

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

BÁRBARA AMARAL MARTINS

**ALUNOS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
IDENTIFICAÇÃO E SITUAÇÕES (DES)FAVORECEDORAS EM SALA
DE AULA**

Marília
2013

BÁRBARA AMARAL MARTINS

**ALUNOS PRECOCES COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
IDENTIFICAÇÃO E SITUAÇÕES (DES)FAVORECEDORAS EM SALA
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientador: Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon.

Marília
2013

Martins, Bárbara Amaral.

M386a Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula / Bárbara Amaral Martins. – Marília, 2013.
238 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

Bibliografia: f. 184-199

Orientador: Miguel Cláudio Moriel Chacon

1. Crianças superdotadas. 2. Ensino fundamental. 3. Educação especial. I. Autor. II. Título.

CDD 371.95

BÁRBARA AMARAL MARTINS

**ALUNOS PRECOSES COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I:
IDENTIFICAÇÃO E SITUAÇÕES (DES)FAVORECEDORAS EM SALA
DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e
Orientador: _____

Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

2º Examinador: _____

Drª Soraia Napoleão Freitas
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

3º Examinador: _____

Drª Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília

Marília, 18 de dezembro de 2013

*Dedico este trabalho aos meus pais,
Carlos e Adelinda, pessoas a quem
devo simplesmente tudo...*

AGRADECIMENTOS

Meus mais sinceros agradecimentos...

A Deus, que me conduz nos caminhos da vida e restabelece minhas forças nos momentos difíceis.

Aos meus pais, Carlos e Adelinda, por todo o apoio e amor incondicional que dedicam a mim.

Ao meu irmão João Carlos, pelo incentivo e amizade constantes.

Ao meu namorado Luís Fernando, que sempre me compreende nas dificuldades e apoia minhas decisões.

Às amigas Fernanda Carolina Toledo da Silva e Gabriela Gallucci Toloi, que, sob o mesmo teto, compartilharam comigo também angústias e alegrias.

À amiga Ketilin Mayra Pedro, por seu acolhimento, por seu incentivo, pelos deliciosos momentos de descontração e por nossa valiosa parceria.

Às queridas Maewa, Natálie, Fernanda, Mariana e Carolina, pelas reuniões e conversas agradáveis.

Aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos momentos de reflexão e aprendizado.

Aos funcionários da Faculdade de Filosofia e Ciências, pela competência e dedicação com que nos atendem.

Aos membros do GEPIS, pelas leituras e discussões enriquecedoras.

Aos integrantes do PAPAHS, por todo o companheirismo, reflexões, dúvidas e descobertas.

Aos alunos participantes desta pesquisa, suas famílias e seus professores, sem os quais este estudo não se realizaria.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, titulares e suplentes, que gentilmente se dispuseram a prestar suas contribuições a este trabalho: Dr^a Soraia Napoleão Freitas, Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Prof. Dr. Sadao Omote, Dr^a Jáiima Pinheiro de Oliveira, Dr^a Maria Cristina Marquenezine e Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Ao meu orientador, Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, por ter acreditado em mim e me ajudado a percorrer essa trajetória de maneira muito respeitosa, compreensível e amável.

À CAPES, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Muito obrigada!

“As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas e a dedicar-me de preferência à geografia, à história, à matemática, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma promissora carreira de pintor. Fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, ficar toda hora explicando...”

(O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) estão entre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, sujeitos da Educação Especial. No entanto, esse grupo não tem recebido a devida atenção no decorrer de nossa história e, embora as pesquisas na área das AH/SD estejam em um estágio de constante ascensão, há um subgrupo ainda pouco investigado: o aluno precoce. A precocidade é entendida como a antecipação do processo de desenvolvimento de certas habilidades, as quais podem localizar-se nas mais diversas áreas, como linguagem, matemática, música, arte, entre outras. Essa precocidade tanto pode significar uma prematuridade temporária, de modo que a criança venha a se equiparar aos colegas de mesma idade, com o decorrer do tempo, como pode ser um indicador de superdotação. Todavia, a dificuldade de distinguir se a precocidade apresentada nos primeiros anos é passageira ou sinalizadora de potencialidade superior traz a necessidade de reconhecimento e incentivo aos alunos precoces, a fim de que suas habilidades não sejam desperdiçadas por falta de estímulos. Além disso, o distanciamento da média ocasiona necessidades diferenciadas, que, quando negligenciadas pelo ambiente escolar, podem resultar em problemas motivacionais e de ajustamento; contudo, o reconhecimento dessas necessidades perpassa pelo processo de identificação, o qual depende, em grande parte, do conhecimento de seus professores. Assim sendo, esta pesquisa teve por objetivo contribuir para a identificação de crianças precoces nas salas de aula do Ensino Fundamental I e, para isso, nos propusemos identificar comportamentos e desempenhos indicadores de precocidade, bem como situações de sala de aula que (des)favorecem a manifestação da precocidade; verificar se esses alunos apresentam características de AH/SD constantes na literatura e elaborar um manual de orientação para que professores identifiquem alunos precoces. Três alunos precoces em leitura e escrita participaram deste estudo, juntamente com seus pais. A coleta de dados se deu por meio de observações do cotidiano escolar e entrevistas com os responsáveis pelas crianças. Os dados foram analisados qualitativamente e os resultados indicaram que os alunos precoces se diferenciavam de seus colegas de classe não apenas em relação aos desempenhos, mas também aos comportamentos exibidos, além de apresentarem diversas características de AH/SD, porém, demonstrando diferenças individuais significativas que impossibilitam o estabelecimento de um perfil único de aluno precoce. No que tange à manifestação da precocidade em sala de aula, verificou-se que esta é favorecida quando o educador a reconhece e utiliza estratégias de ensino que desafiam e motivam o aluno, assim como pela presença de recursos materiais. Já a busca pela homogeneização, que impede que o aluno caminhe em ritmo próprio e a padronização, a qual limita as escolhas, a liberdade e a criatividade, foram identificadas como situações que desfavorecem a manifestação da precocidade. A investigação nos permitiu elaborar um manual de orientação para professores a respeito da identificação de alunos precoces com indicadores de AH/SD.

Palavras-chave: Precocidade. Altas habilidades. Superdotação. Identificação.

ABSTRACT

High abilities and exceptionally gifted learners are among those who have special educational needs, the Special Education subjects. However, that group has not received the due attention along our history and, despite research in that field is continuously increasing, there is a poorly investigated subgroup: the precocious learner. The precocity is understood as the early start in developing certain skills located in several areas, such as language, mathematics, music, art, and so on. It can mean both temporary prematurity, so the child will be equal to same aged-peers as the time goes by, and a giftedness indicator. However, the difficulty of distinguishing the precocity in early years as fleeting or a higher capability claims for recognition and encouragement to the precocious learners in order to their skills are not wasted without stimuli. Otherwise, the alienation triggers for different needs that can result in adjustment and motivational problems when neglected by the school environment. Nevertheless, the needs recognition of those students must be first identified by teachers. In this way, this research aims to contribute to identify precocious children in Elementary Education I classrooms both analyzing behavior and performance that suggest precocity and classroom situations that favor/disfavor that precocity manifestation, as well as verifying if those students show high abilities/giftedness sustained in literature, and preparing a guidance booklet for teachers better identify precocious learners. Three precocious students in reading and writing along with their parents participated in the study. Data were obtained by observing school routine and interviews with their carers. Data were qualitatively analyzed and results have indicated that the precocious students were different both in performance and in behavior from their peers, besides they have had some characteristics of high abilities/giftedness with significant individual differences that become impossible to establish a precocious student single profile. The precocity classroom demonstration has been verified when teacher recognizes and employs teaching strategies that challenge and motivate the student, and by the presence of material resources. Yet the homogenization, that hinders the student's own rhythm, and the standardization, that limits his/her choices, independence and creativity, have been identified as disfavoring situations to precocity sign. This research has allowed us to develop the guidance booklet for teachers concerning precocious learners with high abilities/giftedness identification.

Key words: Precocity. High Abilities. Giftedness. Identification.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Exemplificação dos quadros de análise das características de AH/SD dos participantes..... **76**
- Figura 2 – Exemplificação dos quadros de análise dos comportamentos e desempenhos indicativos da precocidade e situações favorecedoras desta manifestação..... **78**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Frequência das características gerais que se repetem em todos os participantes.....	116
Gráfico 2 –	Frequência das características gerais que se repetem em dois dos participantes.....	127
Gráfico 3 –	Frequência das características gerais que não se repetem entre os participantes.....	135
Gráfico 4 –	Frequência das características de pensamento criativo que se repetem em, no mínimo, dois dos participantes.....	139
Gráfico 5 –	Frequência das características de pensamento criativo exibidas somente por Vinny.....	141
Gráfico 6 –	Frequência das características de aprendizagem que se repetem em, ao menos, dois dos participantes.....	145
Gráfico 7 –	Frequência das características de aprendizagem exibidas somente por Vinny.....	152
Gráfico 8 –	Frequência de outras características que se repetem em todos os participantes.....	156
Gráfico 9 –	Frequência de outras características que se repetem em dois dos participantes.....	163
Gráfico 10 –	Frequência de outras características que não se repetem entre os participantes.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre os participantes.....	82
Quadro 2 – Características Gerais de AH/SD.....	108
Quadro 3 – Características de Pensamento Criativo.....	109
Quadro 4 – Características de Aprendizagem.....	110
Quadro 5 – Características de AH/SD apresentadas pelos participantes do estudo.....	112
Quadro 6 – Outras características apresentadas pelos participantes do estudo.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Índice de concordância entre pesquisadora e juízes.....	77
Tabela 2 – Índice de concordância entre juízes.....	77
Tabela 3 – Distribuição dos alunos segundo o número de características de AH/SD apresentadas.....	177
Tabela 4 – Distribuição dos alunos do PAPAHS segundo o número de características de AH/SD apresentadas.....	177

LISTA DE SIGLAS

ADAV	Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDET	Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento
CEES	Centro de Estudos da Saúde e da Educação
ConBraSD	Conselho Brasileiro de Superdotação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
QI	Quociente de Inteligência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAPAHS	Programa de Atenção a alunos Precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação
PIT	Programa de Incentivo ao Talento
SPB	Sociedade Pestalozzi do Brasil
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	16
2	INTRODUÇÃO	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1	Contextualização histórica das Altas Habilidades/Superdotação	24
3.1.1	<i>Altas Habilidades/Superdotação no Brasil</i>	27
3.2	Altas habilidades/superdotação: conceitos e definições	33
3.2.1	<i>Precocidade</i>	44
3.3	Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação	58
4	OBJETIVOS	65
5	MÉTODO	66
5.1	Aspectos éticos da Pesquisa	66
5.1.1	<i>Procedimentos iniciais</i>	66
5.1.2	<i>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</i>	66
5.2	Os Participantes	66
5.2.1	<i>Seleção dos participantes</i>	67
5.2.2	<i>Caracterização dos participantes</i>	67
5.2.2.1	<i>Vinny</i>	67
5.2.2.2	<i>Iara</i>	69
5.2.2.3	<i>Breno</i>	70
5.3	Local	72
5.4	Materiais e Instrumentos	72
5.5	Procedimentos para coleta de dados	72
5.5.1	<i>Observações</i>	72
5.5.2	<i>Entrevistas</i>	74
5.6	Procedimentos de Análise dos dados	75
5.7	Elaboração do manual de orientação para professores	79
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	82
6.1	O aluno precoce no ambiente escolar	82
6.1.1	<i>Vinny</i>	82
6.1.2	<i>Breno</i>	87
6.1.3	<i>Iara</i>	89

6.2	Favorecendo a manifestação da precocidade.....	94
6.2.1	<i>Situações favorecedoras.....</i>	94
6.2.1.1	Recursos Materiais.....	94
6.2.1.2	Estratégias de ensino.....	96
6.2.1.3	Reconhecimento da precocidade.....	100
6.2.2	<i>Situações desfavorecedoras.....</i>	102
6.3	Sistematização das características de altas habilidades/superdotação constantes na literatura.....	108
6.4	Características de altas habilidades/superdotação em alunos precoces.....	112
6.4.1	<i>Características Gerais.....</i>	115
6.4.2	<i>Características de Pensamento Criativo.....</i>	139
6.4.3	<i>Características de Aprendizagem.....</i>	144
6.4.4	<i>Outras características.....</i>	155
7	MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES.....	174
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
	REFERÊNCIAS.....	184
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos.....	200
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais.....	201
	APÊNDICE C – Roteiro de Observação – 1ª versão.....	202
	APÊNDICE D – Roteiro de Observação – 2ª versão.....	204
	APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista.....	205
	APÊNDICE F – Questionário para avaliação do manual de orientação para professores.....	206
	APÊNDICE G – Manual de Orientação para Professores.....	207
	ANEXO A – Declaração.....	237

1 APRESENTAÇÃO¹

Compreendo que nosso modo de ser, pensar e agir é constituído a partir das relações estabelecidas com o ambiente ao qual pertencemos. Desse modo, conhecer a história de vida de um indivíduo nos ajuda a entender seus pontos de vista, razões e motivações. Assim, opto por compartilhar algumas de minhas vivências com os leitores deste trabalho.

A primeira filha de uma família composta por quatro pessoas, cuja mãe é auxiliar de enfermagem e o pai, auxiliar de laboratório. Estudei desde a pré-escola até o último ano do ensino médio na mesma escola pública estadual, localizada na cidade de Botucatu, interior de São Paulo.

Sendo muito decidida desde pequena, meus pais sempre diziam: “Essa menina tem ideia fixa!”. E uma dessas ideias começou a preocupá-los. É comum que os adultos perguntem às crianças o que elas querem ser quando crescerem e, nessas ocasiões, minha resposta era imediata: dentista.

O tempo foi passando e eu entrava na adolescência, porém, insistia em sonhar com a profissão idealizada. Sendo assim, chegou o dia em que meu pai decidiu ter uma conversa definitiva comigo, mas, após perceber que eram em vão os seus esforços em tentar me mostrar que a profissão não seria tão agradável como eu imaginava, me disse com todas as letras que eu não poderia ser dentista porque eles não teriam condições financeiras para pagar esse curso. Imagino, hoje, o quão difícil deva ter sido para ele ter-me dito aquelas palavras, mas falo de uma situação ocorrida na década de 1990, época em que as oportunidades eram muito reduzidas e poucos podiam ingressar em uma faculdade de odontologia, fosse ela pública ou privada.

Bem, mas se eu não poderia ser dentista, seria o quê? Por mais que eu pensasse, não conseguia encontrar outra coisa que me atraísse. Por isso, as pessoas me diziam: “Pense em algo que você goste de fazer”. Eu era uma ótima aluna, gostava muito de estudar e ir à escola, além de ter uma boa relação com crianças, sendo assim, com cerca de 14 anos de idade, resolvi que seria professora.

A escolha pelo curso de Pedagogia foi bem aceita na família, e assim, participei de um processo seletivo em uma faculdade privada da cidade aos 17 anos. Com essa idade, ainda não compreendia determinadas coisas e, por isso, entendia

¹ Texto escrito na primeira pessoa do singular devido a sua personalidade.

que seria mais vantajoso, economicamente, pagar uma faculdade do que morar em outro município, condição para cursar uma universidade pública, visto que, de uma forma ou de outra, o destino seria o mesmo: a sala de aula.

Durante a graduação, tive certeza de que havia feito a escolha correta, contudo, após a conclusão do curso, me deparei com uma dificuldade não prevista: escola alguma queria me contratar, pois eu não possuía experiência docente. E, infelizmente, eu não tinha experiência em nada e o mesmo ocorreu quando fui procurar emprego em outros setores: indústria, comércio, serviços.

Tudo estaria resolvido com a aprovação no concurso de professora do estado, em 2005, caso não tivéssemos nos perdido na cidade de São Paulo, o que fez com que eu chegasse ao local estabelecido com duas horas de atraso, momento em que o sistema já me apontava como desistente.

Depois de superar essa decepção e não vendo muitas alternativas, decidi que seria funcionária pública, já que parecia ser esse o único emprego que aceitava iniciantes. Dessa forma, iniciei minha carreira profissional trabalhando como recepcionista na UNESP - Faculdade de Ciências Agrônômicas. E, após alguns meses e outro concurso, estava trabalhando como auxiliar administrativo na Faculdade de Medicina. Além desses, fui aprovada em alguns outros concursos que não me convieram assumir, mas que me mostraram a possibilidade de vir a ser aprovada para ocupar um cargo público bem remunerado. Entretanto, algum tempo depois, eu viria a *encontrar meu lugar no mundo...*

Trabalhando na universidade, observava os alunos e sentia uma vontade imensa de estar entre eles. Eu não podia deixar de estudar! Assim, comecei a me informar sobre os requisitos para ingressar em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Um desses requisitos era um projeto de pesquisa sobre um tema de interesse do aluno. Sem experiência docente, era difícil identificar e problematizar o assunto que me interessaria pesquisar. Foi então que surpreendi a todos me demitindo da UNESP para desempenhar a função de professora na rede municipal de ensino.

Em fevereiro de 2008, assumi minha primeira turma, uma classe de primeiro ano de que me recordo com saudade. A partir do instante em que me tornei professora, fui tomada pela responsabilidade e pelo carinho para com aquelas crianças. Descobri a alegria de vê-las progredir e conheci o prazer de exercer uma função em que não existe rotina, pois um dia é diferente do outro e tudo o que

planejamos pode “ir por água abaixo” em virtude das situações mais inesperadas. Isso sem falar em todo o afeto compartilhado. E, ao vivenciar todas essas emoções, me apaixonei pela profissão.

Entre os meus alunos, havia um que apresentava uma síndrome pouco comum, que envolvia deficiência intelectual, problemas de motricidade e dificuldades em lidar com as emoções. Esse aluno não recebia qualquer espécie de atendimento especializado, sendo eu sua única professora, alguém que ainda mal sabia o que fazer com os alunos ditos “normais”.

Acompanhando a luta de sua mãe, na tentativa de matriculá-lo na escola especial, sentindo a dificuldade em ser a única responsável pelo ensino de um aluno cujas necessidades especiais eram múltiplas e percebendo que todo esforço empreendido era insuficiente para impulsionar seu desenvolvimento, passei a me questionar sobre a inclusão. Nascia aí o interesse que me levaria a buscar conhecimentos na tentativa de estar mais preparada, quando me deparasse com outros alunos com deficiência.

Comecei então a participar de cursos de capacitação, especialização, grupos de pesquisa e congressos que abordassem a educação inclusiva, tendo como foco de interesse a inclusão do aluno com deficiência e a formação docente.

No entanto, tive a curiosidade de assistir a uma mesa sobre altas habilidades/superdotação (AH/SD) em um desses congressos. Na ocasião, as palestrantes chamaram a atenção para a falta de pesquisadores interessados no estudo dessa temática, fazendo um apelo ao público; porém, nessa época, eu, assim como grande parte da população, carregava muitos mitos sobre as AH/SD e não via importância num estudo dessa natureza.

Só fui capaz de compreender a necessidade de atenção especializada a esses alunos depois de conhecer o professor Miguel C. M. Chacon, que conversou muito comigo sobre esses educandos, me sugeriu valiosas leituras e veio a ser meu orientador de mestrado, depois que aceitei o desafio de pesquisar a temática AH/SD.

Mais do que pesquisar as AH/SD, passei a desenvolver atividades pedagógicas de enriquecimento no Programa de Atenção a alunos Precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS), o que veio a complementar não somente minha formação acadêmica e profissional, mas, sobretudo, pessoal.

Depois de ter experienciado a pesquisa e a prática educacional, já não consigo me imaginar em outra área a não ser a Educação. Olhando para trás, vejo que trilhei os caminhos apropriados, pois jamais experienciaria os conflitos e emoções que me motivam e dão sentido ao que faço, profissionalmente, caso estivesse extraindo e obturando dentes, arquivando documentos ou fazendo qualquer outra coisa que não suscitasse o completo envolvimento dos meus sentimentos.

2 INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, as minorias historicamente excluídas são convocadas a se inserirem na sociedade, de maneira equitativa, movimento do qual a educação não poderia apartar-se.

Na perspectiva da educação inclusiva, a escola regular deve promover as condições necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus alunos, inclusive aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação² (AH/SD). Todavia, os alunos que compõem este último grupo, embora sempre presentes no ensino regular, não têm recebido a devida atenção educacional, uma vez que frequentemente passam despercebidos pelos bancos das instituições de ensino.

De acordo com Guenther (2006), a maioria das crianças com capacidades superiores torna-se “invisível” em sala de aula, pois, quando não têm comportamentos inadequados, tais alunos costumam conseguir as notas e pontuações necessárias para serem promovidos, não incomodam os demais, não demonstram problemas emocionais, e assim, acabam por não chamar a atenção dos educadores. Mesmo a atenção que passam a receber quando apresentam comportamentos desviantes, se volta para a “correção” do indesejado, mas, geralmente, não há preocupação com o desenvolvimento do potencial.

Este quadro tem a crença de que tais educandos são providos dos recursos necessários para seu desenvolvimento, sem sofrer qualquer influência do ambiente, como um de seus desencadeadores, o que resulta na incompreensão da necessidade do oferecimento de atenção educacional adequada às suas peculiaridades.

Benito (2000) aponta outras cinco causas dessa ignorância: falta de sensibilização; imagens estereotipadas e falsas expectativas; falta de atividades que permitam demonstrar as habilidades; crença de que o aluno precisa ser bom em tudo e a ocultação das habilidades, por parte dele, para não se sentir excluído.

Para Pérez e Freitas (2011), a representação cultural deturpada sobre os indivíduos com AH/SD ocasiona a negligência de suas necessidades educacionais

² Optamos por utilizar a terminologia *altas habilidades/superdotação*, por ser essa a nomenclatura empregada pelos documentos legais mais recentes. Entretanto, seremos fiéis aos termos eleitos pelos autores citados, bem como definiremos os mais usuais, os quais muitas vezes são usados como sinônimos, quando, de fato, não o são.

especiais (NEE), ao passo que são consideradas pessoas raras e autossuficientes no que se refere à aprendizagem. Essa representação social, em conjunto com a desinformação sobre o assunto e sobre a legislação a respeito, e juntamente com a falta de formação acadêmica e docente, constituem-se nos responsáveis pela invisibilidade dos alunos com AH/SD, que se faz presente nos censos escolares cujos números costumam ser irrisórios, no que diz respeito à matrícula desses alunos; nos dispositivos legais que chegam a não contemplá-los ou o fazem superficialmente; nos programas de Educação Especial ou de Educação Inclusiva que por vezes os esquecem; na formação acadêmica em Pedagogia, Licenciaturas, Psicologia, Neurologia e Pediatria, onde não é comum a presença do tema no currículo, embora sejam grandes as chances de esses profissionais se depararem com indivíduos com AH/SD; e nos cursos de formação docente continuada, os quais não raramente excluem o assunto, ao abordar a Educação Inclusiva ou a atenção educacional especializada.

Segundo Fortes e Freitas (2007), a falta de informação representa um empecilho para o oferecimento de atenção educacional de qualidade para esses estudantes. Sem conhecimentos sobre o fenômeno AH/SD, o professor não se dá conta da presença desses alunos e, uma vez não identificados, são privados do ensino de que necessitam para desenvolver ao máximo seu potencial. Contudo, o desconhecimento docente é bastante compreensível, se considerarmos que, entre os sujeitos que se encaixam no conceito de NEE, aqueles representados pela terminologia “altas habilidades/superdotação” não estão entre os que mais receberam atenção por parte da mídia, dos governos ou da comunidade acadêmica, no decorrer da história.

Sob esse prisma, a superação das dificuldades que impedem a efetivação do ensino adequado aos alunos com AH/SD torna-se urgente, na medida em que, quando não são reconhecidos e estimulados, correm o risco de se adaptarem ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados (FREEMAN; GUENTHER, 2000). Mas, se as pesquisas sobre AH/SD realizadas no Brasil não atingem um número expressivo, há um subgrupo que tem recebido atenção mínima, em cenário nacional: o aluno precoce.

O aluno precoce é aquele que se destaca perante crianças da mesma idade, em virtude das habilidades que apresenta, porém, estas tanto podem ser a

expressão de um potencial superior, o qual pode estar sinalizando o que chamaremos de superdotação, quanto podem ter suas origens na simples prematuridade do desenvolvimento de aspectos cognitivos, que se normalizarão com o decorrer do tempo. Independentemente de qual for o motivo que faça com que essa criança destoe das demais, sua diversidade demanda educação especial. Entretanto, apesar da importância da atenção à precocidade, em um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foram encontrados somente três trabalhos destinados ao estudo dessa temática: Câmara (1999) procurou verificar a relação entre autoalfabetização precoce e superdotação, além das variáveis ambientais favorecedoras; Forno (2011) objetivou investigar se a criança precoce é reconhecida na Educação Infantil e qual é o lugar que ocupa, no processo de escolarização, enquanto Marques (2013) buscou reconhecer os indicadores característicos da criança precoce, a partir das percepções de pais e professores. Nesse levantamento, foram desconsideradas as pesquisas que acreditam na possibilidade de identificar crianças como superdotadas, em seus primeiros anos de vida (MALDANER, 1996; ASPESI, 2003; VIEIRA, 2005).

Diante da escassez de estudos na literatura nacional acerca da precocidade, da necessidade de reconhecer alunos com potencial elevado, para então propiciar-lhes experiências educacionais que considerem e estimulem suas habilidades e visando a incentivar o processo de identificação do aluno precoce, fazemos os seguintes questionamentos:

- Como é o comportamento e o desempenho de alunos precoces em sala de aula?
- Esses alunos apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação?
- Quais são as situações de ensino que (des)favorecem essa diversidade?

A relevância desta pesquisa ancora-se em dois fatores: precocidade pode ser indicativo de superdotação, e alunos nessa condição precisam de apoio para desenvolver seus potenciais; para proporcionar situações de aprendizagem a esses alunos, é preciso, primeiramente, identificá-los.

A seguir, a descrição do estudo será iniciada pelo capítulo teórico, que une as vozes dos autores que alicerçarão esta pesquisa, de modo a tomarmos como ponto de partida o resgate histórico do interesse pelas AH/SD, passando pela questão dos

termos e conceitos que caracterizam a área, com especial atenção à precocidade, e abordando o processo de identificação. Depois de explicitarmos os objetivos da investigação, descreveremos todos os passos do percurso metodológico que fora percorrido, apresentaremos os resultados e discussões decorrentes da análise dos dados e, por fim, teceremos algumas considerações finais, seguidas das referências utilizadas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Contextualização histórica das Altas Habilidades/Superdotação

A história nos mostra que o interesse por pessoas hoje denominadas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) não é nada recente, pois, segundo Alencar (2001), Platão já propunha a seleção daqueles com inteligência superior, logo nos primeiros anos da infância, para que suas habilidades fossem cultivadas e recebessem treinamento voltado para a liderança, de modo a proporcionar benefícios ao Estado. Em Atenas, onde a educação formal era oferecida em escolas particulares e destinava-se à classe aristocrática, a Academia de Platão selecionava os estudantes tendo como critérios a inteligência e o desempenho físico e oferecia-lhes educação gratuita. Para Platão, jovens com habilidades mentais superiores deveriam participar de um programa educacional especial, e aqueles que lá se sobressaíssem deveriam ter a oportunidade de se tornar futuros líderes (GAMA, 2006). Essa proposta não era bem aceita pela opinião popular, que defendia a ideia de que a liderança caberia à elite aristocrática, devendo ser determinada hereditariamente.

Na China, há mais de 2000 anos a.C., crianças com inteligência superior eram selecionadas por meio de exames e recebiam atenção especial. A manifestação, em ensaios e poesia, da imaginação criadora era extremamente valorizada e aqueles que a apresentavam, tais quais os que demonstravam memórias extraordinárias e raciocínio singular, eram admirados e socialmente reconhecidos (ALENCAR, 2001). Hoje, esse país é um dos mais envolvidos com a educação especial desses alunos, principalmente nas áreas de matemática e ciências (GAMA, 2006).

De acordo com Acereda e Sastre (1998a), na Grécia clássica, a superdotação era tida por muitos filósofos como um dom divino, enquanto, em Roma, influenciada pelo cristianismo, as capacidades intelectuais superiores eram consideradas sinônimo de anormalidade, e aqueles que as exibiam eram tratados como hereges, por possuírem uma suposta maldade transcendental.

No século XV, Mehmet, o Conquistador – sultão na Turquia – fundou uma escola-palácio destinada ao treinamento dos meninos mais fortes e inteligentes do império, aos quais eram oferecidas condições amplamente oportunas ao desenvolvimento pleno de suas habilidades (ALENCAR, 2001). No século XVI, essa

prática permanece com Suleiman, o Magnífico, que fez com que seus emissários vasculhassem o Império Turco à procura dos mais fortes e mais inteligentes, nas populações cristãs, com o objetivo de formá-los e instruí-los para que se tornassem artistas, sábios ou chefes de guerra (NOVAES, 1979).

Ao contrário do que ocorria na Idade Média, período em que a razão humana não despertava interesse, o Renascimento trouxe, juntamente com o culto à razão, a associação entre superdotação e neurose, fazendo com que aqueles que exibissem inteligência elevada fossem rotulados como loucos, anormais ou neuróticos. Posteriormente, no século XIX, passou-se a acreditar na transmissão hereditária tanto da genialidade (termo utilizado na época) quanto da neurose. Nessa época, mais precisamente no ano de 1869, Francis Galton publicou o primeiro trabalho que objetivava analisar cientificamente a superdotação. Dessa forma, em *Hereditary Genius*, Galton procurou demonstrar como e por que ocorre a transmissão hereditária da habilidade natural (ACEREDA; SASTRE, 1998a).

Segundo Del Cont (2008, p. 204), nessa obra, Galton utilizou-se de “biografias familiares de pessoas famosas, dicionários biográficos e registros de antecedentes familiares de poetas, artistas, militares e intelectuais de diversas áreas” para defender a ideia de que não só os aspectos físicos, mas também as habilidades e a capacidade intelectual poderiam ser incentivadas por meio de casamentos adequados.

Conforme Moysés (2001), sob a influência dos estudos de seu primo Charles Darwin, que deram origem à teoria da evolução das espécies, Galton visava ao aprimoramento da espécie humana pela realização de casamentos entre os mais aptos e capazes da sociedade, defendendo, assim, a eugenia³.

No que se refere à então chamada genialidade, apesar de não conseguir comprovar a relação entre quociente de inteligência (QI) elevado e hereditariedade, tampouco apresentar dados significativos sobre a superdotação, Galton acabou por defender a dissociação entre o indivíduo considerado “gênio” e uma constituição prejudicada, o que resultou em uma nova base para os estudos na área (ACEREDA; SASTRE, 1998a).

Outro estudo que significou um grande avanço na área das AH/SD foi o realizado por Terman, entre 1921 e 1958, com estudantes da Califórnia. Após

³ A eugenia, fundada por Francis Galton, é compreendida como uma ciência destinada ao melhoramento biológico da espécie humana (CASTAÑEDA, 2003).

solicitar aos professores que indicassem os três alunos mais dotados da classe, submetia-os ao teste de inteligência Stanford-Binet e selecionava aqueles com QI igual ou superior a 130. Dessa maneira, chegou a uma amostra de 1500 indivíduos, entre os quais elegeu 543 para participarem de um estudo longitudinal que se desenvolveu no decorrer de 38 anos. Embora a pesquisa tenha recebido várias críticas, os resultados serviram para desmentir a associação entre superdotação e debilidade física ou insanidade. Além disso, a partir dessa investigação, a superdotação passou a ser considerada um fruto da interação entre herança e ambiente (ACEREDA; SASTRE, 1998a).

Nessa época, os Estados Unidos já empreendiam ações voltadas a favorecer a educação do superdotado. Uma das primeiras iniciativas ocorreu em 1862, quando surgiu, nas escolas públicas de Saint-Louis, o que hoje conhecemos por aceleração, ou seja, tais alunos podiam avançar individualmente por entre as etapas da escolarização, a cada seis meses, de modo a concluir os estudos em menor tempo. Também houve iniciativas no estado de Nova Jersey (GAMA, 2006). Em 1901, em Worcester, foi criada a primeira escola destinada a essas crianças (NOVAES, 1979). Porém, é a partir da segunda metade do século XX que o interesse por esses indivíduos ganha força, mais precisamente após 1957, quando a União Soviética lança o foguete Sputnik, evidenciando todo seu avanço tecnológico, o que ameaça o governo americano, o qual passa a financiar pesquisas que visam à identificação e ao incentivo de talentos nas áreas de interesse nacional (FLEITH, 2001; RENZULLI, 2004). Logo depois, durante os anos 60 e 70, houve um declínio nos programas voltados a esses estudantes devido à centralização da opinião pública na igualdade de direitos, todavia, o interesse na educação dessas pessoas não se extinguiu, pois era percebida como forma de garantir a liderança americana na área econômica, industrial, educacional, científica, entre outras (GAMA, 2006).

Assim como os Estados Unidos, muitos outros países, tanto do ocidente quanto do oriente, passaram a visualizar vantagens e benefícios provenientes da educação desses indivíduos. Por essa razão, observa-se atualmente um interesse crescente pelo atendimento diferenciado aos alunos com AH/SD (ALENCAR; FLEITH, 2005).

3.1.1 Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

De acordo com Gama (2006), o interesse por alunos com AH/SD teve início na década de 1930, quando Leoni Kaseff publicou *A educação dos super-normaes*⁴. Porém, o primeiro atendimento destinado aos então chamados *super-normaes*, de que se tem registro, aconteceu no ano de 1929, após a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, embora o trabalho pedagógico junto a esses alunos estivesse garantido na legislação estadual, a falta de políticas públicas, nos âmbitos estadual e federal, impossibilitou a universalização do atendimento, resultando em iniciativas isoladas (DELOU, 2007). Nesse mesmo ano, a convite do governo do estado de Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff chegou ao Brasil e assumiu a direção do laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, onde passou a lecionar psicologia experimental aos educadores, com vistas a uma reformulação do ensino (DELOU, 2007; DOMINGUES, 2011).

Helena Antipoff, envolvida com a educação especial, prestou inúmeras contribuições à área, como a participação na criação de instituições voltadas ao atendimento das crianças excepcionais: Sociedade Pestalozzi (1932), Sociedade Pestalozzi do Brasil – SPB (1945), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954) e Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações – ADAV (1973), sendo esta destinada ao atendimento dos *bem-dotados*⁵ (DOMINGUES, 2011). Já em 1945, Helena Antipoff reunia pequenos grupos de alunos bem-dotados para estudar literatura, teatro e música na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (NOVAES, 1979), pois, diferentemente de outros envolvidos com a temática, ela acreditava que as AH/SD não estavam presentes apenas nas áreas avaliadas pelos tradicionais testes de inteligência (linguagem e raciocínio), mas nas diversas áreas da construção humana, como nas artes, ciências, esportes etc. (ANTIPOFF, 2010).

Outra importante contribuição dessa psicóloga e educadora diz respeito à construção do conceito de excepcionalidade, termo cunhado por ela para substituir outros considerados pejorativos, como retardado e anormal. Excepcionalidade fazia referência à pessoa “que apresentasse diferenças físicas, sociais ou de

⁴ Termo utilizado na época por Leoni Kaseff (Delou, 2007).

⁵ Terminologia utilizada na década de 1930 por Vygotsky e Luria (1996), para identificar aqueles com capacidade intelectual superior à média, e por Helena Antipoff, para se referir àqueles com capacidade superior à média em áreas diversas.

desenvolvimento cognitivo, com resultados escolares acima ou abaixo da média de seu grupo, incluindo-se aí os indivíduos infra e os super dotados intelectualmente”. Trata-se de um conceito que não acarreta conotação pejorativa, por abranger aqueles que se distanciam da média da população, em função das diferenças ocasionadas por “deficiências” ou “eficiências” (DOMINGUES, 2011, p. 6).

No ano de 1950, Julieta Ormastroni organizou o programa “Cientistas para o Futuro”, no estado de São Paulo, a fim de descobrir talentos nas áreas das ciências e ajudá-los a prosseguir nos estudos (GAMA, 2006).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, nos seus Artigos 88 e 89, ao fazer referência à “educação de excepcionais”, deixa subentendida a inclusão dos alunos AH/SD nessa modalidade de educação (BRASIL, 1961, p. 15). O compromisso com esses alunos é reafirmado pela LDB nº 5.692 de 1971, de forma explícita:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 3).

Na década de 1970, foram criados o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (1975) e a Associação Brasileira de Superdotação (1978), aquele localizado em Brasília e esta, com sede no Rio de Janeiro e escritórios em outros estados (GAMA, 2006).

De acordo com Delou (2007), diversas iniciativas públicas e privadas voltadas à educação dos alunos superdotados foram registradas, a partir de 1971, nos seguintes estados: Pará, Bahia, Goiás, Minas Gérias, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal. Algumas dessas iniciativas se mantiveram persistentes no decorrer do tempo, adquirindo, na atualidade, o caráter de referência na área.

Entre essas iniciativas, destacamos o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), criado em 1993, na cidade de Lavras/MG, sob a coordenação de Zenita Guenther, com o objetivo de identificar talentos e capacidades em alunos da comunidade, acompanhá-los e estimular seus potenciais, sem deixar de lado a formação integral da criança. Nesse mesmo ano, foi

desenvolvido um programa na Universidade Federal Fluminense, coordenado por Cristina Delou, permitindo a participação de estudantes com AH/SD em aulas do ensino superior, entre outras ações (GAMA, 2006).

Em 2003, a fim de congregiar profissionais e interessados na área, foi fundado o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD). No mesmo ano, iniciou suas atividades na cidade de Santa Maria/RS, como um projeto de extensão universitária, coordenado pela Professora Soraia Napoleão Freitas, docente da Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Incentivo ao Talento (PIT), visando a favorecer o desenvolvimento e estimular o potencial de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação, por meio de atividades de enriquecimento (OLIVEIRA, 2009).

E, em 2005, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram implantados em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal, a fim de proporcionar atendimento educacional especializado⁶ (AEE), orientação familiar e formação continuada de professores (BRASIL, 2008).

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação (MEC) passou a apresentar vários documentos referentes à educação desses alunos, tais como A Hora do Superdotado (1987), Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (1995), Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área de Altas Habilidades (1995), Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação (2006) e, em 2007, elaborou um conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos com orientações para professores e familiares.

Considerando-se a LDB de 1961 como o marco do início à atenção especial aos alunos com AH/SD, no que se refere à legislação de âmbito nacional, temos mais de cinquenta anos de garantia desse direito. Contudo, mesmo tendo transcorrido mais de meio século, esse direito ainda está por se consolidar para a grande maioria dos educandos nessa condição. Segundo Pérez e Freitas (2011), o EDUDATABRASIL, sistema de estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), traz dados de matrículas de alunos com AH/SD somente nos anos de 1999 a 2002, onde são registradas

⁶ O AEE visa a completar ou suplementar a aprendizagem do aluno, sendo oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centros da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

respectivamente, 468, 454, 692, 625 matrículas, em todo o território nacional, enquanto as estimativas mais conservadoras (3,5 a 5% da população) previam uma média de 2.250.182, 2.240.499, 2.330.052 e 2.348.798 de matrículas para os mesmos anos. Apesar de os números apresentados pelo INEP referentes aos anos de 2007 e 2008 serem consideravelmente mais favoráveis⁷, mostram o quão distante ainda estamos tanto da oferta de atenção educacional adequada quanto da própria identificação desses educandos.

Todavia, embora o número de alunos identificados e que recebem atenção diferenciada seja ínfimo diante das estatísticas, não podemos desconsiderar o aumento significativo na educação especial desses estudantes. Porém, segundo Alencar (2007), a ampliação do interesse por essas crianças se deve ao surgimento de um novo conceito de riqueza que está atrelado aos produtos de alta tecnologia, os quais dependem de capital intelectual de elevado nível.

No cenário internacional, percebe-se nitidamente a compreensão dessas crianças como “os salvadores da pátria”. Conforme Alencar (2007), nos Estados Unidos, a educação de estudantes com AH/SD é vista como a fonte da liderança mundial neste século. Similarmente, na Inglaterra, acredita-se que esses alunos são um dos recursos mais preciosos do país e que contribuirão com o futuro bem-estar da “sociedade”. Neste sentido, parece-nos que a educação desses indivíduos é impulsionada principalmente por interesses capitalistas, em detrimento dos princípios humanitários.

A mesma postura observada no exterior, onde a educação de alunos com AH/SD é concebida como um investimento que trará vantagens sociais e econômicas como retorno, também parece estar presente no Brasil, pois, ao analisar as Políticas Públicas sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, Rech (2007) constatou que esta tem por finalidade gerar contribuições à sociedade. Não obstante, a autora compreende que a inclusão desses alunos deveria intencional a afirmação da identidade dessas pessoas que possuem potencialidades e dificuldades, a fim de que alcancem, primeiramente, a realização pessoal.

⁷ Em 2007, foram registrados 2.564 alunos com AH/SD matriculados em classes comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos, e 418 alunos matriculados em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos. E, em 2008, foram registrados 3.257 e 419, respectivamente (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Atingir a realização pessoal não significa imergir no individualismo, tampouco se voltar à perseguição desenfreada do lucro, mas se relaciona à satisfação de desenvolver suas habilidades e empregá-las nas atividades que lhe agradam, as quais podem resultar em benefícios à sociedade, contudo, não podemos confundir contribuições sociais com mercantilismo, pois este não pode ser a finalidade da educação. Por conseguinte, a escola não deve pautar-se nos interesses capitalistas, os quais geram exclusão social e interpretam a diversidade de maneira equivocada (OLIVEIRA, 2012).

Convém evidenciar que é óbvio que aqueles os quais possuem capacidades superiores podem prestar contribuições significativas nas mais diversas áreas, mas o sucesso desses indivíduos na vida adulta está condicionado a diferentes variáveis que independem do nível de habilidade apresentado, tais como a personalidade do sujeito, sua motivação, o ambiente familiar ao qual pertence, as oportunidades que encontra e até mesmo o próprio acaso (WINNER, 1998). A esse respeito, Cupertino (2008) alerta que as oportunidades educacionais devem ser oferecidas tendo-se por objetivo o desenvolvimento do indivíduo, porém, essas não são garantias de que o mesmo virá a se tornar uma pessoa bem-sucedida, pois isso também dependerá dos aspectos familiares, sociais, econômicos, emocionais, entre outros.

Além disso, entendemos que incumbi-los da missão de realizar grandes feitos é responsabilizá-los excessivamente, mesmo porque a sociedade não depende apenas de grandes líderes e inventores, mas é fruto da união de cada um de seus membros. Assim, todos os trabalhadores que desempenham cotidianamente suas funções, por mais simples que possam parecer, exercem papel importante num sistema amplo, composto por subsistemas com dinâmica própria, mas que ao mesmo tempo são interdependentes. Para Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano é influenciado pelo ambiente ecológico, isto é, um conjunto de estruturas interconectadas que se afetam mutuamente, abrangendo os ambientes nos quais o indivíduo participa de maneira ativa (microssistema); a relação entre esses ambientes (mesossistema); as influências exercidas por contextos em que o sujeito não participa, mas que alteram a dinâmica do ambiente imediato como, por exemplo, o emprego dos pais (exossistema); a organização social, a cultura, o contexto histórico etc. (macrossistema). Nessa perspectiva, até as variáveis internas da pessoa resultam de suas interações com o ambiente (DEL PRETTE; PAIVA; DEL PRETTE, 2005). A partir dessa abordagem sistêmica,

compreende-se o indivíduo como o resultado de diversos fatores envolvidos em suas mais variadas relações sociais; no entanto, esse indivíduo exerce influência sobre o meio, na medida em que é influenciado por ele, sendo assim parte atuante e dependente de um sistema. Uma vez que tudo está interligado e, a partir da compreensão da inter-relação entre as estruturas internas e externas, o sujeito dispõe de condições para intervir nessas estruturas, entretanto, essas condições são afetadas pelas configurações do sistema (sociedade) e seus subsistemas (comunidade, escola, família etc.).

Por isso, concordamos com Pérez (2006a) a respeito de que o conceito de altas habilidades/superdotação deve considerar o ser humano enquanto ser holístico, mais que um cérebro brilhante: alguém que tem um corpo, uma personalidade, que interage, influi e sofre influências, que tem sentimentos e emoções.

Que pode ser de qualquer raça, cor, religião, classe social, país; um cientista ou um artista; cujo elevado potencial, seja acadêmico ou produtivo-criativo, será desenvolvido de acordo às oportunidades que lhe sejam oferecidas e que, mesmo assim, poderá ser um cidadão exemplar ou o pior dos criminosos. (PÉREZ, 2006a, p. 52).

Nesse sentido, os alunos com AH/SD necessitam de educação especial pelo mesmo motivo que faz com que outros educandos com NEE também precisem, isto é, necessitam de educação especial porque é por meio dela que a escola busca promover o pleno desenvolvimento desses alunos que se distanciam da média para a qual o ensino regular está direcionado. E, ao nos referirmos à educação especial, não estamos fazendo alusão à segregação, mas à atenção diferenciada oferecida na proporção das necessidades do aluno, na própria escola regular, a qual deve contar com a integralização dos recursos especializados, constituindo-se em escola inclusiva.

Em suma, o aluno com AH/SD deve receber atenção especial não porque é melhor ou pior que os outros, mas porque é diferente, e essa diferença não é, em hipótese alguma, um sinônimo de superioridade.

3.2 Altas habilidades/superdotação: conceitos e definições

Atualmente, a área das altas habilidades/superdotação (AH/SD) é permeada por indefinições e conflitos, a começar pela própria terminologia que a define. Entre os termos mais utilizados na literatura nacional, encontramos: *dotação*, *talento*, *altas habilidades*, *superdotação*, *altas habilidades/superdotação*, *identidade superdotada*, entre outros.

Para Guenther (2011), que se fundamenta em Gagné⁸, os termos *dotação* e *talento* seriam os mais adequados. *Dotação* representa a posse e uso de notável capacidade natural em pelo menos um domínio da capacidade humana, ao passo que *talento* indica desempenho superior sistematicamente aprendido, que resulta em alto nível de realização em algum campo da atividade humana. Nessa perspectiva, Gagné (2008) ressalva que os termos *dotação* e *talento* carregam conceituação distinta e, por isso, não devem ser usados como sinônimos, embora existam autores que o façam. Além disso, entre os que os diferenciam, encontram-se diferenciações equivocadas, como aqueles que empregam a *dotação* (ou *superdotação*) para designar exclusivamente alta capacidade cognitiva e reservam *talento* para assinalar a excelência manifesta em outras áreas, como nas artes, nos esportes etc.; bem como aqueles para os quais *dotação* representa um maior nível de excelência que o *talento*; ou, ainda, aqueles que compreendem a *dotação* como uma forma de expressão mais madura, enquanto o *talento* como capacidade não desenvolvida.

Cupertino (2008), ao diferenciar *superdotação* de *altas habilidades* coloca aquele como representante do desempenho superior que um indivíduo apresenta, de modo a ultrapassar a média de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: acadêmica, motora, artística, liderança e criatividade, enquanto o termo *altas habilidades* é mais amplo e engloba as gradações de um mesmo fenômeno: habilidade superior, *superdotação*, precocidade, prodígio e genialidade.

Conforme Alencar e Fleith (2005), o termo *superdotado* é inadequado e alvo de críticas devido ao prefixo *super*, que provoca a expectativa de desempenho excepcionalmente elevado. As autoras relatam que a preocupação com o emprego da terminologia mais apropriada se faz presente em diversos países:

⁸ François Gagné é pesquisador e professor honorário de Psicologia, na Universidade de Quebec em Montreal, Canadá. Responsável pela criação do Modelo Diferencial de Dotação e Talento – DMGT (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*).

[...] mesmo em países, como os Estados Unidos, em que o termo utilizado é *gifted* e não *supergifted*, o mesmo tem sido rejeitado por muitos educadores, os quais preferem os termos “talento” ou “crianças/jovens com desempenho excepcional”, entre outros. De forma similar, em países europeus, os termos “alta habilidade” ou “aluno altamente capaz” têm sido adotados nos documentos oficiais relativos às políticas educacionais voltadas para a educação do aluno que se destaca por um potencial intelectual superior (ALENCAR; FLEITH, 2005, p. 3).

Segundo Becker e Marques (2012), a adoção do termo *altas habilidades* se deu como meio de amenizar a representação do senso comum a respeito do talento, da genialidade e da superdotação.

Guenther e Rondini (2012) afirmam que a confusão terminológica teve início nas décadas de 1950 e 60, quando houve, nos Estados Unidos, a expansão da educação voltada a esses alunos e o surgimento de publicações na área, ao redor do mundo, resultando em traduções da terminologia educacional, por vezes equivocadas, como ocorreu com a introdução do prefixo “super” na tradução dos termos *giftedness* e *gifted* que deveriam ser traduzidos como dotação e dotado. Contudo, superdotação não foi bem aceito no âmbito educacional, e por conta disso, importou-se a expressão inglesa *High Ability*, muito utilizada na Europa, porém, novamente ocorreu um problema de tradução e, ao invés de capacidade elevada ou, literalmente, alta capacidade, traduziu-se como altas habilidades (no plural), havendo perda da essência conceitual (GUENTHER, 2011). Para os autores, alta capacidade significa a presença de elevado grau de capacidade natural na constituição genética da pessoa, e quando esse grau atinge dois ou mais desvios padrões acima da média, compreende-se a dotação.

No entanto, ao consultar dicionários das línguas inglesa e portuguesa, Pérez (2012) concluiu que não há inexatidão na tradução de *High Ability* como altas habilidades. Nas palavras da autora:

Como se percebe, *ability* tem como sinônimos *aptitude* (aptidão) e *skill* (habilidade). Também encontramos um sinônimo de *ability*, no termo *capacity*, que é definido como capacidade, calibre, estatura: poder mental, capacidade e discernimento (ou perspicácia) combinados que permitem que o indivíduo compreenda ideias, analise e julgue, e enfrente problemas: máxima capacidade mental potencial [...] Como em inglês, [habilidade em português] também é sinônimo de capacidade (PÉREZ, 2012, p. 54).

A falta de consenso a respeito da terminologia fez com que o foco das discussões do então fundado ConBraSD se voltasse para essa questão. A maioria

dos pesquisadores se dividiu entre os partidários da expressão *altas habilidades* e os da *superdotação*. Os defensores daquela afirmavam que esta trazia uma sobrecarga ao indivíduo, especialmente por conta do prefixo *super*, que transmite a ideia de que a pessoa é boa em tudo o que faz e aumenta as expectativas a seu respeito. Por outro lado, os favoráveis ao termo *superdotação*, embora reconhecessem o peso da carga implícita na nomenclatura, receavam que a admissão de altas habilidades ocasionasse a identificação de pessoas que apresentam capacidade acima da média, mas não os demais indicadores necessários: criatividade e comprometimento com a tarefa. O que poderia gerar enganos no reconhecimento dos indivíduos com potencial superior. Desse modo, no dia 15 de novembro de 2002, ficou acordado que o termo a ser usado seria *altas habilidades/superdotação*, visto que a escolha contemplava a preferência da maior parte dos pesquisadores e não abandonava o termo *superdotação*, o qual carregava um conceito até certo ponto homogêneo (PÉREZ, 2012). Vale destacar que AH/SD apareceu pela primeira vez em publicação do MEC, no ano de 1995 – Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (ALENCAR, 2005).

A terminologia eleita vem mostrando boa adesão em âmbito nacional, sendo utilizada em publicações do MEC e documentos legais mais recentes (FLEITH, 2007; VIRGOLIM, 2007; BRASIL, 2008), todavia, convém notar que essa adesão não é unânime e, entre os pesquisadores brasileiros, não é difícil encontrar aqueles que alternam o emprego de *superdotação* e *altas habilidades* de forma indiscriminada (ALENCAR, 2012; VIRGOLIM, 2012; SABATELLA, 2012). Diante desse quadro, Guenther e Rondini (2012) alertam para os prejuízos que essa confusão pode ocasionar à prática educativa:

Na prática escolar, pode-se observar como esse caos é um complicador maior que simples dissidência semântica, pois conceitos mal-assentados e imprecisão de termos geram insegurança, dificultando posicionar o trabalho educativo (GUENTHER, RONDINI, 2012, p. 248, grifo dos autores).

Segundo Pérez (2012), essa variedade de expressões e termos empregados gera incertezas que dificultam a identificação desses alunos e o registro no censo escolar. Por consequência, essas dificuldades afetam a elaboração de políticas públicas eficientes.

Dessa maneira, apesar de sermos simpáticos à clara diferenciação entre dotação e talento, utilizaremos *altas habilidades/superdotação* por ser essa a terminologia adotada pelos órgãos governamentais. Entretanto, seremos fiéis aos termos empregados pelos autores a serem citados.

Porém, o conflito não se localiza somente na questão dos termos, pois há ainda o problema da falta de consenso conceitual, o que pode prejudicar o processo de identificação e a atenção aos alunos com AH/SD.

Embora pareça haver um acordo quanto à compreensão de que esses alunos se destacam perante seus pares em idade, a concordância se esvanece na medida em que as perspectivas assumidas na definição do conceito diferem. De acordo com Alcón (2005), essas perspectivas podem ser agrupadas em três categorias: a) Psicométrica; b) Processamento da Informação; c) Holística.

Na Perspectiva *Psicométrica*, são utilizados instrumentos de medida e metodologia estatística onde se estabelece que a obtenção de dois desvios padrões ou mais acima da média é condição para que o indivíduo seja considerado superdotado. Dentro dessa perspectiva, enquadram-se três subcategorias: a Monolítica; a Fatorial; e a Hierárquica. Na Monolítica, a inteligência é a única variável considerada na definição da superdotação e, entre os autores dessa perspectiva, encontram-se Binet, Terman, Genovard, Torrance e Taylor, os dois últimos, ao invés de focalizar a superdotação na inteligência a colocam na criatividade. Na Fatorial, a inteligência é compreendida a partir de múltiplos componentes intelectuais, até certo ponto independentes entre si, concepção essa apresentada pelo Relatório Marland e por Renzulli. Na Hierárquica, procura-se integrar as perspectivas Monolítica e Fatorial, de modo que o Fator “G” se situa no topo da hierarquia, seguido por fatores de segunda ordem. Essa perspectiva é representada por Sternberg e Castelló.

Já na Perspectiva do *Processamento da Informação*, adotada por boa parte dos psicólogos europeus, tenta-se descrever e explicar a inteligência através das capacidades básicas de processamento, das estratégias, da metacognição e do conhecimento ou bases de conhecimentos. Nessa perspectiva, encontram-se Davidson, Jackson e Butterfield. Por seu turno, a Perspectiva *Holística* objetiva estudar o potencial intelectual da superdotação, tendo por base seus aspectos evolutivos e sociais. Encontram-se nessa perspectiva Passow e Tannebaum, Gardner, Feldhusen e Mönks.

Após analisar definições de autores de todas as perspectivas anteriormente mencionadas, Alcón (2005) compreende que há uma tendência generalizada e progressiva em:

1. Rejeitar as pontuações de QI como critério exclusivo na identificação do superdotado.
2. Dependem do individual, porém também do social. Portanto, não é apenas fruto da herança genética.
3. Aceitar que a superdotação é um constructo multidimensional em que devem ser consideradas múltiplas aptidões, habilidades e características da criança.
4. Aceitar que a criatividade, embora não exclusiva da superdotação, não pode ser entendida como uma dimensão ausente a ela.
5. Reconhecer que o contexto sociocultural onde a criança encontra-se imersa, e as influências e apoios que dele recebe determinam o desenvolvimento do potencial superdotado [...] não apenas no nível intelectual como também nos níveis afetivo e social. Portanto, a superdotação é um estado que se constrói (não é estático), e que não se encontra ligada unicamente ao êxito escolar. (ALCÓN, 2005, p. 25, tradução nossa).

Embora os documentos legais brasileiros optem pela unificação terminológica, o mesmo não ocorre em âmbito conceitual, pois, de acordo com Pérez (2006a), apesar de a expressão *altas habilidades/superdotação* estar presente nos documentos educacionais mais recentes do Brasil, o conceito fixado nesses documentos, ainda que não seja antagônico, também não é uniforme.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam uma definição ampla e propostas de atenção especializada e aceleração:

[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001b, p. 39).

Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva restringe o conceito, ao definir os alunos com AH/SD como aqueles que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 9).

Essa definição aproxima-se da constante no Relatório Marland⁹ (1972), que já chegou a ser assumida como definição oficial em nosso país (VIEIRA, 2005a; FORTES-LUSTOSA, 2010; PEREIRA, 2008; PÉREZ, 2006b), porém, na referida política, percebem-se igualmente elementos da teoria dos três anéis, desenvolvida pelo pesquisador norte-americano, Joseph Renzulli. Para Renzulli (1978), a superdotação é um comportamento caracterizado pela presença de três traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

Habilidade acima da média: Refere-se ao potencial para desempenho superior em qualquer área, podendo ser geral ou específica. A habilidade geral é a capacidade de processar as informações, integrar experiências de modo a gerar respostas às novas situações e utilizar-se do pensamento abstrato (pensamento espacial, memória, fluência de palavras). As habilidades específicas constituem-se na aquisição de conhecimentos e aptidões para o desempenho de uma ou mais atividades específicas de um campo do saber ou do fazer humano (ex., matemática, música, história, física) (RENZULLI; REIS, 1985; VIEIRA, 2005; PÉREZ, 2006a; FREITAS; PÉREZ, 2010; MAIA-PINTO, 2012).

Conforme Freitas e Pérez (2010), a habilidade acima da média deve ser avaliada a partir de um grupo de referência que se assemelhe ao indivíduo segundo a idade e origem socioeconômica, por exemplo, o grupo de alunos de sua classe escolar. Isso se faz necessário porque as oportunidades oferecidas pelo ambiente exercem influência sobre o desenvolvimento e a expressão das AH/SD.

Comprometimento com a tarefa: constitui uma refinada forma de motivação, pois a motivação é compreendida como energização geral que ocasiona respostas do organismo, ao passo que o comprometimento com a tarefa representa a energia despendida em um problema específico (tarefa) pertencente a uma determinada área de desempenho (RENZULLI, 1996). Algumas palavras comumente utilizadas para definir esse nível de envolvimento são: “paixão, perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança” (MAIA-PINTO, 2012, p. 25).

De acordo com Renzulli e Reis (1985), o trabalho da pessoa superdotada é caracterizado por sua capacidade de envolver-se totalmente em uma área ou problema específico, por um longo período de tempo.

⁹ O Relatório Marland surgiu a partir de um estudo realizado em 1972 versando sobre crianças superdotadas, sob encomenda do Congresso dos Estados Unidos (Pérez, 2006b).

Criatividade: pensamento divergente que proporciona a capacidade de pensar novas respostas e soluções (ALENCAR; FLEITH, 2001). A criatividade manifesta-se de diversas formas e seu desenvolvimento é afetado pelas condições encontradas no ambiente. Está presente em todas as pessoas, porém, difere na intensidade e quantidade que cada uma possui (NAKANO; WESCHSLER, 2007).

A criatividade e o comprometimento com a tarefa são componentes que podem ser desenvolvidos por meio de estimulação e ensino apropriados, porém, devido à variação do nível de interesse e receptividade, algumas pessoas são mais suscetíveis às influências dessas situações que outras (REZULLI; REIS, 1985).

Para Reis e Renzulli (2009), é a interligação dessa tríade que determina a superdotação, sendo que a presença isolada de qualquer um desses traços não é suficiente para defini-la, pois é na interação entre os três que se encontra a produção ou criação superior que pode ocorrer em qualquer campo do saber ou do fazer humano. No entanto, embora tenham a mesma importância, os três anéis não possuem a mesma proporção, mas tal desequilíbrio é superado pela compensação que se dá por parte do anel maior para com o menor ou até mesmo para com ambos os outros (REZULLI; REIS, 1985).

Todavia, Pérez (2006a) e Freitas e Pérez (2010) advertem que esses traços estão sob a influência dos ambientes familiar, educacional e social, bem como da própria personalidade do indivíduo, visto que certos fatores, como baixa autoestima ou perfeccionismo, podem interferir no reconhecimento do potencial.

Essa interferência pode atingir tanto o indivíduo que não acredita na qualidade de suas produções e, por isso, deixa de exibi-las ou até mesmo de realizá-las, quanto aqueles que o cercam, pois não chegam a tomar conhecimento dessas produções, que, quando realizadas, são omitidas em virtude da falta de apreciação por parte de quem as produz.

Reis e Renzulli (2009) acreditam que a superdotação possa vir a ser transitória, porque se faz presente em determinados momentos, sob certas circunstâncias. Além disso, demanda apoio, investimento de tempo e esforço pessoal.

Em relação aos fatores ambientais, embora Vygotsky (1998, p. 10, tradução nossa) não rejeite a influência do aspecto biológico, nas AH/SD, é ao social que atribui o papel principal em seu desenvolvimento, afirmando que, “[...] enquanto que a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade

essa possibilidade e cria o gênio”. Dessa maneira, a inteligência é compreendida como “[...] um potencial que pode ser desenvolvido quando se oferecem as oportunidades adequadas para isso” (PÉREZ, 2006a, p. 47).

Assim sendo, a escola não pode deixar de reconhecer e acolher as necessidades dos alunos com potencial elevado, visto que é imprescindível contribuir para a expressão e desenvolvimento de suas habilidades, sua criatividade e seu comprometimento. Porém, estamos nos referindo a uma instituição que tem deixado a desejar até mesmo no que diz respeito à educação daqueles que se encontram dentro do padrão estabelecido como o de “normalidade”.

De acordo com Machado (2007), apesar de existirem excelentes escolas no Brasil, tanto públicas quanto privadas, as mesmas são minoria, e o reconhecimento de que a educação brasileira necessita atingir níveis de qualidade mais elevados é consensual. Diante disso, os meios para sua viabilidade são apontados como os responsáveis: condições materiais precárias, currículos inapropriados, falta de recursos e formação docente, baixa participação das famílias etc. Embora essas questões sejam fundamentais à qualidade do ensino, o autor salienta que a crise da educação tem raízes mais profundas, de maneira a originar-se nos fins que a orientam, isto é, em seu âmago se encontram os projetos para os rumos do país, os quais a norteiam. Em contrapartida, tais fins podem não estar claros, de modo que o pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania, princípios da Educação constitucionalmente instituídos (BRASIL, 1988), parecem ser antagônicos a um sistema onde se dá mais voz a contabilistas e economistas que a educadores e filósofos, conforme ressalta Machado (2007).

Por outro lado, existem escolas com propostas bem delimitadas e pautadas em filosofia explícita, como é o caso das que seguem a Pedagogia Waldorf, idealizada pelo filósofo Rudolf Steiner e presente na América, Europa, África, Ásia e Oceania. Com vistas à formação integral do ser humano, tal pedagogia objetiva o desenvolvimento físico, anímico e espiritual do aluno, por meio do equilíbrio entre o pensar, o sentir e o querer, de modo que a aprendizagem se inicia na experiência para, posteriormente, chegar ao conceito. Os conteúdos curriculares são permeados por movimento, musicalidade, artes, artesanato e jardinagem, sem perder de vista o desenvolvimento moral e a integração social (SILVA, 2007).

Sant' Ana, Loos e Cebulski (2010) compreendem a Pedagogia Waldorf como uma possibilidade de renovação diante do cenário conturbado em que se encontra a educação. Para eles,

Ela busca a condução do indivíduo a partir de si mesmo, pelo o que o homem realmente é; é a “educação como arte” que faz o indivíduo experienciar o nexos da realidade. Também instiga a verificação da diversidade percebida da realidade e sua consistência como articulação de um sentido de unidade; é “arte na educação”. Ainda, direciona o sujeito à criação dos movimentos existenciais que resolvam as dificuldades de *ser* do homem; é a “educação para arte”. Igualmente, coloca o aprendiz no conhecimento das diversas dimensões intelectuais da expressão do pensamento humano; é a “educação por meio da arte”. (p. 122).

De acordo com Silva (2007), estimula-se a criatividade, a flexibilidade, a responsabilidade e a capacidade de questionar, a fim de que os alunos sejam capazes de viver e lidar com um mundo de rápidas e constantes mudanças. Componentes esses, indispensáveis à educação de alunos com AH/SD, mas também necessárias aos demais.

Destacamos tal filosofia de ensino em virtude de sua preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, a qual se efetiva pelo oferecimento dos mais variados estímulos às habilidades humanas. Todavia, talvez esse ainda não seja um modelo de escola ideal para alunos com AH/SD, pois, mesmo que as oportunidades estejam postas a todos, de modo a propiciar um ambiente enriquecido, a diferença nos ritmos ainda não estaria contemplada, pois a metodologia de ensino se baseia em uma concepção de temporariedade de desenvolvimento humano geral, de sorte a dar aos educandos o tempo e o espaço suficientes para que aprendam “sem pressas” (SILVA, 2007, 49), o que poderia não satisfazer as necessidades desses alunos que se diferenciam substancialmente dos demais, em face da rapidez e profundidade com que aprendem, além da inquietude por se dedicarem intensamente a seus interesses, os quais geralmente se diferenciam dos apresentados por seus pares (PANZERI, 2006).

Desse modo, compreendemos que o aluno com AH/SD, assim como qualquer outro aluno, requer uma escola estimulante e desafiadora, que incentive a descoberta e o desenvolvimento das mais variadas potencialidades, mas que, sobretudo, seja flexível a ponto de aceitar e nutrir o ritmo próprio de desenvolvimento de cada indivíduo, permitindo que este caminhe conforme o seu tempo.

No que tange ao respeito aos ritmos individuais, a Escola da Ponte, que tem inspirado profundas modificações em escolas brasileiras, como é o caso das escolas municipais Campos Sales e Amorim Lima, em São Paulo, parece ser um modelo a ser observado.

Escola portuguesa, subsidiada pelo governo, a Escola da Ponte possui um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e divide a escolarização correspondente ao ensino de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em três núcleos: Núcleo de Iniciação, Núcleo de Consolidação e Núcleo de Aprofundamento.

Ao ingressar na escola, com cerca de seis anos de idade, o aluno passa a integrar uma turma com aproximadamente 25 alunos e dois professores. Nesse primeiro ano, o trabalho pedagógico é mais livre e segue um plano de trabalho quinzenal, elaborado coletivamente, havendo uma priorização da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, conteúdos explorados a partir dos acontecimentos cotidianos dos alunos e, abordando, ainda, regras de convivência, hábitos e atitudes. No segundo ano de ensino, o aluno permanece pertencendo ao Núcleo de Iniciação, entretanto, passa a frequentar um espaço compartilhado com alunos do Núcleo de Consolidação¹⁰. A partir de então, o aluno é responsável por organizar seus planos de trabalho quinzenal e diário, com base nos objetivos do currículo oficial, o qual contempla conteúdos e atitudes iguais em importância. O trabalho é realizado em grupos de quatro ou cinco alunos, para que a atitude de cooperação seja facilitada, porém, cada um desenvolve o programa conforme seu ritmo, de modo que o professor não transmite os conteúdos, mas orienta as pesquisas dos estudantes em livros e internet. Além disso, cada professor, tutor de seis ou sete alunos, reúne-se semanalmente com seus tutorados para discutir sobre o desempenho de cada um deles, no que diz respeito ao cumprimento dos planos e aos objetivos atingidos (SANTA ROSA, 2008).

Ao perceber que já domina determinado conteúdo, o aluno faz uso de um dispositivo pedagógico, o *Eu Já Sei*, a fim de informar ao professor que tem condições para ser avaliado em tal conteúdo. Seu avanço para o próximo núcleo se dá ao atingir todos os objetivos do núcleo ao qual pertence, independentemente de sua idade ou tempo de escolarização. Há alunos que avançam muito rapidamente

¹⁰ Os alunos do Núcleo de Aprofundamento desenvolvem suas atividades em outro prédio, localizado a uma distância de 15 km.

por entre os núcleos, ao passo que outros permanecem por um tempo maior (SANTA ROSA, 2008).

A Escola da Ponte resolve a questão do tédio e elimina o tempo ocioso, frequentemente apresentados por alunos com AH/SD, na medida em que cada um determina o volume e a intensidade do trabalho, bem como o tempo para desenvolvê-lo. Contudo, embora os alunos tenham aulas de educação física e expressões artísticas, estas são semanais, de maneira que parece haver uma priorização das disciplinas socialmente valorizadas, o mesmo que ocorre com a maioria das escolas. Além disso, não sabemos se há a possibilidade de dedicar algum tempo a projetos/interesses individuais.

Segundo Gardner (1995), é especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental que devem ser oferecidas maiores oportunidades para que os alunos descubram seus interesses e habilidades, por meio de experiências cristalizadoras. Tais experiências são aquelas em que, ao entrar em contato com uma especialidade, como um concerto de violino, por exemplo, o indivíduo é tomado por uma intensa reação afetiva e o despertar de uma afinidade o leva a dedicar-se a essa especialidade, vindo a desenvolver sua habilidade em um ritmo relativamente rápido. Nesse sentido, as tecnologias de informação podem auxiliar a escola no oferecimento de novas experiências, pois as possibilidades já não estão mais restritas aos conteúdos trazidos pelos livros didáticos; ademais, embora vivências virtuais não substituam experiências reais, as mesmas são capazes de suscitar interesses.

Contudo, somente descobrir um interesse não é suficiente quando se trata de crianças provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo, uma vez que um aluno nessas condições, ainda que altamente motivado e com grande potencialidade em um campo específico, como, por exemplo, o ballet clássico, dificilmente terá oportunidades para se dedicar a tal especificidade. Problemas como este que não se restringem ao campo educacional, mas resultam da própria estrutura de organização social.

Assim, no tocante às experiências cristalizadoras, cumpre assinalar que muitos alunos com potencial em áreas pouco exploradas ou ausentes na escola, como a música, a arte, a dança e os esportes, podem não encontrar condições para experienciá-las e, por consequência, não tomam conhecimento, tampouco desenvolvem a habilidade.

A Pedagogia Waldorf e a Escola da Ponte são exemplos de que é possível construir uma escola que fuja aos padrões tradicionais de ensino. A primeira incentiva o desenvolvimento integral da pessoa e lhe dá a oportunidade de descobrir suas habilidades, nas mais diversas áreas. A segunda, por sua vez, respeita as possibilidades e limitações na aprendizagem do indivíduo, a qual ocorre conforme o ritmo de cada um. Essas são experiências que podem inspirar nosso sistema público de ensino, como, de fato, já vem acontecendo em algumas experiências isoladas; entretanto, como bem frisa Machado (2007), os meios educacionais dependem dos fins da educação, os quais a orientam.

Para Pérez (2006a), a Teoria da Superdotação dos Três Anéis de Renzulli é apropriada por considerar a superdotação como um comportamento que, no momento, está sendo apresentado, mas que posteriormente pode deixar de sê-lo. Desse modo, visa a proporcionar as alternativas educacionais condizentes com esse comportamento, sem rotular a pessoa. Todavia, a identificação do educando como um aluno com AH/SD torna-se uma espécie de rotulação necessária, pois, atualmente, nosso sistema educacional impõe o “rótulo” como condição para o AEE, sendo a identificação também indispensável para o oferecimento de atenção diferenciada em sala de aula. Mas, no dia em que as políticas e práticas educacionais convergirem e expressarem como finalidade o máximo desenvolvimento das potencialidades de todos os alunos, respeitando o tempo e as possibilidades de cada um, talvez não se faça mais necessário classificar as diferenças.

3.2.1. Precocidade

De acordo com Mosquera e Stobäus (2006), é preciso cautela no diagnóstico de alta capacidade intelectual, devido à necessidade de se distinguir precocidade e superdotação.

A precocidade é percebida quando uma criança apresenta determinada(s) habilidade(s) desenvolvida(s) prematuramente, em qualquer área de domínio, como, por exemplo, linguagem, matemática, música, arte, entre outras. O extremo da precocidade constitui o prodígio, ou seja, a criança com habilidades descomedidas, capaz de desempenhar tão bem quanto um adulto. Feldman (1993) define a criança prodígio como aquela que, geralmente com menos de 10 anos de idade, tem um

desempenho que atinge o nível de um adulto altamente treinado em um campo que exige muito esforço. Tal habilidade prodigiosa pode parecer contrariar a ordem normal da natureza, podendo vir a causar desconforto e estranhamento, pois se refere a algo extremo e raro. Todavia, é preciso distinguir prodígios de gênios, pois este termo é reservado apenas àqueles que prestaram contribuições extraordinárias à humanidade, como Einstein, Portinari etc. (GAMA, 2006; CUPERTINO, 2008).

Segundo Gama (2006), uma criança prodígio capaz de tocar violino aos sete anos com a competência de um músico, resolver problemas algébricos aos nove ou começar a falar por volta dos três ou quatro meses de vida, está sujeita à não aceitação daqueles que a cercam, por conta da incompreensão de seus feitos. Essas crianças não são facilmente encontradas, no entanto, é comum nos depararmos com crianças precoces na Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental I, visto que “a precocidade está sempre relacionada não ao comportamento ou forma de pensamento propriamente ditos, mas, à idade em que esses são exibidos [...]” (GAMA, 2006, p. 65), pois crianças precoces apresentam um desenvolvimento mais avançado e superam sobremaneira o esperado para sua idade.

Alguns autores consideram a precocidade como um dos componentes da superdotação, como é o caso de Gama (2006), para quem os três fatores determinantes são: precocidade ou talento; pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas. Assim como Winner (1998), que compreende que crianças superdotadas são aquelas que revelam três características atípicas: precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar.

O andar e o falar precocemente e a capacidade de pensar de maneira diferenciada, fazendo generalizações, aprendendo símbolos abstratos com facilidade e deduzindo relações entre eles são alguns indicadores presentes em estudos sobre superdotação, porém, somente a precocidade não é suficiente para assim identificá-la. Entre as crianças precoces, “algumas vão apresentar outras características de superdotação quando mais velhas, outras não” (GAMA, 2006, p. 60). Isso significa que, em alguns casos, os indicadores de desenvolvimento prematuro referem-se exclusivamente à precocidade e não à superdotação.

De acordo com Alcón (2005), a precocidade é um fenômeno que independe de superdotação, por isso, quando uma criança apresenta comportamentos ainda

não adquiridos ou consolidados por seus pares em idade, notam-se indicadores de um processo evolutivo superior e não, necessariamente, de uma configuração cognitiva excepcional.

Enfatizam Mosquera e Stobäus (2006) que:

A precocidade intelectual é um fenômeno evolutivo que se caracteriza por um desenvolvimento intelectual inicial, em comparação a outros seres da mesma idade. Por outro lado, uma vez que a inteligência cristalizou e já é uma característica estável da pessoa, podemos falar de superdotação [...] (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p. 06).

Com relação à cristalização da inteligência mencionada pelos autores acima, o verbo *cristalizar* tem como sinônimos, *permanecer sem alteração*, *estacionar*, *estagnar* (FERREIRA, 2009). Porém, entendemos que os autores referem-se à necessidade de aguardar o percurso da criança pelos períodos ou estágios do desenvolvimento psicológico infantil, momento no qual o indivíduo desenvolve seu intelecto mais acentuadamente, o que não significa que a inteligência atinja um ponto de estagnação a partir do qual se torne imutável.

A esse respeito, Castelló (1995), Castelló e Batle (1998) e Castelló e Martínez (1999) esclarecem que a precocidade se distingue da superdotação e do talento¹¹, que são fenômenos cognitivos estáveis, por se tratar de um fenômeno fundamentalmente evolutivo. Desse modo, a precocidade consiste em uma diferença no ritmo de desenvolvimento, isto é, a ativação dos recursos intelectuais¹² ocorre em um intervalo de tempo que antecede o tempo médio, ou seja, o considerado normal. Entretanto, essa diferença não ultrapassa a etapa de desenvolvimento e ativação dos recursos intelectuais básicos, que acontece no período médio de 0 a 14 anos de idade. Passada essa fase, a criança que alcançou precocemente os recursos intelectuais básicos já não apresentará nem maiores, nem melhores níveis de desenvolvimento que o esperado para a média; em outras palavras, um aluno com precocidade pode demonstrar um maior número de recursos intelectuais em comparação a seus colegas, quando esses recursos estão na fase de

¹¹ Para os autores, superdotados apresentam bons rendimentos em qualquer área de domínio quando comparados a alunos “normais”, ao passo que os talentosos se mostram eficazes em determinada área, porém, frequentemente superam os superdotados nessa área em que o talento se manifesta (talento acadêmico, artístico, matemático, verbal, lógico, criativo).

¹² Os autores citados abordam somente a precocidade na área acadêmica (precocidade intelectual), que é o foco do nosso estudo. Porém, ressalta-se que precocidade também pode estar presente em outras áreas: esportiva, artística, etc.

desenvolvimento e, posteriormente, sua capacidade intelectual será absolutamente normal. Contudo, o mesmo não se dá com os superdotados e talentosos, os quais podem exibir precocidade ou não, porém, quando a apresentam, sua configuração intelectual e/ou seus elevados níveis de recursos específicos não se equiparam à média ao final da periodização de seu desenvolvimento cognitivo.

Dessa maneira, existem duas possibilidades: a manifestação da precocidade pode ser um indicador de superdotação, que vem acompanhado por outros traços, como também pode sinalizar desenvolvimento(s) prematuro(s) temporário(s), que se equilibrará com o decorrer do tempo (ACEREDA; SASTRE, 1998b; GAMA, 2006; GUENTHER, 2006). Independentemente da situação, é necessário que a criança precoce seja reconhecida e estimulada, pois, de acordo com Forno (2011), mesmo a precocidade não sendo um sinônimo de superdotação, pode ser um de seus indicativos. Além disso, mais vale atender ao ritmo diferenciado de uma criança precoce que pode se “normalizar” a correr o risco de negligenciar um aluno superdotado por falta de certeza em seu diagnóstico. Nesse sentido, Masdevall (2009) enfatiza que essa incerteza não pode ser empecilho para o empreendimento de ações, as quais devem ser iniciadas o quanto antes, para evitar o risco de negligenciar uma possível superdotação. No entanto, não é isso o que costuma ocorrer em nossos sistemas de ensino.

Ao investigar o reconhecimento da criança precoce na Educação Infantil e seu lugar no processo de escolarização, Forno (2011) constatou, por meio de entrevistas semiestruturadas junto a seis professoras, que estas consideravam que a precocidade pode ser percebida durante as observações em sala de aula e nas avaliações realizadas descritivamente, porém, a incerteza quanto às características de uma criança precoce as impedia de oferecer atividades pedagógicas capazes de atender aos interesses individuais desses alunos. As educadoras acreditavam que outro fator que dificulta o oferecimento de atenção diferenciada em sala de aula é o elevado número de alunos, o que impede a atenção individualizada.

Castelló e Martínez (1999) elencam a insegurança do professor sobre sua capacidade para trabalhar com essas crianças como um outro impedimento para a compreensão das necessidades educacionais dessas, tal como para a intervenção. Os autores justificam que, entre as causas da insegurança, encontra-se a falta de formação docente para trabalhar com o aluno com indicadores de desenvolvimento prematuro ou com altas habilidades/superdotação.

Segundo Tardif (2002), os conhecimentos ou saberes docentes são plurais e atemporais, constituídos desde o início da formação e aprimorando-se ao longo de toda uma carreira. O autor divide esses saberes da seguinte forma: saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Todos esses saberes são importantes para o desempenho da função docente, no entanto, quando o professor não dispõe de certos conhecimentos em sua formação, vê-se obrigado a guiar-se unicamente por sua experiência prática, o que pode levá-lo a agir com base no senso comum ou, simplesmente, deixar de tomar qualquer atitude por falta de parâmetros ou conhecimentos prévios. É evidente, mas oportuno reiterar que um professor sem conhecimento no assunto poderá guiar-se por mitos, imagens estereotipadas e preconceitos, já bastante discutidos por alguns autores na literatura (PÉREZ, 2003; WINNER, 1998; ANTIPOFF; CAMPO, 2010). Nesse caso, dificilmente será capaz de identificar entre seus alunos os precoces ou com AH/SD, tampouco compreenderá suas necessidades e eventuais dificuldades. Sob essas circunstâncias, o reconhecimento desses alunos, que não é tarefa simples, torna-se praticamente impossível.

De acordo com Castelló e Martínez (1999), quanto mais jovem a criança, mais intensa é a sua precocidade. Entretanto, um acompanhamento longitudinal, por cerca de quatro ou cinco anos, tende a revelar uma diminuição da disparidade em relação ao grupo etário, ao passo que a superdotação, por outro lado, evolui de forma mais lenta e dificilmente os processos e interações mais sofisticados se manifestam anteriormente ao final da adolescência. Dessa forma, os autores advertem que quanto menor a idade da criança, maior deve ser a cautela na identificação da superdotação. Em contrapartida, quanto mais próximo da *finalização* do desenvolvimento cognitivo, mais nítida se torna a sua presença (CASTELLÓ, 1995).

No entanto, embora Castelló (1995) faça menção à *finalização* do processo de desenvolvimento cognitivo, preferimos nos referir à periodização desse processo, porque, apesar de existirem etapas da vida em que o desenvolvimento ocorre mais intensamente, o conceito de zona de desenvolvimento proximal instituído por Vygotsky (1993) refuta a ideia de estabilização das funções psicológicas superiores.

Apesar de tratar-se de um trabalho inconcluso, Vygotsky (1996) investigou os períodos do desenvolvimento psicológico infantil e nomeou-os de idades. Tais

períodos partem de mudanças internas originadas por novas formações, as quais, segundo o autor, são

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKY, 1996, p. 257).

Desse modo, cada uma das idades apresenta uma estrutura própria, específica e única, dividindo-se em: primeiro ano (de dois meses a um ano), infância precoce (de um a três anos), idade pré-escolar (de três a sete anos), idade escolar (de oito a doze anos) e puberdade (de quatorze a dezoito anos). Durante o desenvolvimento ocorre a alternância entre períodos críticos e estáveis, de maneira que o limite entre duas idades é marcado por crises que assinalam a transição de uma etapa para outra. A esse propósito, Vygotsky (1996) identificou as seguintes crises: crise pós-natal, de um ano, de três de anos, de sete anos, de treze e dezessete anos. As crises são decorrentes da necessidade interna de passar para um novo estágio, em virtude de “uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida” (FACCI, 2004, p. 74). Nesses períodos críticos, a personalidade da criança se modifica completamente em consequência das rupturas e mudanças bruscas que acontecem em seu psiquismo (TEIXEIRA, 2003). Contudo, Facci (2004) ressalta que, embora havendo uma sequência temporal desses períodos, esta não é estática, pois depende das condições histórico-sociais concretas sob as quais se dá o desenvolvimento do indivíduo.

Sob a perspectiva histórico-cultural, as recomendações de Castelló e Martínez (1999) para que a identificação da superdotação aconteça a partir dos 12 anos de idade parecem sensatas, uma vez que é na adolescência que se atinge o auge do desenvolvimento intelectual e o pensamento passa a ocupar o primeiro plano (VYGOTSKY, 1996).

Nessa óptica, Acereda e Sastre (1998b) esclarecem que a precaução de aguardar o final da infância se faz necessária para que sejam evitadas as identificações errôneas que, a curto e em longo prazo, podem resultar em prejuízos ao aluno diagnosticado de maneira incorreta. Posicionamento reforçado por Alcón (2005), ao afirmar que, para se falar em superdotação, é preciso esperar até que o

desenvolvimento da configuração cognitiva se complete, pois, antes disso, percebe-se apenas precocidade evolutiva. Para Masdevall (2009), a precocidade pode representar o início da superdotação, mas, até a adolescência, isso não pode ser confirmado.

Semelhantemente, Guenther (2006) afirma que crianças precoces com notável desempenho na primeira infância podem entrar em um processo natural de desaceleração, ao ultrapassarem seus sete ou oito anos de idade, vindo a se aproximarem cada vez mais de seus colegas da mesma faixa etária. Porém, o mesmo não se tem quando há a presença de capacidade superior, pois esta se acentua com o passar do tempo, e a criança diferencia-se cada vez mais de seus pares, em sua área de domínio.

A autora alerta que toda atitude educacional relacionada à criança precoce deve estar imersa em prudência. Recomenda, entretanto, o oferecimento de atenção especial àquelas que requerem mais do ambiente escolar do que o que estão recebendo, porém, com extremo cuidado para que não sejam criadas expectativas de capacidade superior, durante essa fase de precocidade.

Todavia, essa compreensão não é unânime e, por essa razão, existem aqueles que acreditam na possibilidade de identificação de crianças com superdotação logo em seus primeiros anos de vida. É o caso de Vieira (2005b), que, com o objetivo de analisar o processo de identificação de AH/SD em crianças de quatro a seis anos de idade e crendo na possibilidade de diferenciar crianças precoces daquelas que apresentam comportamentos com indicadores de superdotação, fez essa diferenciação entre os participantes de seu estudo, os quais eram alunos da Educação Infantil. Não obstante, Guenther (2006) ressalta que, há evidências de que boa parte das crianças consideradas altamente capazes e talentosas, durante a infância, na vida adulta não apresentaram produção e desempenho muito além da média, da mesma forma em que existem pessoas dotadas (ou superdotadas) que não foram crianças precoces; além disso, a quantidade de crianças precoces existentes supera a probabilidade esperada para pessoas dotadas (superdotadas) (GUENTHER; RONDINI, 2012). Sendo assim, esse tipo de diagnóstico requer cautela, pois as expectativas de superdotação geradas na família e na própria criança, quando não confirmadas, podem ocasionar frustração e queda na autoestima (CASTELLÓ; MARTINEZ, 1999).

Em relação ao alto desempenho de crianças e adultos, Simonton (2008) replicou o estudo de Cox (1926), acrescentando análise estatística, em uma amostra de 291 afro-americanos eminentes em domínios associados à criatividade, liderança, esportes ou entretenimento, nascidos até o ano de 1945, cuja biografia constava nas seguintes obras de referência: *The Encyclopedia of Black America*, *The African-American Almanac*, e *The Encyclopedia of African-American Culture and History*. Com o objetivo de analisar a relação entre precocidade e eminência adulta, juízes que desconheciam a identidade dos participantes avaliaram os registros da infância dos mesmos. Os resultados apontaram para a existência de correlação entre precocidade e superdotação na vida adulta, analogamente aos achados do estudo de Cox. Nas palavras de Simonton (2008, p. 252, tradução nossa), “[...] o desenvolvimento precoce na infância e adolescência prevê a magnitude da eminência e realização na vida adulta”. Embora possa parecer que os resultados dessa pesquisa contradigam as sustentações de Guenther (2006) a respeito da inconexão entre precocidade e dotação (superdotação), isso na verdade não acontece, já que o estudo aponta adultos com AH/SD que foram precoces, porém, não o inverso, isto é, apesar de indicar que a precocidade esteve presente na infância de muitos adultos com AH/SD, não nos permite afirmar que, por ser precoce, conseqüentemente, a criança terá AH/SD na vida adulta. Freeman (1999) corrobora essa ideia ao afirmar que adultos criativos são frequentemente prenunciados por precocidade em determinadas áreas, durante a infância, no entanto, muitas das crianças precoces nunca atingirão níveis de desempenho excepcional quando adultas. Portanto, concordamos com Noel e Edmunds (2007), que preferem a utilização do termo *precoce* aos termos *prodígio* e *superdotado*, quando referentes a crianças, justificando essa escolha com o argumento de que a precocidade se relaciona a um padrão de idade e não supõe a continuidade dessa trajetória de alto desempenho.

Além disso, mesmo considerando a precocidade como um dos componentes da superdotação, Winner (1998) salienta que, no decorrer do tempo, muitas dessas crianças poderão desistir de sua área de domínio, devido ao excesso de exigências e exibicionismo dos pais, por falta de encorajamento ou, ainda, por preferirem se dedicar a outros interesses, assim como podem se tornar adultos bem-sucedidos, profissionais hábeis em sua área de atuação, mas que em nada a modificam e não

diferem muito daqueles adultos similarmente exitosos, mas que, durante a infância, não se destacaram.

Parece estar claro que comportamentos e desempenhos superiores nos primeiros anos de vida não estão necessariamente associados à superdotação, mas certamente evidenciam precocidade. Dessa maneira, concordamos com Castelló (1995), no que se refere à importância de aguardar o completo desenvolvimento cognitivo infantil para a consolidação desse diagnóstico, o que não significa que a resposta educativa também deva esperar. Essa deve iniciar-se o quanto antes, porém, evitando estratégias drásticas e irreversíveis como a aceleração e priorizando aquelas que não afetam o desenvolvimento social da criança, como é o caso do enriquecimento curricular.

A intervenção educativa se faz necessária em virtude da facilidade e rapidez com que esses alunos aprendem, o que os diferencia substancialmente dos outros. Todavia, a aceleração, estratégia que se caracteriza por permitir que o aluno cumpra o programa escolar em menor tempo, podendo dar-se inclusive pelo início antecipado da escolarização (ALENCAR; FLEITH, 2005), leva-o a vivenciar experiências com colegas mais velhos e, embora esse educando tenha as condições intelectuais necessárias para frequentar a etapa/ano/série subsequente, a falta de sincronia entre o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor pode dificultar a convivência com o novo grupo, pois essa criança que fora acelerada pode estar sujeita a exigências emocionais e sociais que não condizem com as suas. Pode ser discriminada pelo novo grupo por ser menor, como também pode sofrer rejeição por parte do grupo etário por ter passado para uma série mais adiantada. Considerando-se apenas aspectos intelectuais, pode haver a necessidade de saltar mais de uma etapa da escolarização, o que acentua ainda mais as dificuldades citadas (PÉREZ, 2003). Para Benito (2000), tal estratégia pode trazer bons resultados no início, visto que demanda um maior esforço por parte do aluno que precisa se adaptar a uma série mais avançada, porém, com o passar do tempo, o educando volta a apresentar os mesmos problemas que antecederam a aceleração, porque seu ritmo de aprendizagem sempre será mais rápido, de modo que acelerar e não oferecer suporte educacional não é suficiente. Ademais, caso a suspeita de superdotação não se confirme e evidencie somente precocidade no desenvolvimento da criança, a qual se aproxima cada vez mais de seus pares etários, acarretará um sério problema, pois legalmente, esse aluno não pode ser desacelerado.

Sob essa perspectiva, tanto a escola quanto as famílias demandam orientações acerca da criança precoce.

Conforme Cupertino (2008) e Chacon e Paulino (2009), a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno e enquadram-se no termo mais amplo, *altas habilidades*. Do mesmo modo, Masdevall (2009) compreende que as altas habilidades (ou *altas capacidades* em idioma catalão) englobam os conceitos de superdotação, precocidade e talento, compreensão condizente com a posição de Ng e Nicholas (2010) que consideram que as altas habilidades incluem os diversos graus da superdotação.

Portanto, podemos deduzir por esse prisma que a precocidade, um dos componentes das altas habilidades, é incluída pela expressão oficialmente adotada, *altas habilidades/superdotação*. Tal dedução estará correta, se nos basearmos nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), onde esses educandos com AH/SD são entendidos como os que apresentam “[...] grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes [...]” (p. 45), afirmando-se, ainda, que:

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos – inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais, particularmente alunos que apresentam altas habilidades, *precocidade*, superdotação [entre outros]. (p. 21-22, grifo nosso).

Todavia, a definição de AH/SD presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) abrange os alunos que demonstram potencial elevado, criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas, em suas áreas de interesse, semelhantemente à interpretação de Renzulli (1978) sobre a superdotação. Mesmo sendo possível encontrar alunos precoces que se encaixam nesse perfil, a precocidade é representada pela antecipação de aspectos do desenvolvimento, a qual pode ser compreendida como uma habilidade acima da média ou um potencial elevado, possivelmente relacionado ao envolvimento da criança com sua área de precocidade; entretanto, criatividade e envolvimento não são traços determinantes da criança precoce e, ainda quando presentes, não evidenciam superdotação, pois, ao final da periodização do processo de desenvolvimento cognitivo, a criança pode vir a equiparar-se a seus pares em

idade. Em síntese, a referida política não destaca claramente a precocidade, tampouco a atenção ao aluno precoce está politicamente definida.

Em contrapartida, na delimitação do público-alvo do AEE a ser realizado no turno contrário ao que o aluno frequenta a classe comum, o Ministério da Educação (MEC) insere:

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2010, p. 7).

Cumprir assinalar que essa definição não inclui a criatividade como um traço necessário, mas como uma área do conhecimento humano onde é possível demonstrar potencial elevado e grande envolvimento.

Nessas palavras, nota-se o reconhecimento da diferença existente entre altas habilidades e superdotação, expresso pela conjunção *ou*, que se faz presente ainda, na versão atualizada da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 2013). Desse modo, convém evidenciar que tanto os alunos com altas habilidades quanto os superdotados devem receber AEE. Conforme exposto anteriormente, o aluno precoce está entre os detentores de altas habilidades, fato que nos permite argumentar a partir do seguinte silogismo: alunos com altas habilidades precisam de AEE; o aluno precoce tem altas habilidades, logo, o aluno precoce necessita de AEE. Por esse preceito, a criança precoce é sujeito da educação especial e, como tal, se insere na expressão altas habilidades/superdotação. Essa afirmação sustenta-se ainda nos Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de Altas Habilidades (BRASIL, 1995a), onde consta:

Crianças e jovens ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam todo o seu potencial. Nessas faixas etárias, geralmente, apenas começam a se evidenciar suas ALTAS HABILIDADES. Dai serem considerados PORTADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS, e não ainda superdotados (BRASIL, 1995a, p. 17, grifo do autor).

Nesse sentido, torna-se visível a afirmação de Pérez (2006a) sobre a falta de uniformidade conceitual, quanto à expressão altas habilidades/superdotação, apresentada em documentos oficiais.

Por fim, compreendemos que a criança precoce, independentemente de vir ou não a apresentar superdotação, requer atenção educacional diferenciada em sala de aula, além do AEE, durante o tempo em que demonstrar desenvolvimento proeminente, posição também defendida por Marques (2013). Tal intervenção educativa tem a finalidade de evitar que o aluno se desestime com a falta de desafios ou que venha a manifestar dificuldades de ajustamento. Para Castelló e Martínez (1999), a criança precoce pode enfrentar problemas de aborrecimento devido à contraposição entre a rapidez com que aprende e o ritmo de aula, o qual lhe pode ser pouco motivador. Ademais, a tão proclamada escola inclusiva contraria a existência de ambientes de ensino rígidos e estáticos, que ignoram os interesses e a diferença entre os ritmos e estilos de aprendizagem de seus alunos.

No que tange especificamente ao aluno precoce, a extensão de seu vocabulário e interesses pode dificultar a comunicação e interação com os colegas de classe, da mesma maneira que seu elevado desempenho resultante da facilidade de compreender e recordar informações pode ampliar excessivamente sua autoestima, vindo a ocasionar a depreciação de seus pares. Todavia, o aluno precoce pode apresentar frustração e queda na autoimagem quando seu nível de desenvolvimento se iguala ao dos demais.

Dessa forma, a atenção à precocidade pode dar-se por meio do AEE e pelo oferecimento de desafios suplementares e enriquecimento curricular em sala comum, porém, sem gerar expectativas de superdotação, visto que, quando não confirmadas, podem trazer consequências devastadoras.

Não existem impedimentos para o oferecimento de atenção educacional diferenciada para esses alunos em sala de aula; o AEE, ao contrário, exige identificação formalizada. Nesse caso, o que fazer? Identificar a criança precoce como aluno com AH/SD, mesmo havendo a possibilidade de não confirmação de seus indicadores no futuro? Ou negar-lhe o AEE?

De acordo com Pérez (2013), a avaliação do aluno com AH/SD é pedagógica e deve ser realizada inicialmente, pelo professor da sala regular, por meio de triagem, seguida de encaminhamento para a sala de recursos multifuncionais ou centro especializado, a fim de que o professor de AEE o avalie mais detalhadamente. Para a autora, o aluno deve ser imediatamente cadastrado no censo escolar, assim que o encaminhamento é feito, pois a avaliação, desenvolvida

durante meses, já é parte do AEE. E, no caso de não confirmação dos indicadores de AH/SD, no ano seguinte basta retirá-lo do cadastro (informação verbal)¹³.

Mas o AEE, cuja formação mínima exigida para o educador é um curso de 180 horas que abrange diversas necessidades especiais, seria verdadeiramente um atendimento **especializado**? Mesmo ao desconsiderarmos que muitos desses cursos não abrangem as AH/SD, a resposta ainda nos parece que não pode ser afirmativa.

Diante do que foi exposto até aqui, cabe evidenciar nossa compreensão sobre os seguintes termos:

Precocidade: desenvolvimento prematuro de uma habilidade, em qualquer área de domínio, que se ajusta à faixa de normalidade depois de concluída a periodização do desenvolvimento psicológico infantil, quando não associada à superdotação.

Superdotação: presença de habilidade superior à média, em qualquer campo do saber ou do fazer humano, acompanhada por envolvimento em sua área de interesse e criatividade.

Altas habilidades: termo amplo que engloba as gradações da capacidade elevada – precocidade, prodígio, superdotação e genialidade.

Altas habilidades/superdotação: expressão confusa que ora parece abranger os conceitos de altas habilidades e superdotação, ora leva a entender que se trata de uma nomenclatura mais amena para superdotação. A nosso ver, todos os indivíduos com *altas habilidades* (precoces, prodígios, superdotados e gênios) apresentam necessidades educacionais especiais e, por esse motivo, devem estar incluídos na expressão *altas habilidades/superdotação*. Essa compreensão é convergente com a posição de Virgolim (2007, p. 28, grifo original) ao declarar que “[...] precoces, prodígios ou gênios, e outros com habilidades e potenciais menos aparentes, podem ser enquadradas em um termo mais amplo, que é **altas habilidades/superdotação**”.

Esses conceitos são baseados na relatividade dos eventos e não são abstratos, porque, de acordo com Cupertino (2008, p. 18),

¹³ Minicurso “Da identificação ao atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação”, ministrado por Susana G. P. B. Pérez e Soraia N. Freitas no VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, em 05 nov. 2013. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

[...] sempre coloca duas ou mais coisas em relação: a criança e os colegas de classe e/ou crianças da mesma idade; o desempenho, as oportunidades e as necessidades sociais; os recursos educativos e as necessidades especiais; e assim por diante.

Além disso, são conceitos que se modificam conforme o contexto histórico e cultural, pois o que no passado se considerava como superdotação determinava-se por altos escores em testes de QI, porém, atualmente, tal fenômeno depende de outros atributos que não apenas habilidades superiores. Já as áreas de domínio que levam o indivíduo a ser considerado superdotado ou com AH/SD são aquelas valorizadas pela sociedade (habilidade linguística, artística, lógico-matemática, liderança etc.) e, conseqüentemente, podem sofrer alterações de uma cultura para outra ou conforme o momento social vivenciado.

Analogamente, do mesmo modo em que Harlos (2012) considera que o pertencimento a determinada categoria de deficiência é fruto de uma construção social, o fenômeno AH/SD também o é. A título de exemplificação, embora a deficiência olfativa exista e acarrete prejuízos sociais, psicológicos e nutricionais aos acometidos (ARAÚJO, 2013), seus detentores não são tratados da mesma maneira que pessoas com deficiência pertencentes a outras categorias, visto que o olfato é, hoje, um sentido de menor valorização social em comparação à visão e à audição, diferentemente do que ocorria quando o homem era caçador e precisava ter todos os seus sentidos muito aguçados, de modo a farejar, escutar e enxergar muito bem as pistas de suas presas, além de se proteger dos perigos (ASSANO, 2008). Da mesma forma, pessoas podem ser altamente capazes, criativas e envolvidas na realização das mais variadas atividades humanas e não serem reconhecidas como indivíduo com AH/SD, devido ao pouco valor que a sociedade atribui a tal atividade. Nessa perspectiva, se torna pouco provável que a identificação ocorra em campos como a culinária ou o artesanato, entre vários outros que não são socialmente bem valorizados.

3.3. Identificação de alunos com altas habilidades/superdotação¹⁴

A identificação de alunos com AH/SD não seria necessária, caso nossas escolas se constituíssem em ambientes flexíveis, onde a capacidade e o ritmo de cada um fossem levados em conta, mas, enquanto isso ainda não é uma realidade, tais alunos demandam condições diferenciadas para que possam desenvolver suas potencialidades da maneira mais satisfatória possível. Por essa razão, a identificação deve realizar-se o quanto antes, desde a educação infantil, dada a necessidade de promover atenção educacional imediata, a fim de evitar problemas de ajustamento, falta de interesse ou baixo desempenho (BRASIL, 1995a; BRASIL, 2001b; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Entre os métodos de identificação, encontram-se os testes padronizados, nomeação de professores, nomeação de pais, nomeação de colegas, autonegação e avaliações do trabalho escolar desenvolvido pelo aluno (ACEREDA; SASTRE, 1998a). No entanto, esse processo está intrinsecamente relacionado ao conceito de AH/SD que é empregado.

Inicialmente, a superdotação era vista como um sinônimo de QI elevado e, por isso, sua avaliação era exclusivamente quantitativa e se dava pela aplicação de testes padronizados. Hoje, compreende-se que esta se faz presente nas diversas áreas do saber e do fazer humano, muitas vezes não podem ser medida pelos tradicionais testes de inteligência, os quais vêm recebendo várias críticas, quando utilizados como estratégia única de identificação.

Segundo Alencar e Fleith (2001), os testes de inteligência são compostos por itens que frequentemente se referem a conhecimentos e experiências mais comuns à classe média. Nesse sentido, aqueles pertencentes às classes menos favorecidas têm pouca familiaridade com o que é abordado pelos instrumentos e, conseqüentemente, podem vir a apresentar desempenho inferior. As autoras ainda salientam que “os tradicionais testes de inteligência medem apenas uma parcela, uma amostra muito limitada do que poderíamos considerar como inteligência humana” (p.52). Isso significa que um sujeito submetido a um teste pode não ter suas habilidades intelectuais superiores evidenciadas devido à natureza dos itens que o compõem. Essa é uma situação comum, sobretudo quando se trata de

¹⁴ Cabe evidenciar que a expressão altas habilidades/superdotação aqui empregada inclui precocidade, prodígio, superdotação e genialidade.

peças extremamente criativas, com pensamento divergente, as quais podem passar despercebidas por testes de inteligência que deixam de medir determinadas operações do pensamento criativo, uma vez que não foram criados para essa finalidade. Do mesmo modo, existem diversas outras habilidades que não são avaliadas pelos testes psicométricos, como, por exemplo, as habilidades artísticas, psicomotoras e de liderança.

De acordo com Guimarães e Ourofino (2007), os escores de um teste de QI não garantem a presença de superdotação e tampouco identificam potencial para desenvolver habilidades.

Após o reconhecimento da multidimensionalidade da superdotação, ao lado das limitações inerentes aos instrumentos psicométricos, a identificação tornou-se muito mais complexa, em virtude da impossibilidade de basear-se em um único teste cuja finalidade é quantificar a inteligência (ALENCAR; FLEITH, 2001). No entanto, a utilização desses testes é bem aceita por vários estudiosos da área, quando associados a métodos qualitativos. Para Alcón (2005), a melhor estratégia de identificação se faz por meio da associação entre procedimentos informais (nomeações) e instrumentos padronizados. No que concerne aos procedimentos informais, a autora entende que os professores são capazes de proporcionar importantes informações quanto à capacidade e ao rendimento acadêmico dos alunos, enquanto os pais também podem alertar a escola a respeito de capacidades percebidas; os colegas, por sua vez, fornecem informações valiosas com relação àqueles que se destacam em sala de aula.

De acordo com as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos (BRASIL, 1995b), o processo de identificação envolve avaliação e acompanhamento contínuos, sendo insuficiente basear-se em uma única fonte de informação, porque deve fazer parte desse processo o maior número de dados, pontos de vistas e informações possíveis, os quais são obtidos mediante os integrantes dos ambientes escolar e familiar. Com efeito, destaca-se a observação sistemática do comportamento e do desempenho em situações reais do cotidiano, como atividades escolares, de lazer, passeios, entre outras, sem perder de vista o contexto socioeconômico e cultural onde o aluno está inserido. A princípio, considera-se que o aluno apresenta indicadores de superdotação (ou AH/SD), posteriormente esses serão confirmados ou não. Desse modo, é importante acompanhar sucessivamente seu desenvolvimento, com a

finalidade de verificar o quão intensos, frequentes e constantes são os traços revelados, o que significa que o aluno continuará em acompanhamento, mesmo depois de iniciada a atenção educacional diferenciada. É relevante conhecer sua história de vida, assim como sua trajetória escolar, quando existente. Entrevistas, avaliações de habilidades e interesses, bem como testes psicológicos, podem fazer parte do processo de identificação.

Para Freitas e Pérez (2010), paralelamente aos fatores ambientais, é necessário ter em vista a personalidade do aluno, a qual se estabelece por meio de um processo interno, constituído a partir das relações sociais, que visa à singularização do indivíduo e, concomitantemente, à sua unificação com os outros (GÓES, 2000). A personalidade exercerá influência sobre o desenvolvimento e manifestação das habilidades e características do indivíduo.

Esses três grupamentos de traços [habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa] e as características gerais mais comuns das PAH/SD estão sujeitos a fatores ambientais e de personalidade que podem afetá-los e, portanto, influenciar a identificação dos indicadores. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 20).

Segundo Pérez (2006a), no modelo da Teoria da Superdotação dos Três Anéis de Renzulli a identificação se faz por meio de métodos qualitativos que envolvem a coleta de informações junto aos pais, professores, colegas e o próprio aluno. No entanto, há artigos científicos que demonstram que a habilidade acima da média e a criatividade podem ser medidas por instrumentos padronizados (BENITO, 2003; NAKANO; WECHSLER, 2006).

Conforme os Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de Altas Habilidades (BRASIL, 1995a), a identificação mais indicada é aquela que combina observações, testes individuais ou coletivos e avaliação de desempenhos, podendo iniciar-se pelo levantamento de alunos que se destacam com relação ao grupo, demonstrando potencialidade elevada em uma determinada área. Nesse primeiro momento, questionários, listas de traços e características desses indivíduos são instrumentos úteis. Quanto à aplicação de testes, aqueles que se destinam a medir a inteligência não são práticos à escola, já que demandam serviços de profissionais da Psicologia, os quais nem sempre são disponíveis. Dessa forma, o uso de testes depende das condições que se dispõem, havendo a possibilidade de serem elaborados ou adaptados na própria escola com o

objetivo de avaliar desempenho físico, intelectual, capacidade de liderança, criação e habilidades psicomotoras e artísticas.

Nessa perspectiva, frisa-se que, na ausência de profissionais especializados no reconhecimento desses estudantes, o professor assume o papel central no processo de identificação.

Deve-se considerar também a possibilidade de se levantar esse perfil sem se contar com técnicos, especialistas e equipes de avaliação. Nesse caso, o professor assume mais um grande papel: a avaliação minuciosa, detalhada, completa e real de seu aluno. (BRASIL, 1995b, p. 20).

Todavia, mesmo quando há uma equipe interdisciplinar envolvida nesse processo, o professor não perde sua importância, pois é ele quem observa, avalia e indica os alunos que se destacam perante os demais (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

De acordo com Cupertino (2008), qualquer um pode identificar pessoas com habilidades superiores devido a nossa capacidade de reconhecer aqueles que se destacam a partir da observação direta, no cotidiano, porém, perante a valorização social das medidas exatas, esse tipo de identificação perde sua credibilidade. A fim de evitar essa visão subjetiva do reconhecimento das potencialidades, utiliza-se o entrecruzamento de diversas opiniões a propósito da mesma pessoa. Assim, ao perceber indicadores de altas habilidades/superdotação em um aluno, o professor deve investigar a percepção da família, dos demais alunos e outros professores que têm ou tiveram contato com esse educando. Soma-se a coleta de opiniões às avaliações de desempenho, escalas de características, questionários e observação direta do comportamento. É importante ressaltar que a identificação não tem caráter definitivo, pois, com o passar do tempo, outros aspectos da vida do indivíduo podem alterar essa conclusão.

Convém assinalar que a identificação tem por objetivo o oferecimento de atenção educacional adequada às necessidades do aluno, visto que, caso não venha acompanhada de providências educativas, não passa de mera rotulação. Essa atenção pode concretizar-se por meio de enriquecimento curricular, participação em programas especiais, AEE em salas de recursos multifuncionais, aceleração etc. Porém, como já foi frisado anteriormente, quando o diferencial da criança é resultado de uma precocidade não associada à superdotação, esta será passageira, além do que, até mesmo a superdotação está sujeita a ser transitória;

dessa maneira, quando os traços apresentados não se confirmam no decorrer do processo de desenvolvimento do educando e acabam por se dissiparem, cessa a necessidade de educação diferenciada, o que pode ocasionar seu desligamento do programa ou atendimento especializado.

O portador de altas habilidades/superdotado pode ser afastado dos programas se não estiver tendo aproveitamento adequado nem estiver obtendo ganhos pessoais de acordo com o nível de motivação e desempenho apresentado [...]. (BRASIL, 1995a).

Vale ressaltar que o desligamento só deve ocorrer depois de considerada a adaptação do aluno às atividades, as observações dos professores e familiares, bem como a análise do próprio programa, pois segundo Fortes e Freitas (2007), os resultados e benefícios dos alunos estão diretamente associados à qualidade do trabalho educacional desenvolvido.

A possibilidade de não confirmação da superdotação se deve à importância de identificar tais crianças precocemente, pois, de acordo com Guimarães e Ourofino (2007), o desenvolvimento saudável da criança superdotada depende dessa atitude. Contudo, a dificuldade em diferenciar, durante os primeiros anos de vida, quais são as crianças com desenvolvimento precoce e quais apresentam superdotação exige que os meios educacionais apropriados sejam empregados antes que possa haver certeza quanto à presença de superdotação. Além disso, a criança precoce também tem necessidades educacionais provenientes de seu desenvolvimento acelerado, as quais podem resultar em desmotivação e sub-rendimento quando na ausência de desafios, e dificuldades de socialização devido à incompatibilidade de interesses; entretanto, estas desaparecerão ao final do processo caso não associadas à superdotação. Contudo, nesse momento podem surgir problemas emocionais, como, por exemplo, a queda da autoestima ou até mesmo a depressão, oriundos das expectativas de ser superdotado. Assim, as necessidades de crianças com altas habilidades/superdotação (sejam elas precoces ou verdadeiramente superdotadas) não são somente as de ordem cognitiva, mas também de natureza social e emocional (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Para Maia-Pinto (2012, p.39),

A precocidade pode ser um indicativo de que a criança desenvolverá comportamentos de superdotação. Paradoxalmente, nem toda criança precoce será superdotada, uma vez que tal precocidade pode desaparecer

com o tempo ou a criança pode não ter oportunidades de desenvolver seu potencial durante a vida escolar.

A identificação não é considerada infalível, porque, além de existirem diversos fatores que irão influenciar o desenvolvimento das habilidades da criança e seus sucessos ou insucessos futuros, não dispõe de regras fixas e se apoia em dados não absolutos. Entretanto, é preferível conceder atenção diferenciada a um aluno cuja certeza de suas altas habilidades é duvidosa a correr o risco de permitir que não desenvolva suas potencialidades por falta de educação adequada (CUPERTINO, 2008).

A esse respeito, pesquisas têm pontuado a relevância da formação de professores para que tais educandos sejam reconhecidos e educacionalmente atendidos em suas necessidades. Martins e Alencar (2011), ao realizarem uma pesquisa com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia de uma cidade do entorno de Brasília, constataram a urgência da formação docente para atuar na área das AH/SD, em virtude das informações reduzidas e, por vezes, errôneas, que os docentes mostraram possuir a respeito do assunto. Além disso, os educadores ressaltaram a necessidade de vincular teoria e prática, uma vez que sentem que a realidade educacional se distancia dos estudos teóricos propiciados pelas instituições formadoras, porém, esta não é uma especificidade dos conteúdos abrangidos pela temática AH/SD: é, antes, um problema da formação geral de professores. Marques (2013) igualmente constatou a ausência da temática na formação de seis educadores pertencentes a um grupo de oito entrevistados, lacuna essa que, segundo a autora, pode gerar falsas concepções.

Nessa perspectiva, é oportuno remeter às observações de Acereda e Sastre (1998a), que questionam a possibilidade de professores que desconhecem as AH/SD em propiciar a atenção educacional necessária a alunos com essas características, afirmando que, para atender às necessidades educacionais desses indivíduos, primeiramente é preciso possuir um bom conhecimento sobre o referido fenômeno. Contudo, vale ponderar que a formação docente é condição imprescindível para o trabalho adequado não somente com alunos que possuem potencialidade superior, mas com todos aqueles que apresentam necessidades educacionais diferenciadas.

As autoras reconhecem que o processo de identificação das AH/SD é complexo, porém, dele dependem as possibilidades de que esses alunos atinjam a autorrealização e desenvolvam adequadamente seus potenciais. De acordo com Freitas e Stobäus (2011), a verdadeira educação inclusiva envolve o desafio da superação dos preconceitos e da falta de conhecimento, e requer que se assuma o compromisso de elevar ao máximo o potencial dos educandos.

Muitos associam a educação inclusiva à inserção de alunos com deficiência na escola regular, entretanto, seus princípios não estão restritos a um público específico, mas visam à pluralidade e à diversidade de um sistema educacional que responda às necessidades de todos os seus alunos, inclusive dos que atendem aos requisitos para a educação especial, público onde estão inseridos os alunos com AH/SD. Porém, para que a escola deixe para trás seu histórico de segregação e exclusão, a fim de se tornar um ambiente acolhedor que ofereça educação de qualidade para TODOS, é preciso primeiramente percorrer um complexo processo de transformação das concepções e práticas educativas, de maneira que o discurso e a ação pedagógica se tornem convergentes (SILVA; ARANHA, 2005). Convergência que só existirá a partir do momento em que for superada a homogeneização, materializada pela imposição dos mesmos ritmos, métodos e objetivos.

No caso dos alunos com AH/SD, em específico, é necessário compreender que “precisam receber também uma atenção diferenciada no seu processo educacional, social, dentre outros” (FREITAS; STOBÄUS, 2011, p. 490). Essa diferenciação se faz necessária, em virtude das peculiaridades desses estudantes na aprendizagem e nos interesses incomuns, as quais podem resultar em diversos problemas/dificuldades, quando negligenciadas.

4 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem o objetivo de *contribuir para a identificação de crianças precoces nas salas de aula do Ensino Fundamental I* e, para isso, propomo-nos especificamente:

- Identificar comportamentos e desempenhos indicativos da precocidade dos participantes no cotidiano de sala de aula;
- Identificar situações de sala de aula que favorecem e que desfavorecem a manifestação da precocidade em ambiente escolar;
- Sistematizar as características de altas habilidades/superdotação apontadas na literatura e verificá-las no comportamento dos alunos precoces.
- Elaborar um manual de orientação para que professores identifiquem alunos precoces.

5 MÉTODO

5.1 Aspectos éticos da Pesquisa

5.1.1 Procedimentos iniciais

Estabelecidos os critérios para participação na pesquisa, entramos em contato telefônico com os responsáveis pelos possíveis participantes, a fim de verificar se haveria interesse em colaborar com o estudo. Como os responsáveis pelos três alunos que atendiam aos critérios foram favoráveis e autorizaram a coleta de dados junto a seus filhos, nos dirigimos até as escolas dessas crianças e solicitamos autorização aos diretores para que a coleta ocorresse nas próprias instituições. De posse dessas autorizações, submetemos o projeto à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa. Seguindo as recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que fixa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, solicitamos a avaliação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília/SP – e obtivemos sua aprovação sob o parecer nº 0406/2011.

5.1.2 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

De acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, os pais dos alunos permitiram a participação de seus filhos e aceitaram fornecer informações sobre eles. Assim, assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (pais e alunos) (APÊNDICES A e B).

5.2. Os Participantes

Participaram deste estudo três alunos precoces, matriculados no Ensino Fundamental I, que frequentavam o Programa de Atenção a alunos Precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS), da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília. Além desses alunos, participaram também seus pais.

5.2.1. Seleção dos participantes

Os participantes do estudo deveriam ser integrantes do PAPAHS, por se tratar de crianças já identificadas como precoces. Como no momento da escolha o programa atendia a vinte e dois alunos, os quais cursavam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão a fim de delimitarmos a amostra: ser precoce em leitura e escrita; estar matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Focamos a precocidade na área linguística em virtude de as habilidades em leitura e escrita perpassarem todas as disciplinas do currículo escolar, ao passo que o primeiro ano foi escolhido por ser o ano escolar destinado ao início do processo de alfabetização, quando a precocidade em tal área diferencia consideravelmente o aluno precoce dos demais.

5.2.2 Caracterização dos participantes

Para preservar a identidade dos participantes, os nomes utilizados neste estudo são fictícios.

5.2.2.1. Vinny

Vinny é o primeiro filho de um casal cujo pai é funcionário público municipal e a mãe é dona de casa. A segunda filha do casal é cinco anos mais nova que Vinny.

Com cerca de um ano de idade, assim que começou a falar, Vinny perguntava sobre as letras e números que via na placa do carro da família ou em revistas. Um de seus brinquedos preferidos era o alfabeto móvel e, com um ano e meio, já conhecia todas as letras.

Nesse período, passou a frequentar uma escola de Educação Infantil (Maternal I), onde a professora, ao perceber que o aluno reconhecia todas as letras do alfabeto, os números de 0 a 9 e as cores, diferenciando seus tons (azul claro, azul marinho etc.), comunicou à diretora, que chamou os pais à escola. Por ser o primeiro filho, os pais não notavam que a criança tinha algo de diferente, achavam apenas que ele era um menino inteligente e se orgulhavam disso. No entanto, após os pais mencionarem que possuíam hábitos diários de leitura provenientes tanto de estudos quanto de interesse pessoal, bem como os materiais presentes em casa

(livros, revistas, jornais, computador), a diretora os acusou de o estimularem excessivamente, o que fez com que se sentissem culpados por responderem aos interesses da criança. Dessa forma, retiraram do ambiente domiciliar tudo o que pudesse estimulá-lo e procuraram distraí-lo com brincadeiras ao ar livre, porém, seu interesse persistiu e, por isso, pedia e às vezes até chorava por sentir falta de brinquedos como lousa e alfabeto. Depois de procurar ajuda profissional psicopedagógica, os pais perceberam que o melhor seria aceitar e respeitar a criança como ela era.

Vinny reconhecia a logomarca de agências bancárias ao passar pelas ruas do centro da cidade, e, com aproximadamente três anos de idade, passou a identificar as sílabas presentes em placas de trânsito e fachadas de pontos comerciais, decodificando, assim, determinadas palavras.

Aos quatro anos de idade, sua mãe o encontrou com um gibi em mãos, falando rapidamente como se imaginasse uma história, porém, ao aproximar-se silenciosamente, sem ser notada, viu que o menino estava lendo perfeitamente a história em quadrinhos.

O aprendizado da escrita também foi precoce. Com dois anos e meio ele copiava palavras que via em revistas, mas ainda não as decifrava. Pouco depois, assim que começou a ler as primeiras palavras, passou a escrever intencionalmente.

Com cinco anos de idade, foi premiado em um concurso de desenhos realizado pela rede municipal de ensino e, no dia em que o prêmio seria entregue, seus pais levaram uma faixa que o parabenizava. Quando Vinny subiu no palanque e notou a faixa, começou a lê-la, o que impressionou aos expectadores. Terminada a cerimônia, uma professora se aproximou e falou sobre um programa que atendia a crianças precoces, o PAPAHS. De posse dessa informação, a mãe de Vinny entrou em contato com o coordenador do referido programa e o menino passou a receber atenção educacional especializada.

Quando Vinny estava para ingressar no Ensino Fundamental, seus pais receberam um convite para matriculá-lo em uma escola particular, onde ele receberia uma bolsa de estudos integral até o 5º ano, ou seja, durante todo o Ensino Fundamental I. Os responsáveis pela escola justificaram a proposta afirmando que estavam desenvolvendo uma metodologia de ensino apropriada para alunos com potencial superior e os pais aceitaram.

5.2.2.2 Iara

Iara é filha de professores, a terceira de sua mãe e filha única do pai. Com cerca de três anos de idade, começou a se interessar pelas letras e, aos três anos e meio, já conhecia todas. Com quatro anos, Iara começou a perguntar sobre a junção das letras, querendo saber o som das sílabas. A mãe não viu com bons olhos esse interesse precoce e tentou impedi-la, porém, após buscar aconselhamento profissional, os pais passaram a responder às indagações da menina. Nessa época, Iara também aprendia por meio de suas próprias descobertas: “Se B com A dá BA, M com A fica MA?” Juntar as letras tornou-se sua brincadeira favorita e como sua mãe era proprietária de uma loja, a menina passava longos períodos de tempo lendo e copiando as palavras dos panfletos que lá se encontravam. Também era comum que pedisse aos pais para escreverem determinadas palavras para que ela pudesse copiá-las e, logo depois, com quatro anos e meio, já era capaz de ler e escrever sem auxílio. Nesse momento, surgiu um novo interesse: ter aulas de inglês.

Devido a sua insistência, os pais acabaram por matriculá-la em uma escola de idiomas, entretanto, Iara ficou frustrada ao entrar em contato com o material didático próprio para sua idade, pois ele não dispunha de conteúdo escrito, sendo baseado somente em ilustrações. Diante de seu desapontamento, a escola achou apropriado que iniciasse o curso já no segundo livro, o qual acompanhou com facilidade, chamando a atenção por seu bom desempenho. Coincidentemente, Vinny fazia inglês nessa mesma escola e, ao tomar conhecimento do caso, seu pai falou sobre o PAPAHS, o que fez com que os pais de Iara procurassem o programa onde a menina foi submetida a um processo de avaliação e aceita logo em seguida.

Nessa época, Iara frequentava a Etapa I da Educação Infantil, no entanto, por estar muito à frente de seus colegas da turma e sobressair-se, até mesmo quando comparada aos alunos da turma subsequente, a direção da escola julgou apropriado acelerar a aluna para a Etapa II, a fim de que ingressasse no Ensino Fundamental no ano posterior. Todavia, a Secretaria Municipal de Educação indeferiu a solicitação para tal procedimento e Iara permaneceu na Etapa I durante todo o ano letivo, porém, no ano seguinte, seus pais recorreram à Justiça e, por essa via, conseguiram matricular antecipadamente a criança no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

lara passou por um difícil processo de adaptação à nova escola, de modo que parecia ter desaprendido tudo o que sabia até então. Esse aparente retrocesso fez com que os pais chegassem a avaliar a possibilidade de retirá-la da escola e oferecer-lhe ensino domiciliar (modalidade de ensino não prevista legalmente). Contudo, passado algum tempo, lara voltou a apresentar um desempenho sobressalente. Vale ponderar que se trata de uma menina muito tímida.

lara tem interesses que se diferenciam dos apresentados por crianças de sua idade, uma vez que gosta de músicas dos anos 80 e documentários sobre arqueologia, genética, estrelas e universo. Passa horas vendo os livros de matemática, física e ciências de sua mãe. E, há pouco tempo, pediu para aprender a somar, no entanto, não queria a adição simples, queria adicionar os milhares, utilizando-se de reserva. Logo depois, quis aprender a subtração desse mesmo tipo de número e acabou descobrindo por si só que, ao invés de retirar a quantidade menor da quantidade maior (3 tira 2 sobra 1), poderia calcular a quantidade necessária para que os numerais se igualassem (2 para 3 falta 1). Atualmente, está envolvida com a multiplicação.

5.2.2.3 Breno

Breno é filho único, sua mãe é professora e seu pai, músico. Com menos de um ano já pronunciava frases curtas que impressionavam pela maneira correta com que eram proferidas, como, por exemplo, “quero água”. Esse comportamento gerava certo desconforto em seus pais, que chegavam a pensar que poderia haver algo de errado com ele.

Breno reconhecia logomarcas vistas na televisão, ao passar pelo centro da cidade. Ele demonstrava interesse por letras e números, perguntando por esses símbolos ao encontrá-los em *outdoors* ou outros portadores de texto, de maneira que os foi memorizando.

Os pais mantinham o hábito de ler para o filho ao colocá-lo para dormir e, em uma dessas ocasiões, Breno pegou o livro da mão de sua mãe, dizendo que era a sua vez de ler. A mãe achou graça e lhe entregou o livro, espantando-se ao perceber que ele, com apenas dois anos e meio, estava realmente decodificando algumas frases.

Breno solicitava o auxílio de seus pais para grafar letras individualmente, sem que as utilizasse para escrever. Porém, durante uma das atividades oferecidas em um centro de Educação Infantil, onde cada aluno recebeu a letra inicial de seu nome para colori-la, Breno escreveu seu nome pela primeira vez, acrescentando à letra inicial, as demais letras que o compunham. Não satisfeito, começou a fazer o mesmo com as atividades dos demais alunos, escrevendo, assim, o nome de todos eles. Contudo, sua precocidade não foi bem aceita pela instituição, visto que os pais foram chamados e comunicados de que o filho de três anos de idade havia atrapalhado a atividade proposta.

Os pais transferiram-no para uma escola municipal, onde gerou estranhamento logo em seu primeiro dia, ao ler um bilhete endereçado aos responsáveis que fora entregue pela professora, visto que ainda estava no Maternal II (3 anos). Por conta do ocorrido, a escola contatou o supervisor de ensino, que compareceu à instituição e constatou a precocidade da criança ao pedir para que escolhesse entre um brinquedo ou um alfabeto móvel, pois a escolha do alfabeto foi imediata, bem como sua atitude de começar a utilizá-lo para formar palavras.

Nessa época, o coordenador do atual PAPAHS e um bolsista obtiveram a informação sobre a precocidade de Breno pelo supervisor de ensino, procuraram a escola e, posteriormente os pais, pedindo autorização para avaliar o aluno. O aluno foi inicialmente atendido de maneira extraoficial na UNESP – Campus de Marília – e, posteriormente, com a oficialização do PAPAHS, passou a ser aluno do mesmo.

Diante desse quadro, a escola propôs que ele frequentasse a Etapa I, ou seja, que fosse acelerado para a etapa subsequente, não obstante, a família não concordou porque acreditava que era importante para ele participar de atividades mais lúdicas e conviver com crianças de sua faixa etária.

Quando estava prestes a ingressar na Etapa II (5 anos), Breno foi transferido para uma escola particular e lá a proposta de aceleração foi novamente oferecida, mas dessa vez os pais concordaram. Sendo assim, o aluno cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental aos cinco anos de idade sem dificuldades e, aos seis, foi promovido para o segundo ano. Entretanto, após ter cursado o primeiro semestre junto à turma de segundo ano, a escola compreendeu que seria melhor o aluno retornar ao primeiro ano, onde estavam seus pares em idade, pois sua adaptação a esse ano escolar não estava de acordo com as expectativas, uma vez que necessitava do apoio de materiais concretos para desenvolver as atividades da

disciplina de matemática, além de ser visto como emocionalmente imaturo quando comparado aos colegas mais velhos. Dessa forma, Breno tornou a cursar o segundo semestre do primeiro ano, ao ser desacelerado em agosto de 2012.

5.3. Local

A coleta de dados ocorreu por meio de observações e entrevistas. Devido aos objetivos da pesquisa, não seria possível levar a cabo esta investigação sem adentrar nas instituições de ensino onde estavam matriculados os participantes do estudo, de modo que as observações foram realizadas em três salas de aula de 1º ano do Ensino Fundamental I de escolas distintas, sendo duas particulares e uma pública estadual. Essas escolas localizavam-se no interior do estado de São Paulo.

Embora intencionássemos realizar todas as entrevistas no Centro de Estudos da Saúde e Educação (CEES) da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília, onde é desenvolvido o PAPAHS, uma delas se deu na residência dos participantes, em virtude da indisponibilidade destes em comparecer ao local estabelecido.

5.4 Materiais e Instrumentos

Para a efetivação da pesquisa, utilizamos os seguintes materiais: caderno universitário de uma matéria, canetas, gravador de áudio digital e microcomputador.

Os instrumentos usados foram os roteiros de observação e entrevista.

5.5 Procedimentos para coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir de dois procedimentos: a) observação de alunos precoces em ambiente escolar; b) entrevista com os pais desses alunos.

As observações foram efetuadas durante o período de março a outubro de 2012, enquanto as entrevistas ocorreram no mês de janeiro de 2013.

5.5.1 Observações

A fim de identificarmos comportamentos e desempenhos indicativos de precocidade e situações de sala de aula que (des)favoreciam a manifestação do

desempenho, bem como para verificarmos se os participantes apresentavam indicadores de AH/SD, permanecemos por 18 horas em cada uma das escolas, perfazendo um total de 54 horas no campo, onde observamos os alunos participantes da pesquisa em situações de sala de aula, recreios e em atividades extraclasse¹⁵.

As sessões de observação duravam de duas a três horas e eram semanais. Alternávamos os dias e horários em que íamos à escola, visando a favorecer a naturalidade do ambiente, de modo que as situações de sala de aula não pudessem ser previamente organizadas em virtude de nossa presença. No entanto, tomamos a precaução de comparecer por, no mínimo, uma vez em cada um dos dias da semana, a fim de observar os alunos nas mais variadas atividades da rotina escolar.

Com o intuito de não interferir na dinâmica de sala de aula, optamos por empregar a observação não participante, técnica em que o pesquisador atua apenas como um espectador, que, pautado nos objetivos da pesquisa, vê e registra o maior número de fatos que interessam ao seu estudo (RICHARDSON, 1999). Contudo, nem sempre era possível somente observar e, assim, acabávamos por interagir com o ambiente, por exigência das situações. Isso ocorria em virtude da aproximação dos alunos, os quais queriam saber o que estava sendo escrito no diário de campo, perguntavam sobre as atividades que deveriam realizar, solicitavam ajuda para amarrar os calçados, reclamavam de algum colega ou procuravam estabelecer um diálogo. Assim como as professoras, que nos questionavam sobre a pesquisa, faziam relatos sobre os alunos observados, pediam opiniões e auxílio para “cuidar” dos alunos, quando precisavam se ausentar da sala. Dessa forma, concordamos com Tureta e Alcadipani (2011), quanto à existência de gradações entre a observação participante e não participante, as quais rejeitam a oposição radical entre elas, pois, embora não intencionalmente, passávamos a participar de maneira ativa no grupo. Essa participação tornava-se favorável na medida em que contribuía para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre os envolvidos, uma vez que, segundo Richardson (1999), é imprescindível que o observador (participante ou não participante) mantenha uma relação de confiança com os observados.

Previamente ao início das observações, elaboramos um roteiro a partir de hipóteses e características de AH/SD apontadas na literatura (APÊNDICE C), para

¹⁵ Chamamos de atividades extraclasse aquelas desenvolvidas fora da sala de aula, como brincadeira livre no parque, feira do livro, peças de teatro, etc.

que esse direcionasse nosso olhar. Entretanto, não podíamos prever a riqueza de situações e comportamentos com que nos depararíamos; por essa razão e em virtude de nosso aprofundamento teórico, fomos percebendo que o roteiro era extremamente limitado e que não poderíamos nos deter a ele. Por isso o ampliamos, passando a registrar, na medida do possível, todos os comportamentos e desempenhos dos participantes, assim como o contexto em que estes eram apresentados (APÊNDICE D). As informações obtidas por meio das observações foram registradas em diários de campo e os nomes dos observados foram substituídos, com o intuito de preservá-los.

5.5.2 Entrevistas

Inicialmente, acreditávamos que as observações seriam suficientes para a coleta das informações necessárias, porém, algumas das características de AH/SD que teríamos de verificar nos participantes diziam respeito a situações passadas ou ocorridas fora do ambiente de ensino. Sendo assim, foi preciso que obtivéssemos informações junto aos pais dessas crianças. Tais informações foram coletadas através de entrevistas semiestruturadas, com a utilização de roteiro (APÊNDICE E).

O roteiro que fora elaborado incluía somente questões abertas, as quais versavam sobre a precocidade da criança, desde o seu nascimento, e eventos da vida cotidiana. Após ser submetido à revisão do orientador, realizamos um estudo piloto visando à adequação do roteiro. Optamos por esse procedimento devido à pouca experiência que possuíamos com entrevistas, pois, segundo Manzini (2003), a entrevista piloto, além de permitir a adequação do roteiro por meio da verificação da necessidade de alterar, incluir ou excluir questões, propicia a aquisição da experiência de entrevistar àqueles que não a possuem ou que pouco a vivenciaram. Nessa ocasião, percebemos a necessidade de promover algumas alterações na redação de determinadas perguntas, de modo a clarificá-las.

A entrevista teve por objetivos caracterizar os participantes do estudo e verificar a presença de determinados indicadores de AH/SD. Ao se realizar com os pais de Breno, teve duração de 20min51s, com os pais de Vinny, 1h18min18s e, com os pais de Lara, 41min37s. Ambos os pais estavam presentes nas entrevistas realizadas sobre Breno e Vinny. Os pais de Lara também foram entrevistados,

porém, não em conjunto. Por questões particulares, a mãe da aluna preferiu que cada um fosse entrevistado individualmente.

As entrevistas foram transcritas pela pesquisadora de forma integral e com ajustes. Conforme Queiroz (1983, p. 80-81), a transcrição é entendida como “a reprodução num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique [...]”. Assim, para que a gravação seja reproduzida da forma mais fiel possível, a tarefa de transcrever cabe ao pesquisador que realizou a entrevista.

A fim de preservarmos a identidade dos participantes da entrevista, optamos por adotar as seguintes identificações: MV – Mãe de Vinny; PV – Pai de Vinny; MI – Mãe de Iara; PI – Pai de Iara; MB – Mãe de Breno; PB – Pai de Breno.

5.6 Procedimentos de Análise dos dados

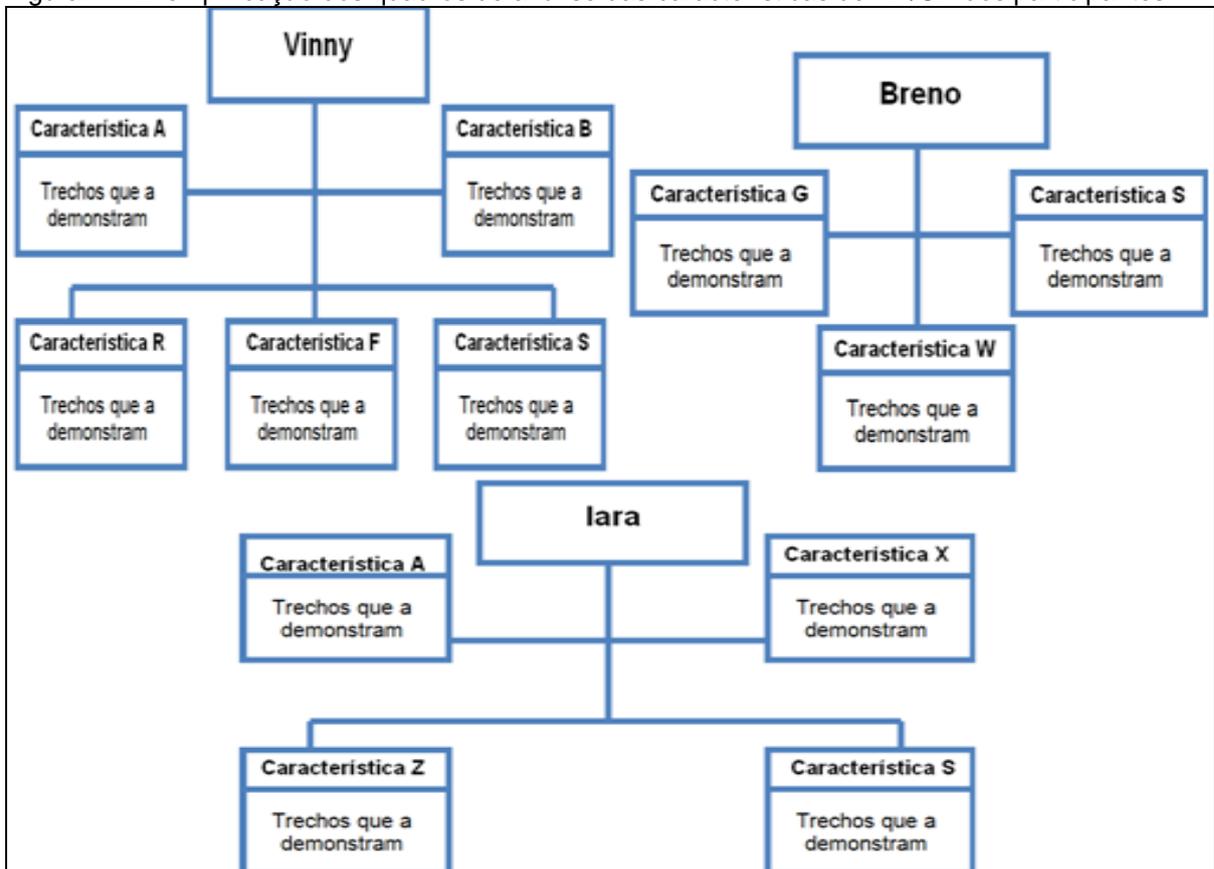
Os dados foram analisados qualitativamente, a partir de leituras atentas, repetitivas e minuciosas dos registros em diários de campo e das transcrições das entrevistas.

Identificamos as características de AH/SD apresentadas pelos participantes, apoiando-nos nos quadros de características de AH/SD (Quadro 2, Quadro 3, Quadro 4). Os quadros foram elaborados a partir de levantamento bibliográfico de literatura nacional e internacional, onde os autores de livros, artigos, teses e dissertações apontavam características encontradas em pessoas com AH/SD. As características encontradas eram listadas e prosseguíamos com a busca de outras características. O levantamento chegou ao fim quando já não encontrávamos outras características, além das inseridas em nossa lista. Por fim, a exemplo da publicação do MEC (BRASIL, 2002), elaboramos três quadros de características, a fim de dividi-las em características gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem. Nessa fase de categorização, contamos com a participação de cinco juízes que atendiam aos critérios: apresentar titulação mínima de mestre em Educação e estar envolvido com a área das AH/SD. Os juízes (J1, J2, J3, J4 e J5) receberam uma lista com todas as características, devendo assinalar a categoria onde cada uma delas melhor se encaixava. Das 109 características que compunham a lista entregue aos juízes, oito delas não obtiveram a concordância mínima de 60% entre eles e, por isso,

foram consideradas como passíveis de se integrarem a mais de uma categoria, sendo identificadas com asteriscos.

Durante as leituras dos diários e das entrevistas transcritas, identificávamos os trechos que indicavam a presença das características de AH/SD; estes eram recortados e colados em quadros que ilustravam a manifestação das mesmas. Assim, foram elaborados vários quadros para cada um dos participantes, conforme a quantidade e o tipo de características apresentadas. Cada quadro referia-se a uma característica e continha todos os trechos que a demonstravam, como elucidam os organogramas¹⁶ a seguir:

Figura 1 – Exemplificação dos quadros de análise das características de AH/SD dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

O mesmo procedimento foi seguido na identificação de outras características além das que compunham a lista de características de AH/SD, as quais eram marcantes no comportamento dos participantes.

A fim de garantirmos a fidedignidade de nossa análise, contamos com a participação de cinco juízes (J1, J2, J3, J4 e J5). Quatro deles (J1, J2, J3 e J4)

¹⁶ Os organogramas ilustram a variação ocorrida entre a quantidade e o tipo de característica que os participantes apresentam, porém, não é fiel ao número de características que cada um demonstra.

receberam uma lista com as características identificadas, seguidas dos trechos dos diários de campo ou das entrevistas transcritas, que, a nosso ver, as evidenciavam. Todas as características identificadas em cada um dos participantes eram exemplificadas pelo recorte de uma única situação, embora pudesse haver várias outras que demonstrassem determinada característica.

Solicitamos que os juízes assinalassem se concordavam ou não com a presença da característica em destaque, no trecho apresentado. Nos casos de discordância, o juiz deveria apontar o motivo.

Dessa maneira, aplicamos o índice de concordância (IC) com base na seguinte fórmula:

$$IC = (\text{número de concordâncias} / (\text{concordâncias} + \text{discordâncias})) \times 100$$

A concordância medida se referiu à comparação entre a análise realizada pela pesquisadora (P) e os apontamentos dos juízes (J1, J2, J3, J4), assim como à análise dos juízes entre si. Consideramos como aceitável o índice de concordância igual ou superior a 70%. Os resultados obtidos entre pesquisadora e juízes são expostos na tabela a seguir:

Tabela 1 – Índice de concordância entre pesquisadora e juízes

Pesquisadora e Juízes	Índice de concordância
P – J1	75,40%
P – J2	96,92%
P – J3	99,21%
P – J4	92,06%

Fonte: Elaboração própria

O índice de concordância atingido na análise dos juízes entre si pode ser visualizado na Tabela 2:

Tabela 2 – Índice de concordância entre juízes

Juízes	Índice de concordância
J1 – J2	75,40%
J1 – J3	71,43%
J1 – J4	70,63%
J2 – J3	96,03%
J2 – J4	93,65%
J3 – J4	91,27%

Fonte: Elaboração própria

Além dos índices de concordância, ativemo-nos ainda à concordância entre os juízes em cada um dos 126 trechos que foram examinados. Assim, estabeleceu-

se como parâmetro a concordância mínima de 75% para cada trecho. Nos casos em que esse percentual não era alcançado, descartávamos a característica observada, com exceção daquelas que obtinham um índice de 50%, pois estas eram submetidas à avaliação do quinto juiz (J5).

Para identificarmos os comportamentos e desempenhos indicativos da precocidade dos alunos observados, utilizamos apenas os registros em diário de campo. Chamamos de comportamentos e desempenhos indicativos de precocidade aqueles que estão associados às habilidades do aluno e que fazem com que ele se sobressaia perante o grupo.

Dessa forma, destacávamos os comportamentos e desempenhos nos diários de campo e os registrávamos sinteticamente, em quadros. Havia um quadro para registro de comportamentos e desempenhos para cada participante.

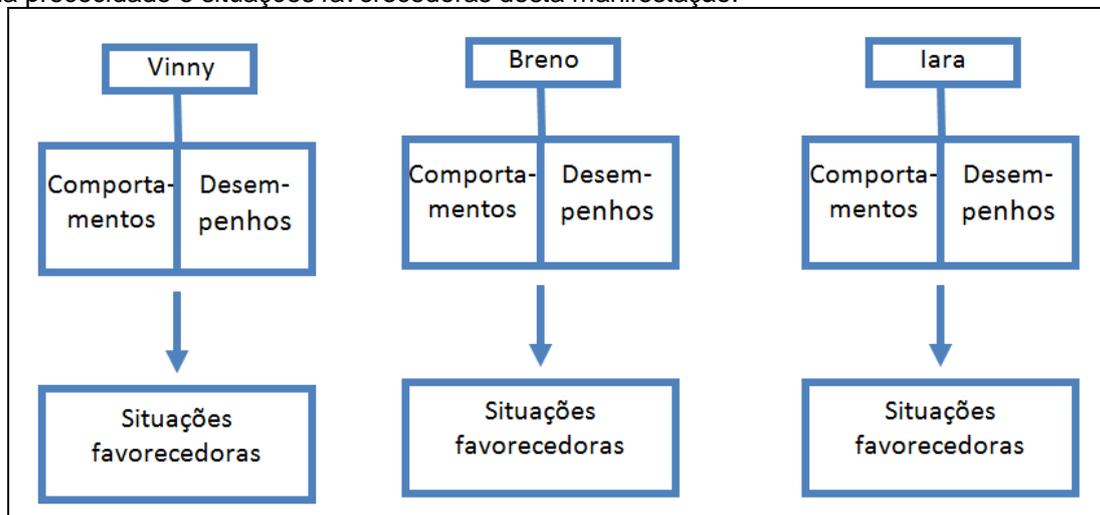
Concomitantemente à identificação de comportamentos e desempenhos indicativos de precocidade, verificávamos nos registros a existência de situações de sala de aula que favoreciam essa manifestação da precocidade. Exemplo:

Comportamento: Ocupa seu tempo ocioso com números e letras móveis, jogos pedagógicos, escrita e leitura, entre outras coisas.

Situação favorecedora: A sala dispõe de vários jogos pedagógicos e materiais de leitura ao alcance dos alunos.

Quando existiam, essas situações eram destacadas nos textos e sinteticamente registradas em quadros apropriados. Havia um quadro para cada um dos participantes, como mostra a figura a seguir:

Figura 2 – Exemplificação dos quadros de análise dos comportamentos e desempenhos indicativos da precocidade e situações favorecedoras desta manifestação.



Fonte: Elaboração própria.

Durante as leituras dos diários de campo, também localizávamos situações que desfavoreciam a manifestação da precocidade, as quais eram registradas como observações abaixo dos quadros de registro das situações favorecedoras.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados de forma descritiva.

5.7 Elaboração do manual de orientação para professores

Tivemos como um de nossos objetivos elaborar um manual de orientação, para que professores identifiquem alunos precoces com indicadores de AH/SD, o qual foi estabelecido em virtude de o desconhecimento sobre as AH/SD ter, como consequência, a invisibilidade das necessidades educacionais dos alunos que as possuem.

Embora o professor não seja o único capaz de identificar tais educandos, compreendemos que esse profissional ocupa o papel de protagonista nesse processo, visto que sua experiência e contato direto com alunos da mesma faixa etária e nível socioeconômico semelhante o colocam em posição privilegiada para reconhecê-los. Todavia, a viabilidade dessa identificação está diretamente relacionada aos conhecimentos do educador a respeito da temática. Sendo assim, o oferecimento de atenção educacional adequada às peculiaridades desses educandos depende do processo de identificação e este, por sua vez, requer formação docente.

Por essa razão, percebemos a necessidade de contribuir diretamente com a atenção educacional ao aluno com AH/SD e cogitamos a possibilidade de realizar uma pesquisa-ação com intervenção formativa junto aos professores dos participantes do estudo. Todavia, o período de observação relativamente extenso que nossos objetivos exigiam inviabilizaria a realização de processo formativo direto, além disso, atingiríamos um número extremamente reduzido de educadores, dessa forma, optamos pela elaboração de um manual de orientação para professores versando sobre a identificação desses alunos, base sobre a qual se edifica a intervenção educativa.

Segundo Echer (2005), a elaboração de manuais de orientação deve percorrer os seguintes passos:

- 1) Submeter o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa;
- 2) Buscar conhecimento científico sobre o assunto na literatura especializada;

- 3) Selecionar as informações que devem constar no manual;
- 4) Adequar a linguagem das informações encontradas na literatura científica, de modo a torná-las acessíveis ao público-alvo;
- 5) Qualificar o material.

Desse modo, depois de respeitados os aspectos éticos da pesquisa e finalizado o processo de coleta e análise dos dados, elaboramos um roteiro prévio com as informações que julgávamos relevantes e o submetemos à apreciação de um grupo de estudiosos da área. As sugestões provenientes do grupo propiciaram a inclusão de novos tópicos, bem como a reestruturação sequencial.

Ao redigirmos o conteúdo do manual, procuramos utilizar uma linguagem clara e objetiva, pois de acordo com Echer (2005), esse tipo de material não pode ser demasiadamente extenso, mas, ao mesmo tempo, deve trazer orientações significativas relativas ao tema que aborda. A autora também sugere que o manual contenha ilustrações, pois estas descontraem, dão leveza e facilitam a compreensão.

Com relação à qualificação do material, esta é a etapa em que profissionais da área e/ou representantes do público-alvo avaliam o conteúdo, a forma e a relevância do manual.

Assim, submetemos sua primeira versão à análise dos professores de uma escola da rede pública, com a finalidade de que avaliassem as contribuições e limitações do manual, auxiliando-nos em seu aperfeiçoamento. Para isso, os professores avaliadores receberam uma cópia impressa do manual, juntamente com um questionário contemplando a clareza da linguagem empregada, os elementos tipográficos, os conteúdos a serem excluídos e/ou incluídos e o manual, de uma forma geral. Em acréscimo, dispunham de um espaço reservado para dúvidas, comentários ou sugestões, caso houvesse.

Das dezessete professoras convidadas, quatro se recusaram por não disporem de tempo para a leitura, dez aceitaram imediatamente e três, antes de se posicionarem, quiseram saber alguns detalhes, como o número de páginas e o prazo que teriam para tal avaliação. Inicialmente, este último grupo pareceu pouco interessado, dando a impressão de que se sentia pressionado a aceitar. Porém, é possível que a hesitação estivesse mais relacionada à falta de tempo disponível que ao desinteresse, já que é comum às professoras acumularem dupla jornada de trabalho, além de afazeres domésticos. Ademais, tal hipótese parece se confirmar

pelas avaliações e comentários positivos que teceram acerca do manual, ocasião em que expressaram satisfação por terem tido a oportunidade de conhecer o assunto. A falta de tempo foi igualmente o motivo que justificou a não devolução do questionário por parte de três professoras. Assim sendo, obtivemos dez avaliações.

Os resultados das avaliações serão apresentados no capítulo sete, porém, houve uma sugestão que ocasionou uma retomada do processo de investigação e, por isso, requer as devidas explicitações metodológicas. Trata-se do estabelecimento de uma quantidade mínima de características de AH/SD que sugira uma diferenciação entre determinada criança e as demais. Para isso, utilizamos a lista de características de AH/SD presente no manual de orientação para professores e contamos com a participação de educadores de uma escola da rede pública e também com os professores dos alunos que frequentam o PAPAHS, crianças já submetidas a um amplo processo de avaliação pedagógica e psicológica, devidamente identificadas como alunos precoces com indicadores de AH/SD.

A escola pública eleita para este estudo foi escolhida devido a sua maneira peculiar de agrupar os alunos, uma vez que procura estabelecer certa homogeneização no que se refere ao desempenho estudantil, separando os educandos conforme o rendimento. Tal espécie de agrupamento nos permitiu obter uma amostra com alunos de bom, médio e baixo rendimento escolar, pois três professores de cada um dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental I deveriam escolher dois alunos de sua sala, um menino e uma menina, e observar a presença das características de AH/SD constantes na lista a ser assinalada conforme o que verificavam. Nesse sentido, obtivemos dois alunos de cada uma das três classes de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, envolvendo as consideradas boas, regulares e ruins, o que significou o preenchimento de um total de 30 listas de características de AH/SD, as quais tiveram seus resultados comparados às listas preenchidas pelos professores dos alunos que frequentam o PAPAHS, conforme exposto no capítulo sete deste trabalho.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados decorrentes dos seguintes objetivos: identificar comportamentos e desempenhos indicativos da precocidade dos participantes, no cotidiano educacional, bem como as situações de sala de aula que favorecem e que prejudicam a manifestação dessa precocidade e, sistematizar as características de altas habilidades/superdotação apontadas na literatura, verificando se esses alunos precoces as apresentam.

Os resultados e discussões estarão divididos em quatro tópicos: 1) O aluno precoce no ambiente escolar, 2) Favorecendo a manifestação da precocidade, 3) Sistematização das características de altas habilidades/superdotação constantes na literatura, 4) Características de altas habilidades/superdotação em alunos precoces.

O quadro abaixo sintetiza algumas informações relevantes a respeito dos participantes do estudo:

Quadro 1 – Informações sobre os participantes

Aluno(a)	Idade no início da coleta (anos e meses)	Posição na família	Ano	Escola	Principal(is) Habilidade(s)	Características pessoais
Breno	6a	Filho único	1º	Particular	Leitura e escrita	Introvertido e distraído
Vinny	5a9m	Primogênito e filho único até os 5 anos de idade	1º	Particular	Leitura e escrita	Expansivo e desinibido
Iara	5a8m	Filha única do pai e terceira filha (a mais nova) da mãe	1º	Pública Estadual	Leitura e escrita	Tímida e atenta

Fonte: Elaboração própria.

6.1 O aluno precoce no ambiente escolar

Aqui serão apresentados e discutidos os comportamentos e desempenhos dos participantes em ambiente escolar que são compreendidos como indicativos de precocidade, em virtude de destacá-los em seus grupos de pertencimento.

6.1.1 Vinny

Vinny era um menino alegre e desinibido, que *estava à frente de sua sala tanto no que se referia à leitura quanto à escrita*. Sua leitura era muito superior à dos

colegas, os quais, quando liam, o faziam com certa dificuldade (o que é normal para a idade e o ano escolar), ao passo que Vinny *lia fluentemente e respeitava a pontuação*. Quanto à escrita, *desde o início do ano, já obtinha 100% de acertos na avaliação de sondagem*, que nada mais era que um ditado repetido periodicamente, através do qual a professora analisava o progresso de cada um.

Ele costumava *ajudar a seus colegas nas atividades que envolviam leitura e escrita*, tanto por solicitação destes quanto por iniciativa própria.

Uma amiga foi perguntar a ele como fica N-H-A. E outra foi perguntar como fica o L-H-O. (Registros do diário de campo).

A colega da frente pediu para que ele lesse, uma vez que já sabe, e ele leu um trecho da apostila para ela. (Registros do diário de campo).

Foram para o jogo trilha da Páscoa, que consistia em responder perguntas relacionadas à Páscoa. Vinny lia as perguntas e as alternativas para o colega. (Registros do diário de campo).

O colega sentado a sua frente mostrou a folha de exercício para que Vinny olhasse se estava correto. (Registros do diário de campo).

Vinny soletrou a João o que ele queria escrever. (Registros do diário de campo).

Mas, além disso, *demonstrava possuir diversos conhecimentos gerais* (sobre índios, sinais de trânsito, Páscoa, animais etc.), os quais expunha a toda classe ou a determinados colegas, durante conversas e atividades.

Vinny possuía um *vocabulário extenso* para sua idade e, por conta disso, *esclarecia dúvidas* dos outros alunos e *empregava adequadamente palavras pouco usuais*.

A professora disse que, posteriormente, eles fariam uma *oca* e um aluno perguntou o que era isso.

Vinny levantou a mão e quando a professora autorizou que ele falasse, disse:

– É a casa do índio. (Registros do diário de campo).

Ficou irritado quando uma amiga disse que do lado de fora da sala havia crianças com faixas nas cabeças, pois ele dizia que estavam usando *cocar* e não *faixa*. (Registros do diário de campo).

Durante sua pecinha, utilizou a palavra *emaranhado* quando um dinossauro disse aos outros que deveriam fazer um emaranhado utilizando os dedos. (Registros do diário de campo).

Manifestava *interesse, satisfação, e, por vezes, ansiedade, ao falar sobre o que compreendeu a partir da leitura de textos e responder perguntas sobre qualquer*

assunto. Era o aluno que mais respondia aos questionamentos que a professora destinava à classe e costumava acertá-los em todas as disciplinas, inclusive matemática, com exceção daqueles que envolviam cálculo, conteúdo no qual o aluno não se destacava.

Vale ressaltar que era justamente nas aulas de matemática, a disciplina em que não se sobressaía, quando ele apresentava maior concentração.

Devido a sua *agilidade em responder as questões formuladas* tanto à classe quanto a outros colegas, a professora chegava a lhe pedir para que se calasse e desse oportunidade para que os outros também pudessem responder. Ele *complementava as respostas dadas pelos colegas* e ainda *se antecipava em responder questionamentos* que os alunos faziam à própria professora e *em ler textos e exercícios* subsequentes, os quais só não realizava porque a professora solicitava para que esperasse.

Não raramente, *queixava-se da facilidade de algumas atividades*, atitude que desagradava à professora e fazia com que ela o repreendesse.

Era *questionador e fazia muitas perguntas* que objetivavam a aquisição de novos conhecimentos e a ampliação do vocabulário:

O que é dispensar? [...] Como assim, esteiras? [...] Como assim, nus? [...] O que é sondagem? [...] O que é capuz? (Registros do diário de campo).

Além disso, *questionava a professora* quando acreditava haver incoerências em suas falas:

Mas tarefa não é de casa? [...] Mas você não disse que a gente ia para aula de informática? (Registros do diário de campo).

Vinny tinha *facilidade em compreender* textos, músicas e instruções verbais ou escritas.

Quando uma coleguinha estranhou ao observar que ele havia pintado o olho do coelho de vermelho, ele justificou mostrando a letra da música que cantaram e que dizia: “de olhos vermelhos, de pelo branquinho”... (Registros do diário de campo).

Depois, eles tinham que falar o nome de um animal que existe, mas que eles não acreditam que exista. Demorou até que os alunos entendessem o que estava sendo pedido, por isso, diziam animais do dia-a-dia, como gato, cachorro, peixe, mas a professora não aceitava e repetia a comanda. Até que Vinny disse que não acreditava que existia borboleta monarca e águia

falcão. A partir daí, os alunos passaram a dar respostas mais adequadas como girafa, borboleta-coruja, baleia orca. (Registros do diário de campo).

Em continuidade à atividade exemplificada, os alunos tiveram que imaginar um animal que não existia, desenhá-lo e dar-lhe um nome. Nessa ocasião, Vinny demonstrou, assim como outro aluno, *maior criatividade* que os colegas ao inventar um nome para o animal imaginário (borboletassauo), ao invés de unir o nome de outros animais existentes, como fizeram os demais (ex., elefante girafa, macaco leão).

Vinny também demonstrou *boa memória*, ao lembrar-se de informações fornecidas pela professora e detalhes de textos lidos anteriormente, cujos colegas haviam esquecido.

Outros alunos também respondiam às perguntas, mas não a todas elas. Ele foi o único a se lembrar do nome do sinal de igual. (Registros do diário de campo).

A professora foi fazendo perguntas sobre o texto e Vinny as respondia gritando, de forma rápida. [...] Ele respondeu a muitas perguntas e completou a resposta de alguns colegas, demonstrando boa memória e atenção, ao lembrar-se de detalhes do texto trabalho há três dias. (Registros do diário de campo).

Ele *cumpria exatamente o que a tarefa solicitava*, sem se importar se os colegas faziam o mesmo ou não.

Para encerrar, fez um teatrinho com suas figuras. Como os alunos que apresentaram anteriormente não haviam feito a encenação, os colegas começaram a rir, mas a professora disse que estava correto, porque isso estava sendo pedido na tarefa. (Registros do diário de campo).

A professora pediu para que achassem a palavra BICHO no poema e contassem quantas vezes ela aparecia. [...] João e Thais [...], na tentativa de ajudá-lo, mostraram a ele a palavra BICHOS. Ele disse que estava errado, pois aquela palavra não valia. Então Thais disse que era só não circular a letra S. Ele ficou muito irritado, dizendo que não podia contar os BICHOS. (Registros do diário de campo).

Quando foi solicitado que realizassem uma pesquisa sobre dinossauros, ele *ficou muito envolvido* com a proposta e *superou seus colegas* no volume de informações que encontrou.

[...] leu sua folha com o que havia pesquisado: onde viviam, como nasciam, o que comiam, porque foram extintos, porque lutavam, quantas espécies existiam e quanto pesavam [...]. Para encerrar, fez um teatrinho com suas figuras. (Registros do diário de campo).

Além das informações pesquisadas, levou um livro sobre o assunto para que fosse lido à classe e, como se tratava de uma sexta-feira, dia em que os alunos levavam seus brinquedos para brincar livremente ao final do período, levou também um dinossauro.

Como estudava inglês em uma escola de idiomas, já dominava os conteúdos que eram trabalhados nessa disciplina, porém, nem por isso deixava de *apreciar as aulas* e de *participar ativamente* das atividades, mostrando *prazer em exhibir seus conhecimentos*.

A professora de inglês chega e diz:

– Hoje iremos ver “shapes”.

Vinny imediatamente diz:

– Formas.

A professora desenha as figuras geométricas planas na lousa e ele as nomeia em inglês: “square”, “circle”, “triangle”. (Registros do diário de campo).

Mostrava-se atento e fazia observações críticas, que passavam despercebidas pelos demais.

Quando a professora disse que as crianças da figura estavam vestidas de índios, ele observou que as crianças eram Mônica e Cebolinha e que estavam com as roupas normais, apenas usando cocar. (Registros do diário de campo).

A professora disse que os alunos escolheriam uma cor para cada forma e, em seguida, falou que o quadrado seria azul, nisso Vinny questionou: – Mas você não disse que a gente ia escolher a cor? (Registros do diário de campo).

Presenciamos diversas ocasiões em que o aluno *corrigia as falas* dos colegas e das professoras, por conta de erros gramaticais, linguísticos ou pela forma indelicada de falar.

Enquanto a professora explicava o que fariam no dia seguinte com as latinhas que foram solicitadas, um aluno disse:

– Assim vai ser mais melhor.

– Mais melhor não existe – disse Vinny. (Registros do diário de campo).

Quando a professora da outra classe disse:

– Coloquem as patinhas pra cima.

Ele falou:

– Não sou cachorro para ter patas. (Registros do diário de campo).

Quando um aluno [...] perguntou qual era a próxima letra, a professora respondeu: C - Ó. Nesse momento, Vinny a corrigiu dizendo que o correto

seria C - O para ficar CO, pois caso contrário ficaria CÔ. (Registros do diário de campo).

Seu *gosto pela leitura* tornava-se visível quando ele pedia para que a professora o deixasse ler livros ou textos didáticos para a classe. Em determinada situação, chegou a ser ríspido com ela, devido a esse desejo.

Andando pela classe, a professora viu que Vinny havia trazido um livro sobre dinossauros e ele lhe disse:

– Ah, é pra gente aprender mais sobre dinossauros.

– Tá bom, na última aula a professora lê – respondeu a professora.

E Vinny falou gritando:

– Não, eu leio, eu sei. (Registros do diário de campo).

Em outras situações, mostrou-se intolerante com o desconhecimento dos colegas.

6.1.2 Breno

Breno era um garoto introvertido que costumava estar sozinho na maior parte do tempo e que praticamente não tinha amigos. Tal qual Vinny, *estava à frente de sua sala, no que se referia à leitura e à escrita. Sua leitura era rápida e fluente.*

[A professora] pede para que ele leia a primeira questão e ele faz uma leitura rápida, sem erros e sem tropeços. (Registros do diário de campo).

Em relação à escrita, *era capaz de escrever corretamente e sem auxílio* todas as palavras que constavam nas atividades, inclusive as que tinham sílabas complexas¹⁷. Além disso, *produzia frases e textos coerentes, com boa ortografia, e sabia empregar o travessão*, quando inseria falas diretas em suas produções.

Em atividades de escrita espontânea, *ultrapassava a quantidade* de palavras que a professora estipulava.

Era necessário escrever 10 palavras e formar frases com elas. Ele havia escrito dezoito e formou frases lógicas, com a ortografia correta de palavras com sílabas complexas (quebrada, bolinho, cheio etc.). (Registros do diário de campo).

Sua precocidade também se evidenciava quando ele *corrigia a escrita de outros colegas*, nos momentos em que estes eram chamados a escrever na lousa.

¹⁷ Chamamos de sílabas complexas aquelas que apresentam mais de uma consoante.

Quando ela [professora] pediu que um aluno escrevesse a palavra RÁDIO na lousa, este escreveu errado e os colegas o corrigiram e disseram que agora estava correto, mas Breno chamou a professora para dizer-lhe que a palavra continuava errada, porque faltava colocar o acento. (Registros do diário de campo).

Nessa classe, utilizava-se exclusivamente a letra de forma maiúscula, contudo, Breno *reconhecia e escrevia com todos os tipos de letras* (de forma e cursiva, maiúsculas e minúsculas).

Ele revelava *facilidade na disciplina de matemática*, especialmente na realização de cálculos. E *dispunha de conhecimentos ainda não trabalhados em sala de aula, na disciplina de inglês*.

Breno nomeou a todos os animais em inglês [cavalo, cachorro, gato, peixe, pato, pássaro, vaca, leão, macaco, ovelha, cobra], com exceção da borboleta, mesmo isso não fazendo parte da atividade e não sendo um conteúdo trabalhado até então. (Registros do diário de campo).

Nas aulas de informática, dava sinais de que *possuía uma habilidade superior na utilização do computador*, com o qual demonstrava ter familiaridade.

Não era permitido trocar de *site*, mesmo assim, Breno foi para o *site* UOL, a fim de jogar Mario Bros. Após algum tempo, fez uma busca no próprio computador, mas não obteve resultados. Logo depois, entrou em um *site* de buscas e digitou: Mario Bmx ultimate 2 e encontrou outro *site* com jogos do Mario. Jogou por alguns minutos e retornou ao *site* de busca para encontrar outros *sites* de jogos. (Registros do diário de campo).

Executava as atividades de sala de aula com rapidez e era, com frequência, o *primeiro a terminá-las*. Costumava *realizá-las corretamente, mesmo antes de a professora tê-las explicado*.

A professora pediu para que as duplas continuassem a tarefa do dia anterior, mas Breno e seu colega já haviam terminado há um dia. (Registros do diário de campo).

Antes que a professora explicasse a atividade aos alunos, e antes de qualquer outro, ele fez todo o exercício. (Registros do diário de campo).

Era *ágil em localizar palavras, quando as letras estavam embaralhadas, e deduzir* o que seria escrito a partir das letras iniciais.

Quando a professora foi até ele e lhe disse que deveria formar palavras com as letras móveis, ele olhou para elas por pouquíssimos segundos e disse:
– BRASIL.

Após essa, também encontrou com extrema facilidade as palavras LAMBEU, GAMES, GELO. [...] Vendo o colega começar a formar a palavra, ele já deduzia o que ele estava querendo escrever e grafava a palavra em seu caderno. (Registros do diário de campo).

Em função de sua agilidade no desenvolvimento das tarefas escolares, dispunha de tempo ocioso, o qual ocupava brincando com números e letras móveis, jogos pedagógicos, lendo e escrevendo, entre outras coisas. Era comum que se *recusasse a participar de atividades que não eram de seu interesse*, como aula de música e roda da conversa, *preferindo ler livros e gibis ou fazer números e escrever frases de vídeo game*.

Começou a mexer nos jogos da estante a seu lado. [...] Depois pegou um jogo de relacionar figuras iguais. (Registros do diário de campo).

Ele pegou uma caixa no armário e brincou com as letras/números que lá estavam. (Registros do diário de campo).

Pega o livro da Baleia, vai para seu lugar e o fica folheando. (Registros do diário de campo).

Quando a música termina, ele corre para a carteira onde estava e continua lendo. (Registros do diário de campo).

Em certa ocasião, percebendo que Breno estava desocupado, a professora lhe entregou uma caixa de letras móveis para que as organizasse, porém, ele as utilizou para escrever e foi repreendido por esse motivo.

6.1.3 lara

lara era uma criança séria e calada, quando estava em sala de aula, no entanto, quando estava com suas amigas no recreio, mostrava-se alegre e extremamente ativa. De modo geral, também *estava à frente da sala na leitura e na escrita*, mas, embora *lesse fluentemente, dominasse a escrita e a leitura* de palavras com sílabas complexas, bem como *fizesse a correta segmentação das palavras* durante a escrita, diferentemente de muitos de seus colegas, existiam outros alunos (dois ou três, pelo que pudemos observar) que liam e escreviam quase que tão bem quanto ela, porém, frisa-se que lara era a mais nova da sala, pois ingressou antecipadamente no Ensino Fundamental, amparada por uma ação judicial movida por seus pais.

Saiu-se melhor que seus colegas, pois, entre aqueles que haviam conseguido formar frases sem auxílio, muitos apresentavam dificuldades em relação às sílabas complexas e outros, ainda, apresentavam escrita hipossegmentada. (Registros do diário de campo).

A professora escrevia na lousa com letra de forma maiúscula e letra cursiva, deixando seus alunos livres para que escolhessem qual o tipo de letra preferiam utilizar. Lara estava entre os poucos alunos que *procurava utilizar a letra cursiva*.

Ela é uma das oito crianças que está escrevendo o cabeçalho com letra cursiva. (Registros do diário de campo).

Além da disciplina de português, ela também demonstrava ter *facilidade na disciplina de matemática*.

Um dos colegas diz que $3 + 7 = 5$ e confunde-se com a utilização dos dedos, Lara vê e faz a equação com seus dedos, chegando a 10. (Registros do diário de campo).

A professora desenha um coração e pergunta quantos faltam para 10, ela imediatamente diz 9. (Registros do diário de campo).

A colega ao lado olha em seu caderno para copiar e ela diz: – Tem que desenhar até chegar no 10. (Registros do diário de campo).

Destacava-se nas aulas de Arte tanto pela *quantidade de detalhes* que incluía no desenho quanto pelos *conhecimentos técnicos* que exibia (por exemplo, sabe desenhar estrela com cinco pontas).

A figura humana que desenhou é superior às pessoas desenhadas pelos colegas da classe, os quais fazem desenhos esquemáticos (bolinha e pauzinhos), enquanto o seu tem tronco, pescoço, ombro, braços, dedos etc. (Registros do diário de campo).

Suas colegas pedem para que desenhe estrelas de cinco pontas para elas. (Registros do diário de campo).

Comumente, Lara *auxiliava seus colegas nas diversas disciplinas*, fosse por pedido destes, iniciativa própria ou solicitação da professora. Lara também chegava a permitir que alguns colegas copiassem suas respostas.

Quando a colega ao lado termina, mostra a Lara para que esta veja se está correto. (Registros do diário de campo).

Lara abriu o livro na página que fariam antes da professora dar esta instrução e já começou a realizar o exercício. Havia uma aluna que não

conseguia encontrar a página 85, então, a professora pediu para que lara a ajudasse. (Registros do diário de campo).

Melina perguntou o que lara escreveu com H e ela disse que escreveu “hipopótamo”, mas que também dava para escrever “hambúrguer”. As duas passaram a combinar as palavras que escreveriam. Marina, que estava sentada em outro grupo, pediu para lara soletrar uma palavra para ela e, em seguida, esticou o corpo para copiar uma de suas palavras. Tornou a pedir ajuda, no decorrer da atividade. (Registros do diário de campo).

lara era uma menina tímida e, por isso, evitava falar para classe e optava por dar respostas em coro com os colegas, no entanto, presenciemos situações em que respondeu sozinha a algumas das perguntas formuladas pela professora. Apesar de sua timidez dificultar a expressão daquilo que sabia, pudemos notar que ela *possuía diversos conhecimentos gerais*.

Na fila, lara conta a Bruna e Marina o que o dentista faz, dizendo que ele coloca uma massa no dente e a deixa lá até que o dente fique mole. (Registros do diário de campo).

A professora de Arte me conta que, na aula passada, fez uma pergunta sobre música (não lembra exatamente o que perguntou) e lara foi a única a responder. A professora achou interessante, pois a menina nunca havia falado em suas aulas. (Registros do diário de campo).

Durante as aulas, *demonstrava facilidade em compreender textos e instruções verbais ou escritas, antecipava-se na leitura e realização de atividades sem a permissão da professora e escrevia o cabeçalho antes que esse fosse colocado na lousa*. Mesmo nas atividades em que a maioria da classe demonstrava dificuldade, lara *não necessitava de auxílio*, como ocorreu no dia em que tiveram que preencher uma ficha de leitura. Ela *era rápida na execução das atividades e, não raramente, a primeira a terminá-las*.

Os alunos fazem o cabeçalho no caderno. Alguns escrevem antes que a professora o coloque na lousa, como é o caso de lara. (Registros do diário de campo).

A professora esperava que os alunos já tivessem terminado a atividade e disse que aqueles que não haviam conseguido deveriam ir até sua mesa para que ela os ajudasse, mas eles (em sua maioria) estavam com dificuldade em encontrar o nome do ilustrador e foram todos pedir ajuda, fazendo com que a professora ficasse impaciente, parecendo um pouco irritada, mas lara foi uma das pouquíssimas crianças que fez tudo sem ajuda. (Registros do diário de campo).

[...] Nisto, lara apaga o exercício que já havia iniciado sem que a professora autorizasse. (Registros do diário de campo).

Na maioria das vezes, as atividades que envolviam a escrita eram realizadas coletivamente pelos alunos, com o auxílio da professora que escrevia as respostas na lousa, porém, nessas ocasiões, Lara preferia responder aos seus exercícios individualmente, de forma que *não copiava as respostas passadas no quadro-negro*.

Em seguida, deveriam completar o trava-línguas com algumas palavras que faltavam. A professora perguntava aos alunos e registrava a resposta na lousa. Lara é uma das poucas crianças que responde. Ela completa seu trava-línguas sem olhar para as respostas colocadas na lousa. (Registros do diário de campo).

Tratava-se de uma *aluna atenciosa, que cumpria exatamente o que a tarefa solicitava*, mesmo quando os colegas não o faziam, e que *costumava manter-se atenta* durante as explicações da professora, na realização das atividades ou quando assistia a filmes e a peças de teatro.

A professora de Arte entrega o caderno de desenho para que iniciem o projeto de música. Pede para que os alunos deem a cabeça no caderno, fechem os olhos e não falem, pois devem ouvir os sons. Lara é a primeira a seguir a instrução. (Registros do diário de campo).

A professora pediu para que pegassem as palavras que recortaram em casa para colar no caderno. Muitos alunos já haviam colado em casa e a professora disse que não foi essa a instrução, porque estavam com o caderno de matemática e as palavras deveriam ser coladas no de português. Lara trouxe suas palavras para colar em classe. (Registros do diário de campo).

O espetáculo demorou uma hora e ao final, os alunos, em sua maioria, estavam cansados e dispersos, mas Lara manteve sua atenção até o último instante. (Registros do diário de campo).

Lara tornava claro seu *gosto pela leitura* quando escolhia preencher seu tempo ocioso lendo textos do material didático e livros. Outras vezes se distraía mergulhando na fantasia e atribuindo outros significados ao material escolar.

[Na feira do livro] Lara folheia seu livro de colorir (era o que podia comprar com o dinheiro que levou) enquanto assiste ao espetáculo de dança. Ela e Bruna veem os livros uma da outra. O livro de Bruna é de história, Lara começa a lê-lo e aparentemente, o lê inteiro. (Registros do diário de campo).

Enquanto espera que os colegas terminem, brinca com seu lápis. (Registros do diário de campo).

[...] continua brincando com as canetas e falando sozinha. (Registros do diário de campo).

As três crianças que foram mencionadas eram alunos precoces em leitura e escrita, entretanto, apresentavam diferenças individuais significativas (BRASIL, 2002; VIEIRA; BAPTISTA, 2006; MAIA-PINTO, 2012). Breno e Lara terminavam as atividades com rapidez, ao passo que Vinny, mesmo sabendo as respostas, quase nunca as terminava, pois preferia brincar com seu amigo João a fazer suas lições, que eram permeadas por desenhos e pinturas. Porém, essa atitude não era apresentada durante os questionamentos orais que a professora fazia à classe e que despertavam seu interesse, tampouco durante as aulas de matemática, disciplina que impunha desafios ao aluno. Não podemos afirmar que Vinny tinha dificuldade na referida disciplina, mas apenas que não apresentava precocidade nessa área, desempenhando conforme o esperado para a média de sua faixa etária. Segundo Gama (2006, 65), “precocidade em uma área não prediz precocidade em outra”, o que significa que uma criança precoce em linguagem pode desenvolver-se dentro da média ou até mesmo, apresentar dificuldades em outras áreas, da mesma forma que pode ser precoce em mais de uma área, como era o caso de Lara, que ainda se sobressaía no raciocínio lógico-matemático e no desenho. Lara também se envolvia com as perguntas feitas à coletividade, mas não com a mesma intensidade que Vinny, enquanto Breno parecia não perceber que as questões destinadas ao grupo também diziam respeito a ele, de modo que era necessário perguntar-lhe diretamente, para que respondesse.

Vinny era expansivo e desinibido, Lara era tímida e muito atenta, e Breno, introvertido e um pouco distraído. Crianças muito diferentes entre si, mas que compartilhavam do interesse pela leitura e que se destacavam entre seus colegas de classe, devido ao domínio da linguagem escrita.

Os indicadores de precocidade aqui apresentados foram identificados por ocasionarem o destaque dos alunos participantes da pesquisa, quando comparados a seus colegas de classe. No entanto, alguns desses indicadores serão novamente expostos no item 6.3 deste capítulo, por se constituírem também em indicadores de AH/SD: vocabulário extenso, interesse e satisfação em discutir sobre o que leu, agilidade mental e capacidade para pronta resposta, atitude de questionamento, facilidade de compreensão, criatividade, boa memória, gosto pela leitura, rapidez na utilização de conhecimentos, atenção e concentração por longos períodos em atividades de seu interesse, tendência à introversão e ampla gama de informações (NOVAES, 1979; DELOU, 1987; BRASIL, 2002; FLEITH, 2007; NAKANO,

WECHSLER 2007; VIRGOLIM 2007; PÉREZ, 2008; PÉREZ, 2009; FREITAS; PÉREZ, 2010; SABATELLA, 2012).

Enfim, nem todo aluno precoce é superdotado, mas, de acordo com Benito (2000), na maioria dos casos, os superdotados são precoces. Segundo Manzano (2009), desde muito pequenos os superdotados evidenciam condutas diferenciadas, como atividade intensa, grande interesse por tudo o que está ao redor, menor quantidade de sono, ótima memória e atenção, fala e escrita precoces. Isso justifica a necessidade de atenção à precocidade, porém, mesmo que a superdotação não venha a se confirmar, os casos anteriormente relatados mostram a diversidade presente nessas crianças, a qual já é por si só, motivo suficiente para um ensino diferenciado.

6.2 Favorecendo a manifestação da precocidade

Tivemos por objetivo identificar situações de sala de aula que favorecem a manifestação da precocidade, no ambiente escolar, e situações que interferem nessa manifestação. As situações identificadas como favorecedoras e desfavorecedoras serão apresentadas e discutidas a seguir.

6.2.1 Situações favorecedoras

As situações de sala de aula que favorecem a manifestação da precocidade estão divididas em: recursos materiais, estratégias de ensino e reconhecimento da precocidade.

6.2.1.1 Recursos Materiais

A escola onde Vinny estudava adotava um sistema de ensino apostilado e esse material trazia textos de vários gêneros, os quais abordavam diversos assuntos e, conseqüentemente, favorecia a leitura não apenas para o aluno precoce, mas a todos eles, pois, conforme Pereira (2003), ler não é simplesmente decifrar, mas é algo que deve possuir função e significado, de modo que só se aprende a ler, lendo. Ao contrário disso, se os textos usados fossem demasiadamente curtos e simples, visando apenas à decodificação gráfica, tal como aqueles encontrados em cartilhas, Vinny não tiraria proveito algum deles, uma vez que para um aluno plenamente alfabetizado, a utilidade dos textos depende unicamente de seu conteúdo.

O livro didático presente na escola de Lara era igualmente rico em matéria de diversidade textual, contudo, não costumava ser utilizado com frequência, pois a professora priorizava as atividades exclusivamente de alfabetização, que eram realizadas no caderno. Todavia, essa escola era a única a possuir uma biblioteca com empréstimo de livros infantis, de sorte que os alunos podiam levá-los para ler em casa.

Na escola em que Breno estava matriculado, diferentemente dos outros anos, o primeiro ano do Ensino Fundamental não seguia nenhum material didático específico, pois a cada semestre se trabalhava com um projeto desenvolvido a partir de um tema geral eleito pelos alunos, os quais também eram responsáveis por localizar e levar para sala de aula materiais de estudo pertinentes ao tema (livros, fotos, figuras etc.), conforme solicitado pela professora. Além disso, alguns pais eram convidados para falar sobre assuntos relacionados à temática. Na época do estudo, abordava-se o corpo humano.

O desenvolvimento de projetos cuja temática é escolhida pela classe vai ao encontro da metodologia empregada em programas de atenção a crianças e adolescentes com potencial elevado, onde o trabalho gira em torno dos interesses dos alunos, com a diferença de que tais programas tendem a trabalhar com interesses individuais, não coletivos (GUENTHER, 2011). Soma-se a isso o envolvimento que essa prática pode despertar nos estudantes quando incentivados a buscar por fontes de informação e, assim, contribuir para o aprendizado da turma.

A sala de Breno era a única a dispor de vários jogos pedagógicos e materiais de leitura ao alcance dos alunos.

Renzulli (2000), que defende o enriquecimento na própria escola e para todos os alunos, reconhece a importância da existência de recursos materiais e sugere que os mesmos sejam adquiridos junto aos professores da escola, bibliotecas, meios de comunicação, especialistas em determinadas áreas do currículo e especialistas na educação de alunos com AH/SD. Para o autor, os materiais podem favorecer a aprendizagem autodirigida, orientar projetos individuais e propiciar o desenvolvimento da capacidade de investigação.

6.2.1.2 Estratégias de ensino

A professora de Vinny utilizava como estratégia de ensino o questionamento de seus alunos, ou seja, após a leitura de um texto e durante a realização de exercícios, os alunos eram provocados a expor seus conhecimentos ao grupo. Ademais, apesar de ser uma classe de alfabetização, a interpretação de textos estava presente, a qual ocorria de maneira oral e coletiva e, nesses momentos, a professora dava oportunidade para que seus alunos (os que assim desejavam) falassem sobre o que compreenderam a partir da leitura. Essa prática de indagação desafiava os alunos, os quais se mostravam motivados a participar da aula, salvo algumas exceções. Nessas circunstâncias, Vinny se envolvia intensamente, chegando a demonstrar ansiedade por responder e, às vezes, respondendo questões que foram destinadas a outros colegas.

A professora de Lara também fazia alguns questionamentos à classe, porém, com menor frequência. No entanto, ao contrário da professora de Vinny que na maioria das vezes fazia uma pergunta e escolhia um dos alunos para respondê-la, a professora de Lara os deixava responder em coro e, dessa forma, Lara sempre respondia. Quando não havia uma única resposta correta ou quando os alunos a desconheciam, estes falavam individualmente. Nessas ocasiões, Lara se retraía, mas por diversas vezes venceu sua timidez e respondeu desacompanhada, mesmo que com a voz quase inaudível.

Semelhantemente, essa estratégia era utilizada na sala de Breno, contudo, o menino não costumava responder a perguntas destinadas à classe, mesmo sabendo a resposta, razão pela qual a professora tendia a questioná-lo diretamente. Além disso, a professora incentivava os alunos a confrontar suas hipóteses de escrita, permitindo que escrevessem na lousa para que os outros avaliassem se a escrita estava correta ou não, corrigindo-a quando necessário. Diferentemente do que ocorria quando questionamentos eram lançados a todos, nessas situações Breno se mostrava motivado a participar e a corrigir a escrita dos colegas. Logo, acabava por expor sua precocidade na escrita. Mesmo se tratando de uma classe de alfabetização, Breno tinha sua precocidade estimulada e dispunha de oportunidade para desenvolvê-la, a qual era propiciada pela produção individual de textos que a professora propunha à turma. Registra-se ainda a predominância de atividades em

que os alunos escreviam sem auxílio e, posteriormente, se autocorrigiam com a ajuda da professora, que os ia questionando e colocando suas respostas na lousa.

Nota-se que, guardadas as devidas proporções, todas as professoras adotavam os questionamentos como estratégia pedagógica, todavia, o modo como cada aluno precoce reagia a elas diferia consideravelmente. Enquanto Vinny queria responder até mesmo às perguntas feitas aos colegas, Lara primeiramente precisava se esforçar para vencer a timidez e, assim, dar suas respostas, quando ausente a possibilidade de falar em coro. Breno, por outro lado, parecia ignorar esses questionamentos, quando não direcionados diretamente a ele. Daí a importância de conhecer e levar em consideração a personalidade da criança, pois as potencialidades de um aluno como Lara, que não gosta de se expor e procura cumprir exatamente o que é solicitado, podem passar facilmente despercebidas em um ambiente permeado por padronizações e homogeneização.

Tais estratégias convergem para os dados da literatura que enfatizam que o professor torna o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso ao propiciar desafios (SABATELLA; CUPERTINO, 2007). Aliás, alunos com potencial elevado precisam de contextos interessantes que façam com que se sintam incitados, vindo a favorecer a motivação e o crescimento de suas habilidades. Caso contrário, “obrigar o aluno a trabalhar conteúdos que não lhe constituem desafios de aprendizagem é mantê-lo desmotivado, aborrecido e livre para desenvolver padrões indesejáveis de relacionamento e de comportamento escolar” (BRASIL, 2002, p. 28).

De acordo com García (2011), as estratégias mais adequadas são aquelas que propiciam a autonomia de trabalho e o desenvolvimento das habilidades necessárias para refletir, experimentar, resolver problemas de maneira criativa e dominar os métodos de investigação específicos a cada disciplina. Nesse sentido, outra prática relevante para a manifestação e o desenvolvimento da precocidade foi identificada na sala de Vinny, onde a professora solicitava que seus alunos buscassem conhecimentos sobre determinado tema por meio de pesquisa e os expusessem à classe. Essa atitude é valorizada por Castelló e Martínez (1999), que afirmam que é um equívoco acreditar que alunos com potencial elevado necessitam de professores superdotados, uma vez que as características desejáveis para os professores desses alunos são as mesmas para o professor de qualquer aluno. Isso se dá porque tais educandos não precisam de alguém que lhes dê todas as respostas, mas que seja capaz de orientá-los na busca de conhecimentos,

assumindo um papel que mais se assemelha ao de um tutor, o qual acompanha a aquisição de conhecimento, que ao de um transmissor de conteúdos. Não queremos com isso dar a entender que os alunos que não apresentam indicadores de AH/SD devam receber um ensino *bancário*¹⁸, pois “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 25, grifo do autor), porém, ressaltamos a potencialidade e a necessidade que certos alunos possuem em buscar informações. Evidencia-se, ainda, que a procura pelo saber se torna imprescindível a esses alunos na medida em que são capazes de superar o conhecimento do próprio educador em suas áreas de interesse.

Freeman e Guenther (2000) salientam que o professor não precisa ser alguém excepcional para trabalhar com esses alunos, contudo, deve ser alguém consciente das necessidades especiais que apresentam e motivado a construir conhecimentos em conjunto com eles. Para Alencar e Fleith (2001), o papel do professor é o de propiciar aos alunos a oportunidade de expor ideias e opiniões, redirecionando a discussão, quando isso se fizer preciso, e auxiliando o aluno a ampliar e clarificar suas ideias, as quais podem estar incompletas ou confusas, porém, sem impor soluções ou deixar de incentivar o desenvolvimento da habilidade de avaliar as próprias respostas.

Na sala de aula, o estímulo à leitura se dava semanalmente, mais exatamente nas quintas-feiras, quando um dos alunos era escolhido para ler (ou contar, caso não soubesse ler) a história do livro que emprestou na biblioteca da escola e que seria trocado por outro. Embora fosse uma estratégia que favorecesse o desenvolvimento e o prazer pela leitura, compreendemos que uma vez por semana era pouco, principalmente porque nem todos tinham a oportunidade de ler para a classe. Outro fator a ser assinalado é que o aluno precoce em leitura não necessita de uma semana inteira para ler um livro, de maneira que seria enriquecedor que os alunos pudessem emprestar outro livro ao término da leitura do anterior, caso assim o quisessem.

Nessa sala, a professora costumava escrever com letra de forma e cursiva, deixando seus alunos livres para escolher o tipo de letra que queriam utilizar. O

¹⁸ Para Freire (2012), a educação bancária é composta pela prática na qual o educador, visto como aquele que detém o conhecimento, deposita conteúdos desprovidos de significados em seus educandos, para que os memorizem.

traçado da letra cursiva exige muito mais da coordenação motora fina, a qual pode não estar bem desenvolvida em muitas crianças dessa faixa etária (seis anos em média), entretanto, poder optar por essa grafia constitui um desafio para o aluno já alfabetizado, que pode desmotivar-se com o nível de facilidade que encontra nas tarefas escolares. Prova disso é que Lara era uma das poucas crianças que se aventurava nesse tipo de escrita.

Oferecer desafios a essas crianças é fundamental para que não se sintam desmotivadas em sala de aula (FREEMAN; GUENTHER, 2000; BRASIL, 2001b; DELOU, 2007; SABATELLA; CUPERTINO, 2007). Contudo, é relevante afirmar que o potencial para a aquisição de conhecimentos não pode ser entendido como autossuficiência, tampouco exime o professor de sua responsabilidade social para com elas, o que significa que o educador não pode se afastar de seu papel de agente transformador. Sob essa perspectiva, cabe ao professor levar seus alunos a refletir criticamente sobre a sociedade, a fim de que, ao invés de utilizarem suas habilidades para atender aos interesses capitalistas, que visam à geração de riquezas a partir da exploração das camadas menos favorecidas, venham a empregá-las em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Logo, concordamos com Oliveira (2012) sobre a importância de a ação pedagógica caracterizar-se como instrumento de transformação social.

Posto isto, um dos pontos cruciais para a igualdade social repousa sobre o oferecimento de uma educação de qualidade para todos, o que não significa um ensino idêntico, mas condizente com as necessidades e potencialidades de cada um. Nesse sentido, Renzulli (2000) sugere que todos os estudantes participem de atividades de enriquecimento curricular. Para isso, é necessário: modificar o currículo escolar, de modo a fazer com que os níveis de aprendizagem desafiem os alunos; ampliar a quantidade de experiências de aprendizagem em profundidade; inserir diversas modalidades de enriquecimento nas tarefas do cotidiano escolar. Para o autor, é possível agrupar os alunos conforme os interesses apresentados, o que constitui as equipes de enriquecimento, as quais devem dispor de algum tempo semanal para o desenvolvimento dos trabalhos dos grupos que se realizam em colaboração.

Com relação ao enriquecimento curricular, Panzeri (2006) recomenda que o professor ofereça atividades capazes de estimular a imaginação e a criatividade; organize atividades em pequenos grupos, pois, além de favorecer a socialização do

aluno com potencialidade superior, favorecem sua autoestima na medida em que os colegas percebem que seus conhecimentos e sua facilidade em resolver tarefas difíceis trazem benefícios ao grupo; estimule a prática da leitura, principal meio de satisfação da curiosidade; adapte o ritmo das atividades às diferenças individuais, permitindo ao aluno que aprende mais rapidamente, ampliar os conteúdos, aprofundando-se em seus interesses, enfrentando um maior nível de dificuldade e evitando repetições desnecessárias a ele; proponha o desenvolvimento de projetos individuais, a partir de um projeto geral para toda a classe, de maneira que a criatividade, o trabalho coletivo e individual, o respeito às diferenças e o interesse por compartilhar conhecimentos sejam estimulados.

Logo, nota-se que o estudante com potencial superior não é o único que pode se beneficiar do enriquecimento curricular, porque todos os alunos podem participar de atividades desafiadoras, criativas e investigativas. Contudo, vale ponderar que o enriquecimento para toda a escola não elimina a necessidade de atenção diferenciada aos que apresentam potencialidade elevada, seja em sala regular, seja em centro específico, pois Panzeri (2006) enfatiza:

Embora Renzulli esteja de acordo que estes projetos podem ser úteis para todos os estudantes, aqueles que são superdotados respondem mais rapidamente porque já têm absorvido grande parte das habilidades e conhecimentos que são o fundamento necessário para este tipo de investigação (PANZERI, 2006, p. 273, tradução nossa).

Nesse sentido, é imprescindível tomar os cuidados necessários para que o enriquecimento para todos os alunos não seja convertido em um enriquecimento homogêneo, medianamente ritmado e rigidamente controlado, que negue as peculiaridades, as inquietações e a aprendizagem acelerada da modalidade de aluno em questão. Semelhantemente, é possível que tal educando permaneça requerendo um nível de aprofundamento maior que o passível de ser atingido em sala regular, daí a importância de sua participação em projetos/centros especializados e o contato com especialistas em suas áreas de interesse.

6.2.1.3 Reconhecimento da precocidade

O professor desempenha um papel fundamental na identificação da criança precoce, mas, mesmo quando desprovido do conhecimento de que esse aluno requer ações educativas específicas, não perde sua capacidade de reconhecer os

que se diferenciam em razão da precocidade, o que se torna evidente no relato de uma das professoras da Educação Infantil participantes do estudo de Forno (2011, p. 85, grifo do autor):

Em muitas crianças a gente percebe que se destacam... ou se destacam porque falam muito bem, no grupo, no público, outros são extremamente desinibidos, outros porque cantam maravilhosamente bem, outros porque... tem o poder de liderança dentro da sala de aula, o que é fantástico, conseguem organizar todo o grupo, são aqueles... outros porque aprendem rapidamente, você um dia fala alguma palavra, ou qualquer... dentro daquele processo de construção da língua escrita, eles já no outro dia conseguem deduzir, e não têm dificuldade na hora de escrever [...] (LORI, 2010).

Todavia, o reconhecimento da precocidade da criança é importante ao vir acompanhado por medidas educativas que a estimulem. Sob esse prisma, pudemos observar que as três professoras percebiam a precocidade dos participantes do estudo e empreendiam determinadas ações em função da mesma.

A professora de Vinny reconhecia sua precocidade e solicitava frequentemente que ele fizesse a leitura em voz alta dos textos que seriam trabalhados em sala, permitindo que o aluno lesse sempre que pedia, mesmo quando o pedido era para repetir o que a professora havia acabado de ler. Também o autorizava a responder a perguntas que tinham sido destinadas a ela, quando essa vontade era manifestada, o que ocorria costumeiramente. Era clara a satisfação de Vinny com o reconhecimento de sua precocidade em leitura, todavia esse mesmo reconhecimento não se aplicava à escrita.

Do mesmo modo, a professora de Breno solicitava que o aluno fizesse a leitura oral de textos e exercícios. Levando em consideração a rapidez com que Breno executava as tarefas, em virtude de sua precocidade, às vezes, procurava ocupar seu tempo ocioso propondo-lhe outras atividades, tais como organizar peças de jogos, entregar materiais aos colegas, brincar com materiais pedagógicos ou permitindo que prosseguisse na realização do exercício seguinte.

A professora de Lara, reconhecendo a precocidade e a agilidade da menina, solicitava que ajudasse os colegas. Ao contrário do que era habitual nas outras salas observadas, na classe de Lara, os alunos sentavam-se separados uns dos outros, em carteiras individuais, no entanto, a professora agrupava-os em atividades com maior nível de dificuldade, como é caso das que envolviam escrita livre. Durante as atividades em grupo, Lara era colocada junto a crianças que poderiam se favorecer

de sua presença, o que consiste na prática de monitoria. A monitoria nada mais é que uma estratégia muitas vezes utilizada intuitivamente pelos professores, de modo a convidar um aluno que está mais adiantado no conteúdo para que auxilie os colegas.

Para Winner (1998), a monitoria traz benefícios acadêmicos provenientes do ato de ensinar o outro, atitude essa que ajuda na consolidação daquilo que foi aprendido, mas, além disso, proporciona benefícios sociais ao dar à criança que se destaca a possibilidade de interagir com colegas que não possuem as mesmas habilidades. Freitas e Pérez (2010) compreendem essa prática como produtiva, visto que o aluno se sente desafiado a ensinar o colega e, para isso, acaba por aprofundar seu conhecimento. Porém, as autoras advertem que, quando esse auxílio não lhe é prazeroso, deixa de ser capaz de proporcionar benefícios àquele que ensina.

Segundo Forno (2011, p. 94), o reconhecimento da precocidade é de enorme importância, pois “permite ao aluno(a) ter um destaque em sala de aula e também pode torná-lo um sujeito que, através do estímulo de suas capacidades, demonstre suas potencialidades e habilidades e até mesmo as reconheça”.

6.2.2 Situações desfavorecedoras

Na sala de Vinny, percebemos a ausência de estímulos em relação à escrita, uma vez que as atividades que a envolviam, quando não específicas a alunos em processo de alfabetização, tinham suas respostas colocadas na lousa para que fossem copiadas. A exceção encontrava-se em algumas atividades que solicitavam escrever o nome de objetos ilustrados ou completar palavras com as letras que faltavam, atividades demasiadamente simples para Vinny. Embora a professora procurasse adaptar as atividades das tarefas de casa para deixá-las mais adequadas ao aluno, em classe, durante as aulas de Língua Portuguesa, ele desenhava, pintava, completava palavras com a sílaba que faltava, circulava palavras em textos, escrevia o nome de figuras etc., exatamente como os demais, que estavam em processo de alfabetização. Além de não objetivar enriquecer o currículo do aluno, a professora o impedia de caminhar em ritmo próprio, ao solicitar que esperasse pelo restante para realizar os exercícios subsequentes.

Na sala de Lara, também havia uma tendência a buscar a homogeneização dos alunos, a qual se mostra nitidamente na situação exemplificada a seguir:

A professora repreende uma aluna que estava lendo ao mesmo tempo em que ela e diz que todos devem caminhar juntos na sala para que cheguem ao mesmo tempo aos exercícios, pois não dá para um ir à frente do outro como no quarto ou quinto ano. Nesse momento, Lara apaga o exercício que já havia iniciado sem que a professora solicitasse (Registros do diário de campo).

Nessa sala, ainda que existissem, eram poucas as situações em que os alunos podiam escrever sem auxílio, porque normalmente as respostas eram passadas na lousa para que as copiassem. Quando existia a escrita livre, esta se limitava à escrita de palavras, com exceção de uma atividade que demandou a escrita de frases. Com relação à leitura, presenciemos uma única situação em que Lara foi convidada a ler. Nessa ocasião, a professora escolhia alguns dos alunos que haviam terminado para que lessem suas respostas a determinado exercício.

No que diz respeito a essa homogeneização, Panzeri (2006) alerta que o fato de os conteúdos escolares serem estruturados com base na idade cronológica e habilidades comuns a crianças de determinada faixa etária faz com que as diferenças individuais, em termos de habilidades, interesses, aptidões e necessidades sejam ignoradas, o que pode levar o aluno a se aborrecer e se frustrar com a escola, havendo ainda a possibilidade de isolamento mental, físico e emocional. Para que isso não ocorra, a autora recomenda o enriquecimento curricular, de modo a serem feitos ajustes individuais que considerem os conhecimentos do aluno, respeitem e se mantenham fiéis ao currículo a ser ampliado e aprofundado, e contem com a intervenção adequada do professor, que é visto como um mediador do processo de aprendizagem.

De acordo com Fortes e Freitas (2007), as características e necessidades peculiares dos alunos com altas habilidades demandam estratégias metodológicas diferenciadas, mas, segundo Guenther (2006), a escola parece estar mais propensa à “correção” daqueles que se encontram abaixo da média, que ao estímulo dos que estão acima dela. Todavia, a sala de Breno parece fugir a essa regra, pois, mesmo que não houvesse adaptações curriculares específicas a ele, essas não eram imprescindíveis porque todos os alunos eram estimulados a ler e a escrever textos

reais¹⁹, inclusive aqueles que não o faziam convencionalmente. Às vezes, permitia-se que Breno executasse exercícios anteriormente aos demais. Nesse sentido, as situações desfavorecedoras com as quais nos deparamos não eram constantes, mas pontuais, como no dia em que a professora solicitou a Breno que separasse as famílias silábicas grafadas em placas de madeira, após ter terminado seus exercícios. Ele as separou por um tempo e depois começou a usá-las para formar palavras. A professora o repreendeu por isso, sendo incompreensiva, naquele momento, com sua precocidade. Similarmente ao que se verificou, quando, ao invés de formar palavras desembaralhando letras móveis para depois escrevê-las, Breno as queria escrever diretamente no caderno, uma vez que não precisava organizar as letras para desvendar a palavra, no entanto, a professora lhe dizia insistentemente que primeiro deveria usar as letras móveis.

Outra situação ocorreu quando a professora escreveu um texto sobre a árvore coletivamente com seus alunos e, após concluí-lo, apresentou modelos de árvores a serem desenhadas, atitude essa que não favorece o desenvolvimento da criatividade. Cabe evidenciar que a instituição de ensino frequentada por Breno dispunha de áreas arborizadas por várias espécies e, ao olharem pela janela, os alunos poderiam contemplá-las e representá-las da maneira que julgassem mais adequada.

Freire (2012, p. 64), ao criticar a concepção bancária da educação, afirma:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros.

Conforme Guenther (2006, p. 23), o conceito de criatividade “inclui inventividade ao enfrentar problemas, imaginação, pensamento intuitivo; originalidade em ações e ideias; evocação fluente em redes e blocos de ideias inter-relacionadas; invenção, criação, novidade”. De acordo com Alencar (2001), a escola desfavorece a criatividade ao enfatizar o conformismo, a passividade e a padronização, bem como ao limitar as escolhas e a liberdade dos alunos, aos quais são oferecidas poucas oportunidades propícias à inovação de ideias e possibilidades, pois se acredita que inspiração e criatividade provêm de certos

¹⁹ Alguns alunos desenvolviam atividades diferenciadas por apresentarem maiores dificuldades no processo de alfabetização.

fatores que podem ser encontrados apenas em algumas pessoas. Essa ideia traz consigo a crença na própria incapacidade e impede que potencialidades sejam desenvolvidas. Embora a criatividade dependa de fatores intrapessoais, o meio exerce grande influência sobre esse fenômeno, uma vez que é facilitado por um clima oportuno. Sendo assim, a escola deve permitir que os educandos tenham liberdade para escolher e agir, de modo a se sentirem à vontade para explorar novas ideias e possibilidades.

Todavia, favorecer a criatividade e respeitar os ritmos individuais exige a ruptura com o modelo tradicional de ensino, de modo a abandonar a visão de que todos precisam aprender as mesmas coisas e ao mesmo tempo, assim como a ideia de que o professor é aquele que sabe e o aluno, aquele que não sabe. Essa quebra de paradigma se faz necessária, pois, segundo Oliveira e Leite (2007), a inclusão dos alunos com NEE demanda a transformação do cotidiano escolar, que precisa superar as práticas de homogeneização para acolher a diversidade de alunos que lá se encontram, o que perpassa pela necessidade de reflexão sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos que sustentam o fazer pedagógico.

Para Negrini e Freitas (2008), as práticas pedagógicas não podem negligenciar as especificidades dos indivíduos, pois estas devem ser levadas em consideração para que sejam proporcionadas as oportunidades adequadas para a consolidação da aprendizagem e do desenvolvimento. Porém, as autoras alertam que a implementação das propostas educacionais baseadas no trabalho com a diversidade traz consigo a demanda por formação docente, a qual é compreendida por Glat e Nogueira (2003) como a principal barreira para a efetivação das políticas inclusivas, visto que o professor precisa de preparo para compreender e lidar com a diferença entre os alunos e suas necessidades educacionais. Entretanto, a literatura aponta que os professores não têm recebido, ao menos no que se refere à atenção ao aluno com AH/SD (CASTELLÓ; MARTINEZ, 1999; FORTES; FREITAS, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2011; MARTINS; ALENCAR, 2011), as condições formativas mínimas necessárias à inclusão desses educandos. Ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia da UNESP, Martins e Chacon (2013) constataram que, entre os seis cursos oferecidos, quatro deles não contemplavam conteúdos relacionados a essa clientela, fato esse que não é exclusividade da referida universidade. Como resultado, muitos professores ingressam nas instituições de ensino ignorando a possibilidade de se depararem com essa especificidade de aluno.

Ao analisarmos as situações de sala de aula que favorecem ou desfavorecem a manifestação da precocidade, estamos nos voltando para as influências que o ambiente exerce sobre a criança e seu desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1996; 1998), o desenvolvimento psicológico humano depende das condições que o meio propicia, as quais são produtos da história e da cultura.

Nessa perspectiva, Becker (1997) investigou o papel dos estímulos ambientais nos indicadores de AH/SD de crianças com idade de três anos e 11 meses a seis anos e um mês. A pesquisadora contou com uma amostra de 12 crianças atendidas por uma instituição voltada a superdotação/talento, seis delas precoces em leitura, juntamente com 16 responsáveis (mãe ou pai e mãe), e se utilizou do teste psicométrico *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* (WPPSI), questionários e ficha de Observação do brinquedo livre, a fim de correlacionar desenvolvimento, performance, interesses e preferências das crianças (variável A) ao estímulo ambiental oferecido na escola e na família (variável B).

Com exceção de uma criança, as outras obtiveram pontuação maior no Quociente Intelectual Verbal que no Quociente Intelectual de Execução e demonstraram potencial para superdotação. Os itens referentes à variável A apontados pelos pais convergiram com os resultados da observação do brinquedo livre, indicando a presença de linguagem avançada, planejamento de atividades, atenção, concentração, motivação e persistência.

Quanto à variável B, a maioria dos pais estudou até o ensino médio e costumava ler de uma a duas vezes por semana para seus filhos, tendo esse hábito se iniciado quando as crianças tinham, em média, de 13 a 24 meses de vida. As crianças ingressaram na escola com aproximadamente 24 meses, e os pais percebiam que os professores eram compreensivos e ajudavam as crianças oferecendo-lhes atividades interessantes, porém, destaca-se que três delas não frequentavam a escola, inclusive a mais velha (6a e 1m). A maior parte das crianças possuía até 10 livros e cinco jogos de montar e não tinha acesso a computador ou *videogame*, havendo, porém, aquelas com mais de 20 livros, mais de 10 jogos e utilização de tecnologias. Aliás, os interesses que as crianças apresentavam não estavam relacionados aos *hobbies* ou habilidades dos pais.

Percebe-se, assim, que a escolaridade dos pais, a frequência de leitura, os recursos disponíveis no ambiente e a idade com que as crianças foram matriculadas na instituição de educação infantil não estão muito distantes do que é comum à

população em geral, sendo a presença da leitura dos pais para a criança logo nos primeiros anos, possivelmente, o principal diferencial, mas que Becker considera ser um fator que contribuiu, mas não determinou o desenvolvimento demonstrado. Além disso, a autora chama a atenção para a forma como os pais acalmavam o choro de seus filhos, falando ou cantando para eles, o que, a nosso ver, não parece algo incomum.

Por isso, compreendemos que a falta de estímulos impede ou ao menos, dificulta enormemente o desenvolvimento das potencialidades, porém, a resposta que o indivíduo dá a esses estímulos é heterogênea, ou seja, estímulos normais e necessários à educação/criação da criança desencadeiam efeitos diferentes, em sujeitos diversos. De acordo com Panzeri (2006), nossa personalidade e inteligência resultam da interação entre os aspectos biológicos e ambientais, de modo que, sem os estímulos do meio, o potencial humano se perde e o desenvolvimento regride. Assim, cabe à família e à escola fornecerem o suporte para que a criança explore seus interesses e desenvolva ao máximo suas possibilidades. Caso contrário, suas habilidades podem nunca vir a desabrochar.

Outro fator decisivo é o valor que a família atribui ao potencial apresentado. Nesse sentido, destaca-se a criança mais velha da amostra de Becker (1997), a qual tinha seis anos e um mês e não frequentava a escola porque sua mãe a considerava muito pequena para isso. A criança já sabia ler e demonstrava um grande desejo por utilizar materiais escolares. Sua mãe se encontrava em um nível sociocultural abaixo da média do grupo de pais e retirou seu filho mais velho da escola por se tratar de um aluno muito rápido nas atividades, que perdia o interesse e tumultuava a aula. Tal situação ilustra o efeito negativo que a privação socioeconômica e cultural pode exercer sobre o desenvolvimento das potencialidades. Conforme Manzano (2009), famílias economicamente privilegiadas têm condições de oferecer melhores oportunidades a seus filhos, os quais nem por isso apresentam AH/SD. Entretanto, crianças com AH/SD provenientes de meios desfavorecidos têm o desenvolvimento adequado de suas potencialidades dificultado e correm o risco de não serem reconhecidos.

6.3 Sistematização das características de altas habilidades/superdotação constantes na literatura

Existem diversas características que sinalizam a presença de indicadores de AH/SD, sendo essencial que as conheçamos e estejamos atentos a elas. Ademais, as listas de características de alunos com AH/SD se constituem em bons instrumentos para auxiliar o professor na identificação inicial de tais educandos. Nessa direção, visando a sistematizar as características apontadas na literatura, realizamos um levantamento bibliográfico e organizamos três quadros que ao todo, somam 109 características que se dividem em: características gerais, de pensamento criativo e de aprendizagem.

Os quadros serão apresentados a seguir, os quais foram elaborados a partir dos seguintes autores: Novaes (1979); Delou (1987); Brasil (2002); Aranha (2005); Vieira (2005); Mosquera e Stobäus (2006); Panzeri (2006); Chagas (2007); Fleith (2007); Ourofino (2007); Nakano e Wechsler (2007); Virgolim (2007); Pérez (2008); Chagas e Fleith (2009); Pérez (2009); Almeida e Oliveira (2010); Freitas e Pérez (2010); García (2011); Sabatella (2012).

Quadro 2 – Características Gerais de AH/SD

Características Gerais: Envolvem aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento.
Perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas.* Capacidade de elaborar inferências.* Utiliza muito tempo em projetos próprios, como construções, coleções, redações.** Liderança. Somatização. Entusiasmo. Senso de confiança. Capacidade perceptivo-espacial elevada. Responsabilidade. Sensibilidade aos sentimentos dos outros. Impulsividade e espontaneidade. Tendência ao isolamento. Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral. Interesses variados e diferenciados. Receptividade. Tendência à introversão. Ampla gama de informações. Expressão de sentimentos. Autonomia. Motivação. Preferência por trabalhar ou estudar sozinho. Expressa-se bem. Chama a atenção sobre si. Tendência ao perfeccionismo, expresso muitas vezes pela autoimposição de padrões de desempenho elevados, rígidos e até mesmo, irrealistas. Independência.

<p>Facilidade verbal. Vontade de contribuir em alguma medida, com a sociedade. Ansiedade em relação às realizações. Gosto e preferência por jogos que exijam estratégia. Alergias não apresentadas por outros membros da família. Pode preferir a companhia de adultos e crianças mais velhas a crianças de sua idade. Controle emocional. Sociabilidade. Comportamento cooperativo. Estabilidade emocional. Investe energia emocional significativa em suas realizações. Agressividade. Organização e eficiência no que se refere a tarefas e a soluções de problemas. Tolerância à ambiguidade. Sentido ético e moral muito desenvolvido. Alto nível de energia, que por vezes resulta em um diagnóstico errôneo de hiperatividade. Precocidade no desenvolvimento geral (andar, falar etc.). Curiosidade. Questiona ou desafia regras/autoridade. Elevada capacidade de observação. Ingenuidade nas ligações de base emocional. Autoconceito positivo. Consciência aguçada de si, o que pode fazer com que se perceba diferente dos outros. Popularidade. Espírito de competição. Procura de autenticidade. Sensibilidade e intensidade emocional.</p>

* Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica de aprendizagem.

** Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica de pensamento criativo.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Características de Pensamento Criativo

<p>Características de Pensamento Criativo: São as características relacionadas à Criatividade.</p>
<p>Inconformismo e independência de pensamento. Apresentar ideias inesperadas ou originais e extravagantes. Pensamento divergente, original e inovador. Senso de humor avançado para sua idade. Flexibilidade. Fluência de ideias. Gosto por enfrentar desafios e correr riscos. Capacidade elevada de percepção. Imaginação. Sensibilidade estética muito desenvolvida. Criatividade. Coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas. Uso elevado de analogias e combinações incomuns. Menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões. Abertura às novas experiências. Capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...” Preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas. Constrói histórias vívidas e dramáticas. Cria soluções próprias para resolver problemas. Habilidade para produzir muitas ideias e visualizar consequências.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4 – Características de Aprendizagem

<p>Características de Aprendizagem: São características comumente expressas em ambiente escolar, além daquelas elencadas anteriormente.</p> <p>Capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico, matemático). Habilidade em áreas específicas. Boa memória. Habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem. Geralmente, tem boas notas. Desejo por saber causas e razões das coisas. Gosto por quebra-cabeças e jogos-problema. Capacidade de planejamento e organização. Rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos. Rapidez em estabelecer relações e compreender significados. Agilidade mental. Progride rapidamente. Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento. Capacidade para fazer generalizações. Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos. Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu. Estabelece relações entre causa e efeito. Pensamento abstrato. Prazer pela atividade intelectual. Rapidez na identificação de inconsistências. Amplio vocabulário. Tendência a que outros alunos peçam-lhe ideias e sugestões Preferência para lidar com abstrações. Precocidade, gosto e nível elevado de leitura. Capacidade para pronta resposta. Tendência a agradar aos professores e a gostar do ambiente escolar. Explorar temas em profundidade. Procura ser superior em quase tudo que faz. Capacidade de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse. Processa informações complexas com rapidez. Habilidade em encontrar ordem na complexidade e no caos. Interesse precoce por palavras ou números ou relógios, calendários e quebra-cabeças. Atitude de questionamento e busca por informações.** Amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa).*** Fazer relatos ricos em detalhes.** Pensamento crítico.*** Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante.***</p>

** Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica de pensamento criativo.

*** Segundo os juízes, também pode ser entendida como característica geral.

Fonte: Elaboração própria.

Os alunos com AH/SD não possuem as mesmas habilidades e aptidões, tampouco mostram as mesmas características. Além disso, não é esperado que demonstrem todas as que foram indicadas, mas algumas delas, as quais sejam suficientes para diferenciá-los e que representem uma combinação entre as características gerais, de comportamento criativo e de aprendizagem.

Ressaltam Vieira e Baptista (2006, p. 170):

A identificação desses educandos não é um processo fácil, pois não existe um perfil único que possa defini-los. São pessoas que apresentam características próprias na sua interação com o mundo; características

essas representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos.

A esse respeito, Maia-Pinto (2012) esclarece que não existe um perfil único porque esses alunos apresentam variações quanto aos aspectos cognitivo, social e emocional. Contudo, a probabilidade de confirmação dos indicadores de AH/SD é proporcional ao número de traços apresentados pela criança (BRASIL, 2002).

Muitas das características elencadas podem ocasionar problemas, quando excessivamente presentes. É o caso do perfeccionismo, que, ao atingir níveis elevados, exige padrões de desempenho irrealistas e traz como consequências insatisfação e infelicidade. Analogamente, senso de justiça e supersensibilidade emocional podem gerar frustrações e sentimento de impotência, na medida em que a criança tem consciência de problemas sociais, mas não é capaz de resolvê-los. Embora a maioria revele autoconceito positivo, o aluno pode perceber suas diferenças como anormalidade, vindo a isolar-se socialmente e desenvolver uma imagem negativa de si (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Características desmedidas podem ocasionar, ainda: desinteresse pela rotina; impaciência com aqueles que não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem; interesses obsessivos; perguntas embaraçosas; exibicionismo; sistemas próprios de regras, os quais contrariam os estabelecidos na escola; resistência às imposições de adultos; teimosia; fuga no verbalismo; atitude crítica e impaciência com suas falhas e dos outros; resistência à interrupção; frustração com a inatividade e ausência de progresso; individualismo; discordância frequente dos outros; sensibilidade às críticas e à rejeição; reações emocionais exacerbadas; possibilidade de tornar-se o “palhaço da classe” por conta de seu senso de humor; tendência a dominar outras pessoas (NOVAES, 1979; WEBB, 1993; BRASIL 2002).

Isso significa que identificar alunos com indicadores de AH/SD requer conhecimento sobre o assunto e abandono de imagens estereotipadas, pois, enquanto alguns são introvertidos e/ou isolados, outros são sociáveis e populares; há aqueles que são cooperativos, mas também os individualistas e competitivos; os emocionalmente controlados e os agressivos; os tímidos e os bem-humorados. Assim sendo, os quadros apresentados não se propõem delimitar quem são os alunos com AH/SD, mas evidenciar a multiplicidade de características que podem ser encontradas em tais educandos. Ademais, esses alunos, assim como os outros,

podem apresentar dificuldades de diversas naturezas, de modo a não se enquadrarem no padrão de aluno ideal, o que pode fazer com que passem despercebidos aos olhos de educadores que não tiveram acesso aos conhecimentos necessários à identificação e oferecimento de educação adequada aos estudantes com potencialidade superior.

6.4 Características de altas habilidades/superdotação em alunos precoces

Os três alunos que participaram desta pesquisa apresentaram características de altas habilidades/superdotação, contudo, há diferenças em relação à quantidade e intensidade dessas características, as quais foram constatadas, em sua maioria, através de observação direta do comportamento, porém, existindo algumas que foram descobertas através de entrevistas com os pais.

No quadro a seguir, expomos as características de altas habilidades/superdotação demonstradas pelos participantes do estudo:

Quadro 5 – Características de AH/SD apresentadas pelos participantes do estudo.

Características Gerais	Vinny	Iara	Breno
Tendência à introversão		X	X
Tendência a chamar a atenção sobre si	X		X
Alto nível de energia	X		X
Sociabilidade	X	X	X
Responsabilidade		X	
Vontade de contribuir em alguma medida, com a sociedade		X	
Perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas		X	
Receptividade		X	X
Tendência ao isolamento			X
Liderança	X	X	
Facilidade verbal	X		
Independência e/ou autonomia	X	X	X
Baixa tolerância à frustração	X	X	
Agressividade	X	X	X
Interesses variados e diferenciados	X	X	X
Autoconceito positivo	X		
Tendência ao perfeccionismo	X	X	
Popularidade	X		

Elevada capacidade de observação	X		
Ampla gama de informações	X	X	
Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral	X	X	X
Questionam ou desafiam regras/autoridade	X	X	X
Expressão de sentimentos	X		
Capacidade de elaborar inferências	X		X
Ansiedade em relação às realizações	X		
Entusiasmo	X		
Assincronismo	X	X	X
Comportamento cooperativo	X	X	X
Motivação	X	X	X
Curiosidade	X		
Procura de autenticidade	X	X	
Sensibilidade e intensidade emocional		X	X
Impulsividade e espontaneidade	X	X	X
Precocidade no desenvolvimento geral	X	X	X
Total	27	22	18
Características de Pensamento Criativo			
	Vinny	Iara	Breno
Gosto por enfrentar desafios e correr riscos	X	X	
Criatividade	X	X	
Senso de humor avançado para sua idade	X		
Imaginação	X	X	X
Apresentar ideias inesperadas ou originais e extravagantes	X		
Coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas	X		
Menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões	X		
Preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas	X		
Flexibilidade	X		
Construir histórias vívidas e dramáticas	X		
Total	10	3	1
Características de Aprendizagem			
	Vinny	Iara	Breno
Amplitude de foco (está atento a mais de uma coisa)	X	X	X
Boa memória	X	X	X
Pensamento crítico	X		X
Amplo vocabulário	X		
Capacidade de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse	X	X	X
Habilidade em áreas específicas	X	X	X

Atitude de questionamento e busca por informações	X		
Rapidez em estabelecer relações e compreender significados	X		
Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante.	X		X
Agilidade mental	X	X	X
Capacidade para pronta resposta	X	X	X
Rapidez na identificação de inconsistências	X		
Precocidade, gosto e nível elevado de leitura	X	X	X
Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu	X		
Prazer pela atividade intelectual	X	X	X
Capacidade para fazer generalizações	X		
Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos	X		
Explorar temas em profundidade	X		
Faz relatos ricos em detalhes	X		
Rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos	X	X	X
Procura ser superior em quase tudo que faz	X		
Estabelece relações entre causa e efeito	X		X
Tendência a gostar do ambiente escolar	X	X	X
Total	23	10	13
TOTAL GERAL			
	60	35	32

Fonte: Elaboração própria

Vinny, Iara e Breno são crianças que se sobressaem perante os grupos aos quais pertencem, devido à precocidade, no entanto, ao analisarmos o Quadro 5, notamos que Vinny se destaca ainda quando comparado a Breno e Iara, em virtude da grande quantidade de características de AH/SD que exibe e, em especial, aquelas que caracterizam o pensamento criativo. As características de pensamento criativo têm abundante importância, em função de ser a criatividade um dos eixos que determinam a presença de superdotação. Contudo, Renzulli e Reis (1995) esclarecem que os três eixos são desproporcionais, de sorte que não é necessário que tenham as mesmas dimensões, pois ocorre uma compensação entre os componentes maiores e os menores. Ademais, afirmam que a criatividade, bem como o comprometimento com a tarefa, é passível de se desenvolver por meio de ensino e estímulos adequados, embora nem todas as pessoas respondam satisfatoriamente à estimulação.

Cumpramos evidenciar que os alunos observados podem apresentar outras características de AH/SD, além das que constam assinaladas no quadro, mas que não se manifestaram durante os momentos em que estávamos em sala de aula, realizando a coleta de dados. Nessa perspectiva, ressalta-se que as situações de sala de aula (o contexto) tanto podem incentivar quanto impedir a expressão de certas características, as quais são igualmente influenciadas pela personalidade do indivíduo, assim como pela própria questão de gênero.

Vale esclarecer que essa caracterização não objetiva traçar um perfil de aluno com AH/SD, uma vez que não há homogeneidade entre tais educandos. Conforme Alencar e Fleith (2001), cada um evidenciará uma combinação própria de inteligência, personalidade e desempenho, de modo a demonstrar características diversificadas.

Assim, enquanto um deles pode apresentar uma competência elevada em uma grande diversidade de áreas aliada a uma liderança superior, outro pode mostrar-se extraordinariamente competente em apenas uma área, sendo, porém, imaturo emocionalmente; ainda outro poderá ser fisicamente menos desenvolvido, apresentando, contudo, uma habilidade significativamente superior (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 67).

Dessa forma, é imprescindível ter clareza sobre a existência de indicadores de AH/SD, porém, sem cair em idealizações e estereótipos, pois se trata de crianças reais e únicas em sua constituição, as quais não manifestam os indicadores da mesma maneira, tampouco com a mesma intensidade.

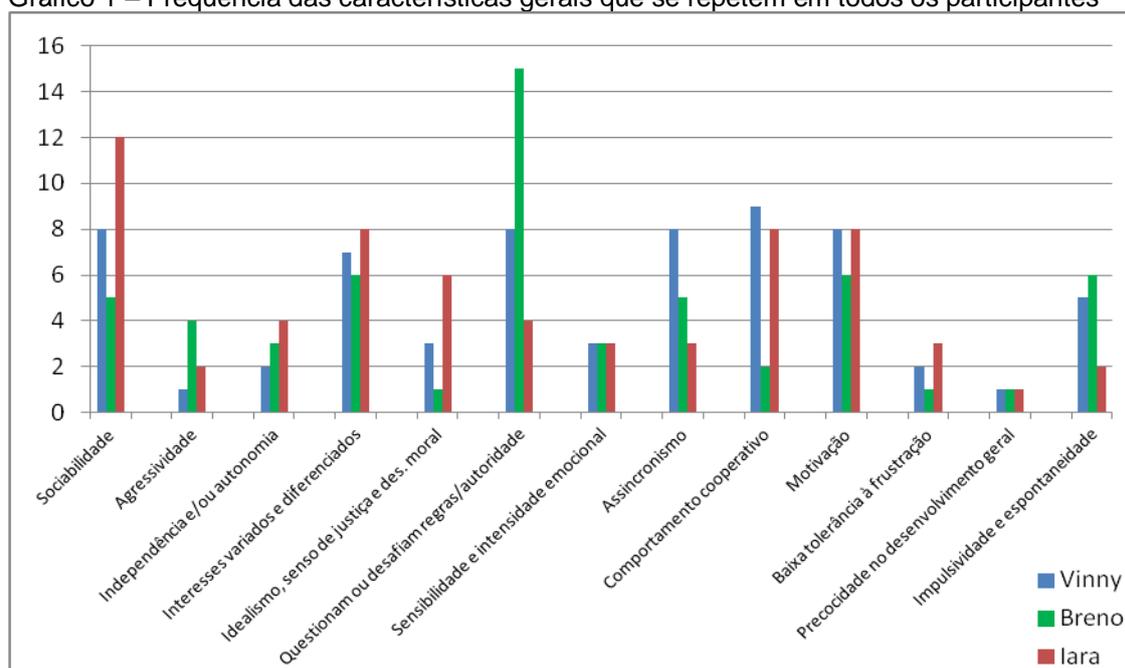
No que se refere à intensidade das características, quantificamos as ocasiões em que estas foram apresentadas por cada um dos alunos, ou seja, não analisamos somente a presença, mas observamos também a frequência dessas características a fim de verificarmos o quão intensa é a manifestação de cada uma delas, nos diferentes participantes.

Vejamos agora a intensidade com que cada uma das características foi exibida pelos participantes:

6.4.1 Características Gerais de AH/SD

Iniciemos pela apreciação das características gerais de AH/SD expressas repetidamente por todos os participantes, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Frequência das características gerais que se repetem em todos os participantes



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar, Lara foi a criança que se mostrou mais *sociável*, seguida por Vinny, sendo Breno o aluno que apresentou menor *sociabilidade*. Compreendemos por *sociabilidade* a atitude de procurar estabelecer interações positivas com os colegas. Vinny era uma criança sociável porque brincava e conversava com todos os alunos da classe, embora tivesse dois amigos com quem passasse a maior parte do tempo, João e Thaís, especialmente João. Essas interações ocorriam em todos os momentos: durante a realização das atividades de sala de aula, nas aulas de educação física, na fila ou no recreio.

Lara também tinha suas melhores amigas, Marina e Bruna, porém, se envolvia em brincadeiras de que participavam diversas crianças, quando estava no recreio, momento no qual nunca ficava sozinha. Em sala de aula ou em atividades extraclasse (cinema, educação física etc.), conversava e às vezes brincava, mas, nessas circunstâncias, as interações sempre ocorriam por iniciativa de outras crianças que a procuravam. Breno, por outro lado, era pouco sociável. Sua interação com os colegas se dava sobretudo nas atividades de educação física ou no parquinho, quando encontrava uma bola disponível e outros meninos se aproximavam para jogar futebol com ele. Em sala de aula, as poucas interações que aconteciam eram iniciadas por Breno, aluno este que não tinha nenhum amigo mais próximo.

Breno foi a criança que apresentou a maior *agressividade*, ao empurrar e atirar objetos nos colegas e agredir até mesmo a auxiliar de classe:

Quando a aula chegou ao fim, Breno não queria sair do computador. A auxiliar de classe o pegou pela mão e ele começou a chorar, soltou-se da mão da moça, virou-se para parede, mandou-a calar a boca e lhe deu um tapa. (Registros do diário de campo).

Na situação exemplificada, a agressão se deu em virtude de baixa tolerância à frustração, quando chegada ao fim a aula de informática. Porém, as outras três manifestações de agressividade ocorreram por Breno não querer dividir um brinquedo e para chamar a atenção dos colegas.

lara mostrou-se agressiva em duas situações, quando empurrou e bateu na mesma criança, sua amiga Bruna. Todavia, as agressões de lara são desencadeadas por seus rígidos padrões de certo e errado, como veremos mais adiante.

Bruna, que está sentada ao lado de lara, começa a pular. lara se irrita e fala:

– Para, Bruna!

E dá um tapa nas costas da menina. (Registros do diário de campo).

Por seu turno, Vinny não chegou a agredir de fato, mas mostrou ser essa a sua intenção, após ter-se deparado com a frustração:

A professora havia se ausentado por alguns instantes e, ao retornar, Thaís lhe contou que Vinny havia chorado porque a cor dele não foi a escolhida. Ele se levantou e ameaçou dar um soco na colega. (Registros do diário de campo).

A *agressividade* foi uma das características que Câmara (1999) encontrou, ao analisar prontuários de crianças com idade de 5 a 8 anos que foram submetidas a um processo de psicodiagnóstico, em um programa de atendimento a superdotados. Do total de 34 crianças, seis demonstraram agressividade em teste projetivo e, das 31 crianças que passaram por uma sessão de observação lúdica, quatro exibiram aspectos agressivos e destrutivos. Esse número poderia ser proporcionalmente maior, com relação ao período de observação.

A característica *independência e/ou autonomia* esteve mais presente em lara e foi menos visualizada em Vinny. Vinny e Breno a apresentavam apenas em termos curriculares. Este fazia os exercícios antes que a professora os explicasse,

empregava tipos de letras ainda não trabalhados em sala e não necessitava de orientações para utilizar o computador e encontrar o que desejava na internet. Aquele antecipava a leitura a ser realizada pela professora e, a partir dessas informações adquiridas, desenvolvia atividades que a professora não pediria para que realizassem. Em contrapartida, além de não necessitar de instruções para realizar suas atividades escolares, Lara tinha autonomia para outras questões, como amarrar os próprios cadarços e levantar-se para fechar uma cortina, ao perceber que o reflexo do sol atrapalhava sua visualização.

Semelhantemente, entre os quatro alunos precoces que Marques (2013) identificou, A46 era uma menina de três anos de idade cuja mãe a considerava muito independente, pois até mesmo o seu leite ela costumava esquentar no micro-ondas, antes de ir dormir. As crianças participantes do estudo de Becker (1997) também se mostraram mais independentes e persistentes que o esperado para a idade e, nesse sentido, a autora alerta sobre a impossibilidade de mensurar as influências do ambiente nessas características.

Mönks (2000) considera amplamente relevante incentivar a independência e a autonomia da criança, pois tal desenvolvimento influencia seu autoconceito positivamente, permitindo-lhe crer que pode exercer controle sobre sua própria vida. No entanto, o autoconceito depende das interações sociais estabelecidas. Dessa maneira, cobranças excessivas e exibicionismo, por parte dos adultos, podem afetar seu desenvolvimento sadio (WINNER, 1998), levando-a a desenvolver um autoconceito negativo ou, por outro lado, exacerbado.

Quanto aos *interesses* dessas crianças, Lara apreciava desenhar, fazer dobradura, assistir a filmes e peças de teatro, ler, escrever, desenvolver atividades matemáticas e participar de brincadeiras que envolviam corrida.

[...] usa esse papel para fazer uma espécie de barquinho, depois desmancha e refaz. Todos já haviam guardado o material (com exceção de dois alunos que estavam atrasados), mas ela ainda não percebera, pois continuava mexendo em seu papelzinho. (Registros do diário de campo).

Quando estava em sua casa, gostava de ler, desenhar, brincar com jogos do tipo quebra-cabeça e assistir a documentários e programas que ensinam sobre matemática e outros assuntos. Interessava-se por livros de ciências e matemática e apreciava músicas da década de 1980, não infantis.

Vinny gostava de ler, desenhar, participar das aulas de inglês e matemática, aprender sobre os animais, responder a questões orais e brincar de “faz de conta”.

Voltou a brincar de espada com os lápis de cor ao invés de pintar o desenho que fez. [...] Ele e João pararam de pintar para fazer de conta que os apontadores eram sucos. (Registros do diário de campo).

Em casa, Vinny brincava com seus carrinhos, assistia a desenhos educativos, pintava, jogava no computador e gostava de ler livros de ciências que abordam assuntos como o espaço e os dinossauros.

Breno se interessava por letras, números, escrita e leitura, jogos esportivos e *videogame*.

Breno olha as letras dos cartazes da parede e as reproduz no ar. (Registros do diário de campo).

Também gostava dos jogos de computador e seus favoritos eram os de formar palavras. Contudo, seus pais precisavam controlá-lo, quando estava em casa, para que não ficasse apenas escrevendo e colorindo números e letras. Sob a supervisão dos pais, ele se voltava para outros interesses, como o desenho animado, a leitura de livros infantis e as brincadeiras com bola e carrinhos, típicas da idade.

No estudo de Becker (1997), os familiares das crianças investigadas consideravam que as mesmas possuíam interesses que fugiam do esperado para a faixa etária, tais como números, datas, astronomia, biologia, geografia, arqueologia, música, curiosidades, leitura/escrita, animais e inglês. Tais crianças tinham como brincadeiras e atividades preferidas a escrita, o desenho e a pintura.

Segundo Pérez (2004), quando os interesses da criança são muito diferentes dos de seus pares etários, o trabalho em grupo pode tornar-se difícil e ela pode preferir trabalhar sozinha. Diante da diferença de interesses, podem ainda procurar se cercar de pessoas mais velhas, cujos interesses se aproximam ou que possam responder a suas indagações. Por outro lado, algumas crianças preferem se associar a outras mais jovens, pois, assim, podem assumir a liderança ou se expressar mais livremente, sem que sofram preconceitos (PÉREZ, 2008).

Para a autora, quando a escola não contempla os interesses desses alunos, acaba por desmotivá-los, ocasionando falta de interesse pelo trabalho escolar, o

qual pode ser equivocadamente interpretado como dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de comportamento (PÉREZ, 2004).

Com relação à característica *idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral*, Lara era quem mais a exibia, com atitudes extremas derivadas de suas noções de certo ou errado, justo ou injusto. Quando julgava que algo não estava correto, mesmo que não a envolvesse diretamente, ficava exaltada e reagia com agressividade ou choro. Um exemplo disso se deu quando a aluna ficou nervosa e começou a chorar, ao ver que a professora de Arte emprestou um lápis para Bruna, que havia quebrado intencionalmente a ponta de seu próprio lápis. Reações semelhantes ocorreram quando colegas conversaram em momentos inapropriados, brincaram durante a fila ou tiveram algum outro comportamento visto por ela como inadequado. Quando sua turma estava se preparando para voltar à escola, após visitar a feira do livro, Lara se afastou do grupo em busca de lixeiras para separação de lixo reciclável, correndo o risco de se perder dos outros ou ser deixada para trás.

Quando foi jogar uma embalagem no lixo, se afastou do grupo que já estava se retirando do recinto e subiu até o final da arquibancada, embora houvesse um latão de lixo na quadra. Mesmo Marina mostrando-lhe o latão, ela insistiu em subir, dizendo que era lá o lugar. Na arquibancada, havia duas lixeiras próprias para separação de material reciclável, uma lixeira para papel e outra para plástico (diferentemente do latão que estava na quadra, que era para qualquer tipo de lixo). Lara jogou a embalagem de pipoca (papel) e a sacola plástica em seus respectivos lugares. (Registros do diário de campo).

Vinny manifestou seu *senso de justiça* ao repreender colegas que falavam sem a permissão da professora, da mesma forma que fora repreendido por esse motivo. Similarmente, não achava justo que, em um jogo de computador, a bactéria dentária sempre retornasse, mesmo quando faziam a escovação correta. Além disso, defendeu a amiga que pegou um brinquedo sem a autorização do proprietário, por considerar que era ele quem estava errado por não querer dividir suas coisas.

Um colega tomou um brinquedo da mão de Thaís e falou:

– Eu não deixei você pegar.

– Você não deixa nada! – gritou Vinny.

Logo depois, Vinny levantou-se e pegou o brinquedo desse mesmo colega (um minigame) e começou a jogar. O colega chamou a professora e Vinny tentou se justificar, dizendo que aquele colega nunca emprestava suas coisas. (Registros do diário de campo).

Breno manifestou seu *senso de justiça* ao achar que a professora não deveria ler o livro de uma aluna que não estava presente.

Quando a professora disse que lia o livro trazido pela Patrícia, que era igual ao livro trazido pelo Miguel, Breno falou:
 – Mas a Patrícia ainda não chegou.
 Então a professora trocou pelo livro do Miguel (que era igual). (Registros do diário de campo).

Ele era o aluno que mais *desafiava as regras/autoridade*, pois constantemente ignorava as instruções da professora e desobedecia às ordens que recebia.

Quando a professora estava anunciando a próxima atividade, pediu para que ele guardasse o jogo que havia pegado no armário, mas ele continuou mexendo nas caixas. A professora mandou-o guardar, porém, após um tempo, tornou a pegar os jogos. Mesmo a professora pedindo para que parasse por diversas vezes, ele voltava a pegá-los. (Registros do diário de campo).

A professora mandou-os sentar no chão para que separassem as famílias silábicas grafadas em placas de madeira. O colega de Breno seguiu a instrução, ele, no entanto, deitou-se e fez a caixa das placas de carrinho. (Registros do diário de campo).

Vinny também *desafiava as regras/autoridade* ao desobedecer e desrespeitar a professora:

Ficou pulando durante a atividade. Ria com os colegas e enquanto a professora falava, começou a cantar, “tchê tchê rê rê tchê tchê” e foi repreendido. (Registros do diário de campo).

Deveriam escrever o cabeçalho no caderno, em cima da figura do índio que a professora já havia colado antes do início da aula. E ele disse:
 – Eu não vou fazer.
 – Você quem sabe, Vinny. Ou prefere falar com a coordenadora?
 – Tá bom... Eu faço. (Registros do diário de campo).

De volta à sala de aula, a professora estava separando as duplas de modo a colocar os alunos em fileiras individuais, para que fizessem uma atividade sem auxílio. Ela disse a Vinny:
 – Você vai sentar atrás do João.
 E ele respondeu, com a voz exaltada:
 – Não! Eu vou ficar com o meu amigo João. (Registros do diário de campo).

Iara também *desafiava a autoridade* da professora, desobedecendo-a, mas o fazia com menor frequência e de forma mais sutil.

lara retorna ao seu lugar, mas não abre o caderno para fazer a correção apontada pela professora e continua a desenhar no papelzinho. (Registros do diário de campo).

Os alunos deveriam ficar sentados, porém, lara e suas colegas não tinham uma boa visão de onde estavam e, por isso, levantam-se. (Registros do diário de campo).

A professora, irritada, fala para lara guardar suas canetas, mas ela não guarda e continua brincando com elas. (Registros do diário de campo).

Desafiar regras/autoridade e diversas outras características podem resultar em prejuízos ao ajustamento social da criança. De acordo com Aspesi (2007), muitas das características que são socialmente valorizadas podem ocasionar problemas comportamentais, no cotidiano das relações. Assim, o aluno verbalmente proficiente pode falar excessivamente sobre assuntos que os colegas não compreendem ou pelos quais não se interessam; a criatividade pode levá-lo à fuga na fantasia ou à rejeição às normas; o pensamento crítico pode converter-se em perfeccionismo e atitude crítica intensa com relação aos outros.

Segundo Terrassier (2005; 2009), o desenvolvimento das crianças com AH/SD é caracterizado pelo *assincronismo*, isto é, a heterogeneidade dos aspectos do desenvolvimento. Desse modo, é comum que o desenvolvimento psicomotor, tal qual como o emocional, não acompanhe o intelectual, por estar dentro do considerado como o normal para a idade ou, até mesmo, abaixo dele. A rapidez de raciocínio também pode não estar acompanhada de uma linguagem suficientemente eficiente para demonstrar sua compreensão de maneira ordenada. Nessa perspectiva, Winner (1998) esclarece que, embora existam crianças com habilidades globais, estas são as exceções, pois o habitual é que se localizem em áreas específicas, como linguagem, matemática, música, artes etc., sendo possível que um aluno tenha, associadamente com suas altas habilidades, uma dificuldade de aprendizagem em outro campo do conhecimento, o que também é assinalado por Alencar e Fleith (2001).

O *assincronismo* era uma característica mais acentuada em Vinny, seguido respectivamente por Breno e lara. As habilidades linguísticas de Vinny contrastavam com seu desenvolvimento motor, visto que não conseguia realizar atividades que pareciam simples, como calçar e amarrar o tênis ou fazer certos desenhos. Ressalta-se, ainda, que o aluno necessitava de auxílio para compreender e desenvolver atividades matemáticas que envolviam cálculos.

Ao fim da aula estava colocando o tênis esquerdo no pé direito. Não sabe amarrar o cadarço. (Registros do diário de campo).

A professora disse que deveria ser um coelho grande, mas Vinny estava fazendo pequeno. Apagou e voltou a fazer um coelho pequeno. (Registros do diário de campo).

Em seguida, resolveriam situações-problema. A professora resolveu o primeiro problema na lousa. Vinny fez antecipadamente a leitura do segundo e pediu ajuda para a professora, afirmando que era difícil e que não conseguiria. (Registros do diário de campo).

Breno igualmente demonstrava algumas dificuldades motoras, como calçar o tênis e amarrar os cadarços, recortar e colar. Embora não tivesse dificuldade com a disciplina de matemática, em certa ocasião, não conseguia interpretar um gráfico.

Após pintarem as figuras, os alunos deveriam recortá-las, no entanto, Breno não tinha uma boa coordenação motora, por isso, a auxiliar de classe pegava em sua mão para ajudá-lo. (Registros do diário de campo).

A professora o ajuda a compreender o gráfico, pois ele não consegue relacionar o nome da criança à quantidade de quadradinhos pintados em frente a ele. (Registros do diário de campo).

Apesar de não possuir a mesma destreza de outros alunos, não podemos afirmar que Lara tinha dificuldade motora, principalmente porque era a mais jovem da classe. Entretanto, mesmo que se esforçasse, demonstrava inabilidade para escrever com letra cursiva e respeitar os limites da folha, durante as colagens, o que fazia com que a professora a percebesse como uma aluna desleixada.

Eles estão começando a escrever com letra cursiva. Alguns ainda não conseguem e fazem letra de forma, outros já escrevem tudo com essa letra e com muito capricho. Lara a utiliza apenas no cabeçalho, mas faz uma letra grande e disforme que sai da linha. (Registros do diário de campo).

Colou suas palavras de modo a deixá-las passar para a outra página ou sair dos limites do caderno. (Registros do diário de campo).

Para Terrassier (2000), o assincronismo, que envolve cognição, psicomotricidade, linguagem, raciocínio e afetividade, é desencadeado pelo ritmo diferenciado de desenvolvimento interno, mas existe também o assincronismo social, que surge quando o meio espera que a criança precoce se enquadre no comportamento típico para sua idade e a submete a pressões.

Vinny e Lara costumavam *cooperar* com os colegas, de modo que ele apresentou essa atitude nove vezes e ela, oito. Vinny os ajudava sobretudo na leitura, mas também na escrita, quando esse tipo de situação se fazia presente; dava dicas para que os colegas se lembrassem de informações esquecidas e emprestava seu material escolar. De acordo com seus pais, Vinny não apenas emprestava como doava seu material, conforme percebia a necessidade de seus colegas, o que constituía um problema, pois, com o intuito de ajudar o outro, ele é quem passava a carecer de determinado objeto. Lara também oferecia dicas e sugestões para que realizassem os exercícios corretamente ou para que não se atrasassem. Auxiliava-os na escrita, no desenho e corrigia as atividades dos colegas, quando isso era solicitado. Era prestativa ao perceber que alguém precisava de ajuda.

Lara estava prestando atenção na explicação da professora sobre palavras escritas com N ou M, mas quando um colega derrubou o material, parou de prestar atenção para ajudá-lo. (Registros do diário de campo).

Por sua vez, Breno mostrava-se *cooperativo* somente com as professoras²⁰, entregando materiais e organizando a sala, quando assim o solicitavam.

A *motivação* foi igualmente evidenciada por Vinny e Lara, sendo estes os que mais a demonstraram. Lara estava sempre motivada a ler, realizar as atividades propostas em qualquer disciplina e prestar atenção nas explicações da professora. Vinny se mostrava extremamente motivado, quando podia ler e responder oralmente às questões das diversas disciplinas ou contar histórias e fatos cotidianos, bem como realizar pesquisas. Já Breno motivava-se a participar de atividades que envolviam leitura e escrita (inclusive em inglês), matemática e jogos de computador. A motivação também foi apresentada pelos alunos precoces que participaram do estudo de Becker (1997) e é uma característica demasiadamente relevante, devido ao fato de ser o envolvimento com a(s) área(s) de interesse (comprometimento com a tarefa) um dos anéis que determinam a superdotação, na concepção de Renzulli, juntamente com a criatividade e a habilidade acima da média (RENZULLI; REIS, 1985).

²⁰ Na sala de Breno, há uma professora regente e duas auxiliares de classe, uma delas tendo a função específica de auxiliar Breno.

A *baixa tolerância à frustração* foi demonstrada em três ocasiões por Iara, em duas, por Vinny e em uma, por Breno. Iara não reagia bem à frustração, porque, quando isso ocorria, ficava nervosa e começava a chorar. De acordo com sua professora, o que mais a diferenciava das outras crianças era a sua dificuldade em ser contrariada, situações nas quais chorava, falava que não iria mais voltar à escola e saía correndo da sala. Vinny também reagia à frustração com choro e nervosismo, assim como Breno, que, além disso, podia agir com agressividade, como ocorreu quando a aula de informática foi encerrada, conforme visto anteriormente.

Iara estava chorando com os braços cruzados e com cara de brava. Quando lhe perguntei por que estava chorando, respondeu:

– Porque eu não queria participar disso (assistir a peça de teatro).

Nesse momento, Marina complementa:

– É porque ninguém deixa ela ver. (Registros do diário de campo).

Vinny começou a brigar com Thaís, dizendo que ela tinha pegado o seu dinossauro, mas ela dizia que já havia devolvido. Thaís falou que o dinossauro do Vinny tinha o nome escrito e o dela não. Assim, a auxiliar de classe concluiu que o dinossauro que estava com a menina não podia ser o dele. Ele ficou nervoso e começou a chorar, mas disse que estava chorando porque João havia colocado a cadeira em sua frente. (Registros do diário de campo).

Impulsividade e espontaneidade foi uma característica exibida em seis situações por Breno. Vinny a apresentou em cinco e Iara, em duas. Breno agia impulsivo e espontaneamente quando tomava atitudes agressivas ou incomodava os colegas, tocando-os ou lhes atirando objetos, a fim de atrair a atenção para si, ao passo que Vinny demonstrava tal característica ao se deixar levar por atos impulsivos que o faziam externalizar sentimentos de raiva, agir espontaneamente revelando afeto ou apresentando atitudes inesperadas, como ocorreu quando começou a cantar durante a aula:

Quando a professora anunciou que logo em seguida os que haviam terminado saíam para o lanche, ele disse que já havia desenhado e que estava pintando e começou a cantar repetidamente: “Eu gosto de pintar, pintar”. (Registros do diário de campo).

Iara agiu impulsivamente nos momentos em que não conteve o desejo de bater e empurrar sua colega.

Segundo as informações obtidas junto aos pais dessas crianças e considerando-se que os bebês dizem suas primeiras palavras (“mamã”, “papá”) com cerca de 12 meses, começam a andar sem auxílio com aproximadamente 13,

combinam duas ou três palavras de sorte a compor frases por volta dos 24 meses (GALLAHUE; OZMUN, 2003; SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004), e que o aprendizado da linguagem escrita se dá após o início da educação formal, todas evidenciaram *precocidade no desenvolvimento geral*. Breno apresentou desenvolvimento precoce na linguagem oral e escrita: antes de completar um ano, falava frases curtas, como “quero água”, e essas, além de precoces, surpreendiam pela forma correta com que eram pronunciadas; começou a ler aos dois anos e meio e a escrever aos três. Entretanto, seu desenvolvimento motor se deu um pouco abaixo do esperado e, assim, começou a andar com 17 meses.

Vinny começou a falar com menos de um ano de idade e, aos dozes meses, já falava frases curtas como, por exemplo, “eti, eti aqui”. Com um ano e meio (18 meses) identificava e nomeava todas as letras do alfabeto, com três anos lia palavras de sílabas simples e com três anos e meio já as escrevia. Aos quatro anos de idade, passou a ler tudo perfeitamente.

Eu me lembro disso como se fosse hoje. Ele estava no quarto, eu entrei e ele estava falando tudo rapidamente. Eu pensei: “Ele está vendo a figura, criando a história e falando o que ele está criando”. Aí eu parei sem que ele percebesse e fui acompanhando pra ver se ele estava criando ou se ele estava lendo e eu fiquei surpresa, porque ele estava lendo, interpretando, porque quando tinha frases de tristeza, ele mudava o tom, de alegria... Sabe? De “Ou! Ei!”, ele colocava isso e a pontuação dele... Ele respeitava perfeitamente os pontos todos. E aí eu comentei com você, né? [dirigindo-se ao pai] Falei: “O Vinny está lendo!” (Mãe de Vinny, 2013).

Seu desenvolvimento motor equiparava-se à normalidade.

Iara falou suas primeiras palavras aos nove meses de vida, andou aos 10 e com 11 começou a formar frases curtas. Com três anos e meio começou a se interessar pelas letras do alfabeto, leu aos quatro e aprendeu a escrever com quatro anos e meio.

Benito (2000) afirma que, em sua maioria, os superdotados são/foram precoces e fornece-nos exemplos de precocidade no desenvolvimento motor, na linguagem, na aprendizagem da leitura e da escrita, do conceito numérico, da temporalidade e nos interesses, jogos e atividades, entre os quais sublinhamos a precocidade no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem da leitura e escrita. Segundo a autora, o desenvolvimento precoce da linguagem está presente nas seguintes situações: quando a criança diz a primeira palavra com cerca de seis meses; fala a primeira frase com aproximadamente 12 meses; mantém um diálogo

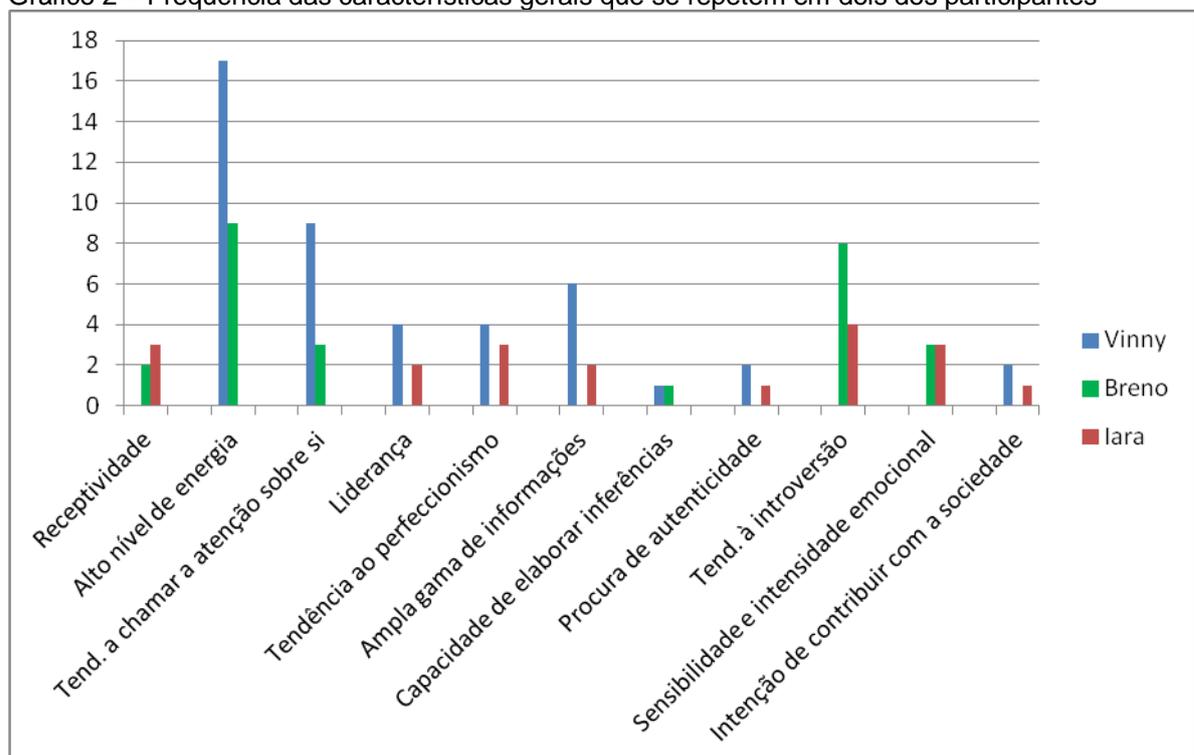
entre os 18 e 24 meses; identifica cores e diferencia suas tonalidades aos 18 meses e pergunta por palavras desconhecidas aos três anos, vindo a empregá-las corretamente em ocasiões oportunas. Quanto ao aprendizado da leitura e da escrita: aos dois anos e meio, já reconhece as letras do alfabeto; aprende a ler rapidamente, antes de ingressar na escola, por volta de três anos, e demonstra interesse elevado pela leitura; o aprendizado se dá geralmente, por meio de logotipos e anagramas; faz muitas perguntas sobre a escrita; normalmente escreve com letras maiúsculas, pois o traçado é mais simples e adequado à sua coordenação motora fina. Para Manzano (2009), a precocidade no aprendizado da leitura/escrita evidencia a existência de um pensamento mais rápido que o esperado para a idade.

De acordo com Mönks (2000), há casos em que a precocidade de alguns superdotados pode ser percebida logo após o nascimento, visto que concentram níveis elevados de atividade, irritabilidade e sensibilidade.

Por conseguinte, ressalta-se a necessidade de envolver a família no processo de identificação do aluno com potencial superior, pois, conforme Marques (2013), é no contexto familiar que os primeiros sinais de precocidade são visualizados.

Além dessas, outras características gerais foram expressas repetidamente, por dois dos participantes, como se verifica no gráfico seguinte:

Gráfico 2 – Frequência das características gerais que se repetem em dois dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

A díade Breno e Iara expressa as características: *Receptividade e Tendência à introversão*, além de *sensibilidade e intensidade emocional*; a díade Vinny e Breno expressa as características: *Alto nível de energia, Tendência a chamar a atenção sobre si*, e *Capacidade de elaborar inferências*; a díade Vinny e Iara expressa as características: *Liderança, Tendência ao perfeccionismo, Ampla gama de informações, Procura por autenticidade e Intenção de contribuir com a sociedade*. Quando comparados entre si, Iara e Breno só superam seu par em uma das características, enquanto Vinny os supera em sete delas.

Breno e Iara mostraram-se receptivos às solicitações das professoras. Aquele, em duas ocasiões, e esta, em três. Ele, por acolher os pedidos de auxílio na organização da sala, e ela, atendendo prontamente às recomendações proferidas à classe referentes à disciplina e ajudando colegas por determinação da professora, mesmo exprimindo contrariedade, como veremos mais adiante.

Na sala de Arte os alunos brincam, gritam e conversam. A professora dessa disciplina pede para que se acalmem, pois, caso contrário, não será possível fazer a atividade. A conversa continua, mas Iara se deita na carteira e fica em silêncio. (Registros do diário de campo).

Quando solicitado, [Breno] ajuda as professoras a colocar as cadeiras que estão desorganizadas em seus lugares. (Registros do diário de campo).

Todavia, ressalta-se que, em outras ocasiões, Breno comportou-se de maneira oposta, tendo a receptividade como uma característica instável, ora presente, ora ausente. Da mesma maneira, Iara deixava de lado essa característica ao ignorar algumas instruções recebidas, como nas situações anteriormente relatadas, quando desafiava regras/autoridade, embora fosse esta uma atitude pouco frequente a ela.

Breno e Vinny apresentavam *altos níveis de energia* durante as aulas, em especial, Vinny. Este, por brincar, conversar, gritar, pular e cantar, em momentos inapropriados, e aquele, ao correr, pular, saltitar e andar pela sala, brincar e mexer nos objetos que estavam ao alcance.

A professora chamou a atenção de Vinny, porque ele estava se balançando nas mesas e fazendo poses. Depois de ser repreendido, pintou um pouco, mas logo depois começou a gritar e a imitar um coelho. (Registros do diário de campo).

A professora pediu para que Breno guardasse sua tarefa sobre o fim de semana, mas ele continuou fora de seu lugar, correndo e saltitando.

Quando a professora pedia para que ele voltasse a se sentar, ele se sentava, mas levantava logo em seguida. (Registros do diário de campo).

Embora essas atitudes possam parecer comuns a crianças nessa faixa etária, aconteciam em circunstâncias inadequadas, de modo a interferir no próprio andamento da aula. Comportamentos como esses não se enquadram na imagem estereotipada de criança com AH/SD e, por isso, podem ser usados por educadores que desconhecem a temática como justificativa para a negação das potencialidades da criança. Ou, ainda, podem gerar a suspeita de hiperatividade e resultar em diagnóstico equivocado. De acordo com Ourofino e Fleith (2005), o erro no diagnóstico ocorre devido à crença de que alunos com AH/SD não podem apresentar comportamentos considerados inadequados. Em virtude dessa ideia, descarta-se a hipótese de alta potencialidade, e características típicas de AH/SD, como altos níveis de atividade e energia, são enganosamente interpretadas como sintomas de hiperatividade ou transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Segundo Winner (1998), existem crianças com AH/SD que necessitam de poucas horas de sono para reestabelecer suas energias e que, de fato, parecem hiperativas quando entediadas, porém, a diferença é que estas são extremamente concentradas, quando interessadas em determinado tema. Todavia, Ourofino e Fleith (2005) e Revol e Bléandonu (2012) alertam que, malgrado não estejam relacionadas, AH/SD e TDAH são condições que podem coexistir e caracterizar um caso de dupla excepcionalidade, o qual requer avaliação minuciosa e multiprofissional, pois, na opinião de Guimarães e Ourofino (2007) e Hosda e Romanowski (2012), crianças com AH/SD e TDAH diferem daquelas que apresentam somente AH/SD ou TDAH.

Nota-se que diversos comportamentos inadequados exibidos por esses meninos tinham por finalidade *atrair a atenção* dos demais. Vinny era quem mais procurava *chamar a atenção* e seu principal artifício eram as brincadeiras, mas houve situação em que desmereceu os colegas, declarando que sabia de tudo o que estava sendo exposto por eles. Segundo Castelló e Martínez (1999), a supervalorização das habilidades da criança por parte dos adultos pode fazer com que ela se autovalorize excessivamente, podendo vir a apresentar dificuldades de

socialização. Já Breno procurava *chamar a atenção* com atitudes às vezes agressivas, pois, para isso, atirava objetos, batia e cutucava os colegas.

Vinny saiu de seu lugar sem o calçado e perguntou aos outros:
– Vocês viram que estou de meia? (Registros do diário de campo).

A professora vê que Breno bate em uma das colegas e diz que não vai mais deixá-lo sentar-se com elas. Ele bate fraco e sem motivo, parecendo querer chamar sua atenção. (Registros do diário de campo).

Para Panzeri (2006), a prática de atitudes que incomodam a classe e perturbam os colegas frequentemente se desencadeia pela percepção de falta de atenção e satisfação de suas necessidades.

A *liderança* era uma característica presente em Vinny e lara, a qual pôde ser percebida por quatro vezes naquele e por duas, nesta. Na sala de Vinny, era comum que outros alunos seguissem seus exemplos, fossem eles positivos, como quando acrescentou uma encenação à apresentação de sua pesquisa, ou negativos, como ao tumultuar a aula, questionando as escolhas de outros alunos após ser contrariado.

[...] depois ele começou a dizer, e outros alunos o seguiram, que não existia rua verde ou copa de árvore vermelha, conforme determinado pela cor que a maioria elegera para essas figuras. (Registros do diário de campo).

E lara, que era uma criança tranquila em sala de aula, durante os recreios era quem decidia quais seriam as brincadeiras e quem poderia delas participar.

lara vem reclamar para mim que Bruna quer participar da brincadeira, mas que ela não a autoriza, porque Bruna não faz direito. As outras meninas não se posicionam. (Registros do diário de campo).

A liderança foi uma característica que também esteve presente nos quatro alunos precoces que Marques (2013) investigou em uma instituição de Educação Infantil, conforme os relatos de seus professores, a partir de um questionário.

lara e Vinny revelaram ainda *tendência ao perfeccionismo* (em duas e três situações, respectivamente) e ampla gama de informações (respectivamente, em duas e seis ocasiões). No exemplo acima, nota-se que lara impediu sua amiga de brincar, por julgar que esta não brincava corretamente. Sempre fazia as atividades exatamente como eram solicitadas e, quando acreditava que deveria fazer algo que

não fora pedido, perguntava para saber se sua impressão estava correta, de modo a mostrar-se preocupada com a perfeição de seus produtos.

lara vai à mesa da professora perguntar se deve pintar o desenho e a professora responde: - É claro! (Registros do diário de campo).

Muitas vezes, a tendência ao perfeccionismo gera insegurança e pode levar o aluno a se negar a fazer determinadas atividades, por medo de que o produto não se mostre correto e impecável, porém, esse alto nível de exigência tende a ir amenizando-se com o tempo (BENITO, 2000). Contudo, Mönks (2000) adverte que, em 15-20% dos casos, o perfeccionismo se transforma em dificuldade, em algum momento da vida. Essa dificuldade se deve à paralisação que o perfeccionismo ocasiona, quando o indivíduo se percebe diante do risco de falhar, o que também é apontado por Manzano (2009).

Por ser uma criança um tanto quanto reservada, não era habitual que expusesse seus conhecimentos e, em vista disso, não tínhamos como estimar as dimensões de seu saber por meio de simples observação. Inclusive, sua mãe comentou que soube que lara possuía amplo vocabulário em inglês somente depois que um conhecido da família conversou com a menina sobre o idioma, fazendo-lhe várias perguntas e surpreendendo-se com seu conhecimento, pois, quando os pais a indagavam sobre o que aprendia nas aulas, ela apenas respondia que “*muitas coisas*”.

MI: [...] mas é assim, a gente nunca vai saber, por isso que eu demorei muito pra saber o que ela sabia. Ela guarda, a timidez dela não permite. (Mãe de lara, 2013).

No entanto, em duas ocasiões exibiu o *domínio de informações* alheias às abordadas em sala de aula, as quais se relacionavam à música e à profissão de dentista. Ao passo que Vinny, com toda sua desinibição, expunha frequentemente as informações que possuía a respeito das mais variadas temáticas: índios, fogos de artifícios, sinalização de trânsito, cristianismo, animais e língua inglesa. Sua *tendência ao perfeccionismo* se expressava quando seguia exatamente o que a atividade solicitava, mesmo que essa atitude não fosse a mesma de seus colegas. Às vezes, ia além do que fora solicitado e chegava a alterar seu trabalho para que outros não o superassem.

E o animal de Vinny foi chamado de borboletassauro. Após ver que seu colega havia criado um nome maior, ampliou-o para borboletassaurogorilaboi. (Registros do diário de campo).

Depois leu sua folha com o que havia pesquisado: onde viviam, como nasciam, o que comiam, porque foram extintos, porque lutavam, quantas espécies existiam e quanto pesavam (os outros diziam em cerca de uma frase o que pesquisaram). (Registros do diário de campo).

Breno e Vinny demonstraram *capacidade para elaborar inferências* (cada um em uma única ocasião), de modo que aquele era capaz de inferir palavras a serem escritas a partir das letras iniciais, e este, de tirar conclusões dedutivas com base em informações lidas/adquiridas.

Vendo o colega começar a formar a palavra, Breno já deduzia o que ele estava querendo escrever e grafava a palavra em seu caderno. (Registros do diário de campo).

[Após a leitura, Vinny] foi escolhido para falar e disse que todo jogador quer usar a camisa 10 porque é uma camisa de craque e quem usou nunca errou um gol. (Registros do diário de campo).

A *procura por autenticidade* foi expressa duas vezes por Vinny e uma por lara. Vinny, ao contar à professora que duas colegas haviam colorido e nomeado um desenho de forma idêntica e, ao se recusar a copiar uma resposta da lousa, preferindo responder por si mesmo. lara, quando se irritou com uma amiga que queria copiar o desenho de outra criança.

[...] a professora pegou esse animal (macaco-prego) como exemplo para colocar na lousa para que os alunos copiassem no local da resposta, mas Vinny não quis copiar e respondeu borboleta cara de coruja. (Registros do diário de campo).

Logo depois, lara fica irritada e grita para Bruna:
– Eu não vou desenhar igual do Mário, sabia? É o nosso desenho! Nosso desenho! (Registros do diário de campo).

A *tendência à introversão* estava presente em lara e Breno, sendo que neste, era mais intensa. Breno pouco conversava quando estava na escola, e, quando havia a possibilidade de brincar, tanto na sala quanto no recreio, parque ou quadra, preferia fazê-lo sozinho. Durante as aulas, lara apresentava tendência à introversão, de modo que permanecia calada na maior parte do tempo, porém, sem deixar de prestar atenção a tudo o que se passava ao redor: explicações, realização de exercícios, conversas e repreensão a outros alunos. Optava por brincar sozinha com

seus materiais escolares, quando havia essa oportunidade. Entretanto, tal atitude não se mantinha quando estava no recreio ou nas aulas de educação física, ocasiões nas quais conversava e brincava o tempo todo com outras crianças.

Fica quieta mexendo em suas canetas coloridas enquanto os outros conversam. (Registros do diário de campo).

O menino que se senta atrás de lara começa a contar a ela sobre uma menina que desmaiou num show a que ele assistira. Ela apenas ouve, sem dizer nada. (Registros do diário de campo).

Quando Breno chegou ao parque, foi correndo para o balanço e ficou um pouco lá, sozinho. Brincou de afundar o pé na areia fofa, correu e voltou para o balanço. Brincou o tempo todo sozinho. (Registros do diário de campo).

Voltam do lanche e todos os alunos se sentam no chão. Os alunos conversam, brincam e riem. Breno fica um pouco mais afastado, quieto. (Registros do diário de campo).

A característica *sensibilidade e intensidade emocional* foi expressa por Breno e lara. Compreendemos por *sensibilidade e intensidade emocional* o alto grau de manifestação da emoção, porém, desconsideramos os casos extremos que resultam em agressividade física ou verbal, pois estes constituem o que mais adiante chamaremos de *descontrole emocional*. Conforme Manzano (2009), o aluno com potencial superior diferencia-se não somente nos aspectos cognitivos, mas também nos emocionais, pois costuma demonstrar maior sensibilidade às situações e modificações do ambiente, sendo, de forma geral, mais preocupado que os demais.

Breno manifestou a referida característica por meio do choro, durante ocasiões em que foi impedido de fazer o que queria, enquanto lara a expressava com choro e reclamações, quando se irritava com suas colegas.

[...] quando a professora se distrai Breno tenta ir para o balanço, mas ela vê e o impede. Ele chora. (Registros do diário de campo).

Bruna passa a mão no cabelo de lara, esta fica zangada e se afasta. Bruna vai atrás dela, lara faz cara de choro e vai para o outro lado da sala. (Registros do diário de campo).

Apesar de Vinny também ter chorado nas vezes em que fora contrariado, a intensidade de tal reação não se diferenciava significativamente do que é esperado para crianças na idade de seis anos. No entanto, convém registrar que nenhuma

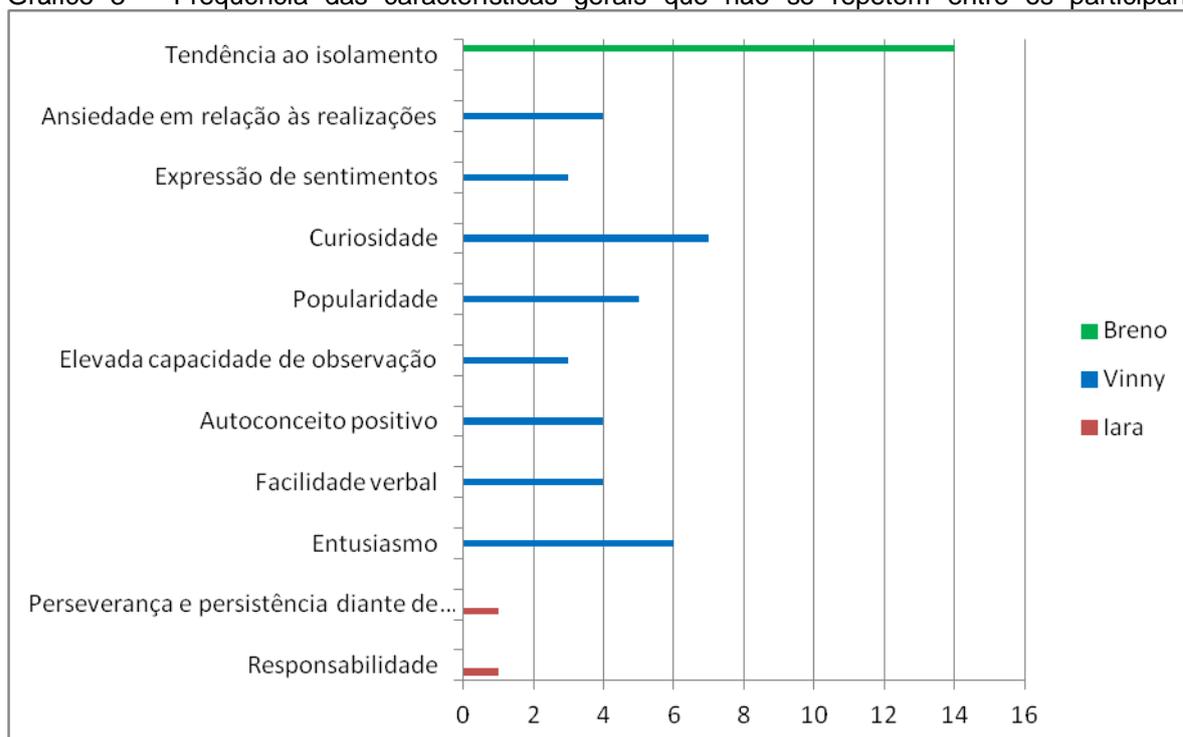
outra criança entre seus colegas de classe chorava com tamanha frequência. E o mesmo é válido para Breno e Iara.

De acordo com Mönks (2000), nem todos os alunos com potencialidade elevada apresentam problemas socioemocionais, pois estes não têm caráter propriamente cognitivo, mas resultam de uma combinação entre intensidade emocional, idealismo e capacidade para visualizar possibilidades, o que gera dificuldades, quando o ambiente não é capaz de responder às suas necessidades.

Iara ainda mostrou *intenção de contribuir com a sociedade*, o que pôde ser notado por meio de sua resistência em jogar material reciclável em lixeira comum, fazendo com que se afastasse de seu grupo em local estranho, a fim de encontrar o recipiente apropriado para o descarte de plástico e papel. Os relatos dos pais de Vinny indicaram que tal intenção também estava presente nele, pois nos revelaram tratar-se de um menino que se preocupava de maneira exacerbada com questões cujas crianças normalmente não se importam tão intensamente, como é o caso da preservação ambiental. No ano anterior, Vinny passou por uma fase em que sua principal preocupação era a reciclagem; por conta disso, começou a juntar muito material reciclável em sua casa e a pedir que seu pai o ajudasse a construir brinquedos, até chegar ao ponto em que os pais tiveram que proibi-lo de levar lixo para casa, pois tamanho era o volume acumulado. Recentemente, Vinny parou de comer carne vermelha, por afirmar ser contrário à matança dos animais.

Outras características gerais foram expressas sem se repetirem entre os participantes do estudo, como ilustra o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Frequência das características gerais que não se repetem entre os participantes



Fonte: Elaboração própria.

Quando observadas as características gerais evidenciadas por apenas um dos participantes, Breno apresenta apenas uma, Lara, duas e Vinny, oito.

Breno foi o único a apresentar *tendência ao isolamento* e o fez de modo elevado. O isolamento de Breno, presente em quatorze situações, se dava nas mais variadas circunstâncias: em sala de aula, nas aulas de educação física, informática, nas brincadeiras livres que ocorriam no parque e no recreio.

[No recreio] As mesas estavam todas ocupadas, então ele se sentou em uma mesa onde estavam dois meninos da sala, mas em nenhum momento falou com eles, apenas comeu e tomou seu suco. Ao terminar, saiu para dar uma volta no pátio, saltitando e sorrindo. (Registros do diário de campo).

Embora tenham existido situações em que procurou se socializar com outras crianças, o mais comum era o encontrarmos sozinho. Apesar de a sala de aula ser organizada de modo a agrupar os alunos, mesmo sentado com outras crianças, eram poucas as vezes em que estabelecia interações com elas. Em virtude de seu isolamento e pouca socialização, os pais do aluno levantaram a suspeita de que ele apresente transtorno de Asperger. Tal hipótese também nos foi sinalizada por sua professora. Porém, no momento da realização do estudo, tudo que havia eram especulações de pessoas próximas ao aluno, sem que este fosse submetido a qualquer avaliação profissional. Ademais, mesmo que uma investigação venha a

resultar no diagnóstico de transtorno de Asperger, este pode coexistir com a precocidade e não exclui a possibilidade de AH/SD, de sorte a constituir o que as pesquisas têm demonstrado e denominado dupla excepcionalidade (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007, METTRAU; et al, 2012, DELOU, 2013, GUIMARÃES; ALENCAR, 2013).

Como pudemos observar no gráfico anterior, Vinny apresentou *ansiedade em relação às realizações* em quatro situações, *expressão de sentimentos* em três, *popularidade* em cinco; *elevada capacidade de observação* em três; *autoconceito positivo e facilidade verbal* em quatro, *curiosidade* em sete e *entusiasmo* em seis situações.

Vinny apreciava o desafio de responder a perguntas orais e, por vezes, mostrava-se ansioso por isso. Sua ansiedade podia ser percebida por atitudes como antecipar a leitura que a professora faria das questões seguintes, ficar impaciente enquanto esperava ser escolhido para responder, levantar-se para atrair a atenção da professora e, conseqüentemente, receber a permissão para falar.

Em seguida, [a professora] pede para que digam quais os objetos que encontraram pesando 50 e 150 gr., escolhendo o aluno que vai responder. Depois que alguns alunos são escolhidos, Vinny fala:
– Ei, esqueceu de mim! – diz, aparentando impaciência e muita vontade de responder. (Registros do diário de campo).

Vinny parecia ter facilidade em expressar sentimentos, porém, chegava a cometer excessos, havendo situações em que se descontrolou emocionalmente, como veremos mais adiante.

Em duas ocasiões distintas, correu em direção à pesquisadora, abraçando suas pernas num gesto afetivo. Similarmente, mostrou-se enraivecido, quando a professora de Arte recolheu seu material artístico ao final da aula.

A aula [de Arte] chegou ao fim e ele não havia terminado de pintar. A professora recolheu o material que ele estava usando e o desenho não foi concluído.
Ele disse, com a voz enfiada:
– Eu detesto essa professora.
Sentou-se no chão e ficou carrancudo. (Registros do diário de campo).

Diferentemente de Breno, que tendia a isolar-se, e de Iara, que possuía um círculo de amigos mais restrito, Vinny era bastante popular, porque, embora tivesse seus amigos mais próximos, tinha amizade e era querido por praticamente

todos. Presenciamos situações em que crianças disputavam para se sentar com ele, procuravam-no para brincar e imitavam alguns de seus comportamentos em sala de aula.

Quando os alunos entraram na classe, uma menina falou a Vinny:

– Posso sentar com você hoje?

– Não, você já sentou comigo ontem – respondeu ele, sentando-se com João. (Registros do diário de campo).

Vinny repetia várias vezes as palavras que eram ditadas, até que a professora fizesse: “Psiu!”. Depois passou a dizer:

– Eu já terminei, não preciso de tempo.

Outros também passaram a repetir essa frase assim que terminavam de escrever. (Registros do diário de campo).

Quanto à *elevada capacidade de observação*, pudemos percebê-la quando Vinny notou que duas colegas de classe estavam usando as mesmas cores na pintura de um desenho, quando interrompeu seu jogo durante a aula de informática para observar o jogo das colegas que estavam ao lado e quando advertiu aos demais que os índios presentes na atividade eram, na verdade, os personagens Mônica e Cebolinha utilizando cocares.

Foi possível notar que Vinny possuía *autoconceito positivo*, todavia, essa característica o colocava em situações que podiam ser desagradáveis a ele e aos que o cercavam, visto que o aluno tendia a se gabar daquilo que sabia e a discordar da professora, ao errar, afirmando que quem estava errada era ela.

A professora foi fazendo o exercício na lousa juntamente com seus alunos e, quando colocou que havia quatro figuras em uma página e três na outra, representando com $4 + 3 = 7$, Vinny disse, em tom elevado:

– Não, tem cinco, você errou. (Registros do diário de campo).

A professora pediu para que achassem a palavra BICHO no poema e contassem quantas vezes ela aparecia. Após um tempo, a professora disse que a palavra aparecia três vezes, mas Vinny discordava e dizia que só aparecia duas vezes. (Registros do diário de campo).

Dado o exposto, percebe-se que o autoconceito de Vinny dificultava a aceitação de seus erros, podendo vir a prejudicar suas relações sociais e torná-lo presunçoso.

Devido à sua *facilidade verbal*, Vinny era uma criança que se expressava bem e que apreciava falar em público. Em virtude disso, relatava fatos de seu cotidiano e

contava histórias à classe, do mesmo modo como falava sobre os conteúdos trabalhados em sala.

[...] até que Vinny disse que não acreditava que existia borboleta monarca e águia falcão. Vinny disse em voz alta aos colegas da classe:
 – Vocês acreditam que existe macaco-prego? Se ele existe, ele deve ficar pendurado na árvore.
 – E quem acredita em mico-leão-dourado? – perguntou ele, novamente à classe.
 – Não, Vinny, está bom. Eu já escolhi o macaco-prego. – disse a professora.
 (Registros do diário de campo).

Sua *curiosidade* se expressava por meio de perguntas frequentes que visavam à compreensão de palavras desconhecidas. Segundo Manzano (2009), a alta curiosidade, presente desde os primeiros anos da criança, está relacionada à motivação e interesse por aprender, porém, estes podem se converter em desmotivação e fracasso, quando ausentes o apoio e o estímulo ambientais.

Com relação ao *entusiasmo*, Vinny se mostrava entusiasmado em uma vasta gama de situações: na realização de atividade física, ao visualizar animais, fazer relatos, falar em inglês, dar exemplos e pesquisar assuntos de seu interesse.

Ele chama a professora para lhe mostrar um pássaro, mas, quando ela olha, o pássaro não está mais lá, então ele explica com bastante empolgação que era um pássaro amarelo e preto que estava na cesta de basquete. (Registros do diário de campo).

Entre as características gerais manifestadas apenas por Lara estão a *perseverança e persistência diante de dificuldades inesperada* e a *responsabilidade*. Cada uma dessas características foi expressa em uma única situação.

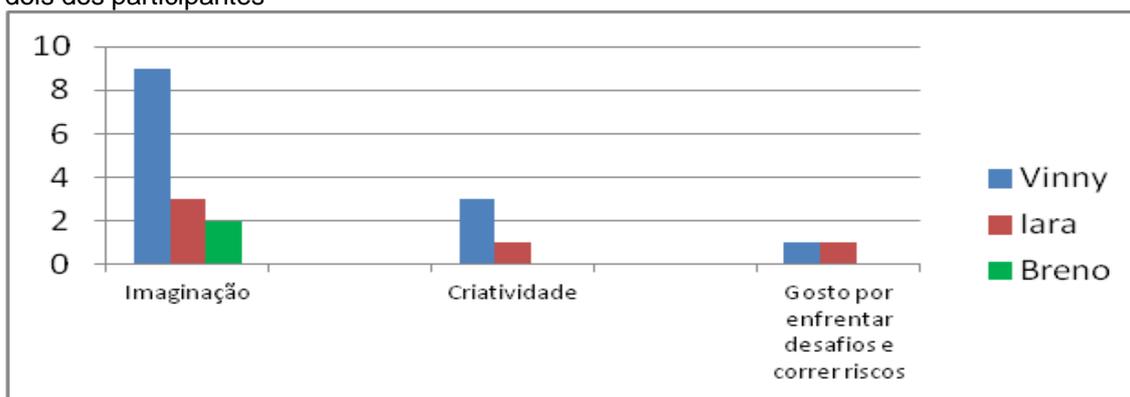
A característica *perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas* pôde ser notada quando a menina tentou “plantar” uma árvore florida, empregando galhos, folhas e flores avulsas. Quando se afastou para colher as flores e outras crianças pegaram o galho que já estava cravado na terra, devido a muito esforço, ela não desanimou, e correu para um pé de boldo na tentativa de prender nele as folhas e flores encontradas, parando somente após ter sido repreendida pela inspetora de alunos.

Lara também revelou *responsabilidade* quando a professora se ausentou da sala, deixando-a encarregada de “cuidar” da classe, ou seja, ficar observando e anotando o nome daqueles alunos que conversavam ou saíam de seus lugares.

6.4.2 Características de Pensamento Criativo

Quanto às características de pensamento criativo, somente uma foi apresentada repetidamente por todos os participantes, havendo ainda duas características apresentadas por dois desses alunos, como mostra o a seguir:

Gráfico 4 – Frequência das características de pensamento criativo que se repetem em, no mínimo, dois dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

A *imaginação* esteve presente em todos os participantes, de modo que Vinny a apresentou em nove situações, Lara em três e Breno em duas. Vinny atribuía novos significados ao material escolar, fazendo com que o lápis se transformasse em espada, injeção ou flecha para o arco imaginário, o apontador virava copo de suco e ele fingia estar fotografando ou tocando violão. Criava histórias com facilidade e atribuía significado para aquilo que ouvia, por meio de imagens mentais. Lara também utilizava seu material para dar asas à imaginação, porém, quando estava em sala de aula, brincava sozinha e, como era uma criança introvertida, não tínhamos como saber qual era o sentido que papéis e canetas recebiam durante suas brincadeiras imaginativas, situações em que chegava a falar consigo mesma. No recreio, folhas e galhos semelhantemente eram brinquedos para ela. Similarmente, Breno fazia objetos do cotidiano de brinquedo e verbalizava as falas que imaginava.

Quando a professora disse a uma aluna que ela havia feito letrinhas voando, Vinny riu e começou a desenhar com seus dedos, letras no ar. (Registros do diário de campo).

[...] Lara continua brincando com as canetas e falando sozinha. (Registros do diário de campo).

[...] Breno vai direto para o balanço, na cadeirinha de sempre e fica lá sozinho, balançando e falando consigo mesmo:

– Quem está chorando? Está azul! Voltem aqui meninas! (Registros do diário de campo).

No que se refere à *criatividade*, Vinny a demonstrou ao inserir elementos pouco usuais em dois de seus desenhos. Ao desenhar um cachorro mamando, permeou a ilustração com pegadas grandes e pequenas que representavam os passos da mãe e de seu filhote. Quando teve que desenhar filhotes de raposa, acabou por incluir, além desses, outras raposas, as quais eram pai, mãe e avô dos filhotes. Sua criatividade também foi evidenciada, quando criou um nome bastante original para um animal por ele imaginado: borboletassauro. Lara não expressou criatividade durante as observações, talvez porque o contexto de ensino não propiciou oportunidades para tal, pois, de acordo com sua mãe, ela era uma criança extremamente inventiva, quando estava em casa.

MI: Ela adora arte, fazer arte em todos os sentidos, né? As artes normais e inventar. Ela é superinventiva, um dia eu cheguei em casa... ela pega tudo quanto é rolo de papel higiênico, as coisas que eu tenho de papel-toalha que fica as coisinhas de dentro, ela inventa. Ontem ela chegou assim, "Olha!", ela tinha feito um telescópio. Ela acaba com as minhas colas, ela acaba com tudo que você possa imaginar, tesoura, ela some com tudo, porque ela corta aqui, corta ali, e nunca arruma, esse é um problema dela. (Mãe de lara, 2013).

Manzano (2009) elucida que, embora exista algum grau de correlação, criatividade e inteligência geral não são significativamente paralelas, de maneira que o autor divide os superdotados em três grupos: superdotados com alta inteligência e baixa criatividade; superdotados com alta inteligência e alta criatividade; superdotados com baixa inteligência (QI por volta de 120) e alta criatividade.

O *gosto por enfrentar desafios e correr riscos* foi observado em Lara e Vinny. Aquela, no sentido de aceitar o desafio de usar a letra cursiva, este, ao manifestar seu desejo por atividades desafiadoras.

A professora entrega os cadernos de classe e diz que já podem começar a fazer o cabeçalho, podendo ser com letra de forma ou cursiva. Lara é uma das oito crianças que está escrevendo o cabeçalho com letra cursiva. (Registros do diário de campo).

– Abram a apostila na página 144 – diz a professora.

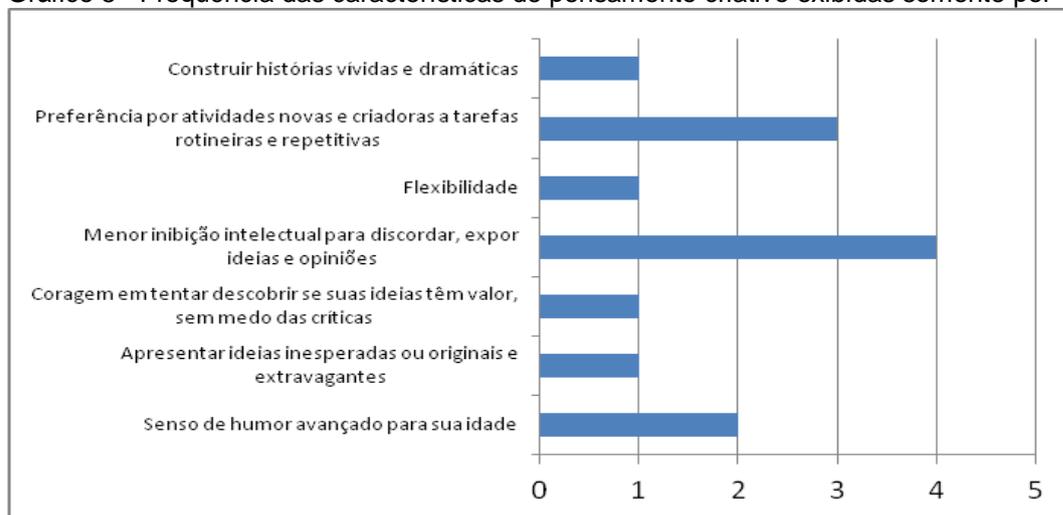
Ao ver a atividade, Vinny se queixa:

– Ah, essa lição é muito fácil! (Registros do diário de campo).

Para Benito (2000), além de não levar o aluno a aprender e a progredir, a falta de atividades compatíveis com seu nível de desenvolvimento pode fazê-lo desmotivar-se e desinteressar-se pela aprendizagem escolar, problema que se resolve quando o professor considera os conhecimentos prévios dos educandos, tomando-os como ponto de partida da intervenção pedagógica, para não insistir naquilo que já está consolidado, tampouco esperar menos do que as capacidades do aluno lhe permitem.

Vinny foi o único a apresentar outras características de pensamento criativo, além das até aqui referidas, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Frequência das características de pensamento criativo exibidas somente por Vinny



Fonte: Elaboração própria.

Vinny demonstrou, por uma única vez, as características: *construir histórias vívidas e dramáticas; flexibilidade; coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas; apresentar ideias inesperadas ou originais e extravagantes.*

A característica *senso de humor avançado para sua idade* apareceu em duas situações; a *preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas*, em três; *menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões*, em quatro.

A característica *construir histórias vívidas e dramáticas* foi exibida quando houve a possibilidade de criar um teatro sobre dinossauros, situação na qual a professora precisou pedir para que finalizasse sua história, pois ultrapassara o tempo disponível sem dar sinais de que estava próximo de concluí-la, porém, ressalta-se que esta característica foi apresentada uma única vez, devido ter sido

esta a única oportunidade para tal. Segundo Marques (2013), é por meio da capacidade elevada de contar histórias variadas, coerentes e ricas em detalhes que as crianças precoces manifestam o domínio da linguagem.

Sua *flexibilidade* pôde ser percebida quando abriu mão de jogar com determinado personagem, a fim de evitar um desentendimento com seu colega:

Escolheram mudar o personagem do jogo. Vinny disse que seria a Fifi e João disse que ele é quem queria ser essa personagem, então Vinny aceitou ser a Croquete. (Registros do diário de campo).

Vinny apresentou uma *ideia original e extravagante*, quando, frente à instrução de desenhar um coelho grande, disse que desenharia um coelho passeando em uma floresta. Nessa mesma ocasião, expressou sua *coragem em descobrir o valor de suas ideias* quando foi perguntar à pesquisadora o que achava do desenho que ele estava produzindo, após a professora de Arte ter-lhe sugerido que o melhorasse, visto que o coelho desenhado não era grande e faltavam detalhes para indicar o local onde estava, o período do dia etc.

Demonstrou ter um *senso de humor avançado para sua idade* ao fazer os outros alunos rirem, trocando o sobrenome dos colegas cujo caderno a professora estava entregando. Além de uma imaginação fértil, revelou senso de humor quando ria e desenhava letras no ar, depois de ouvir a professora dizer a uma aluna que ela havia feito letrinhas voando. Tal característica também foi verificada por Becker (1997), em seu estudo com crianças precoces.

Sua *preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas* evidenciou-se em situações nas quais o aluno se queixava das atividades já conhecidas ou dispersava sua atenção quando tinha que ouvir todos os colegas darem suas respostas, as quais muitas vezes se repetiam. Em contrapartida, superou as expectativas e enriqueceu a aula, levando livro e brinquedo pertinente ao tema, quando a aula girou em torno de uma pesquisa realizada pelos alunos, a qual se constituía em uma atividade nova e criadora.

Na vez do próximo colega, a professora chamou a atenção de Vinny e João, que não estavam prestando atenção. Vinny ficou quieto e leu sua apostila por algum tempo, depois começou a riscar ou desenhar na mesa. Durante a apresentação do último colega, Vinny, João e Thaís começaram a brincar com seus dinossauros e foram repreendidos por isso. (Registros do diário de campo).

O exemplo nos mostra que Vinny não era o único a se entediar com atividades repetitivas, visto que o mesmo ocorria com seus amigos, João e Thaís. Contudo, diante de uma atividade nova e criadora, no caso a pesquisa sobre dinossauros, não houve outra criança a apresentar tamanho envolvimento quanto o seu.

Renzulli (2000) considera que a repetição é desnecessária para aqueles que dominam os conteúdos de maneira mais rápida e recomenda a compactação do currículo, para esses alunos. Segundo Panzeri (2006), a compactação do currículo é necessária ao enriquecimento curricular e possui três objetivos: criar um ambiente de aprendizagem mais adequado às características do aluno; garantir o domínio do currículo básico para a etapa/ano escolar; e “ganhar tempo” para as atividades de que visam ao desenvolvimento das capacidades e interesses do educando.

Para compactar o currículo, o professor precisa avaliar os conhecimentos de todos os estudantes, antes de introduzir um novo tema, de modo a reconhecer os que dominam previamente os conteúdos a serem trabalhados e, a partir de então, oferecer-lhes atividades substitutivas que podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos (RENZULLI, 2000). Essa medida impede que o aluno desperdice seu tempo com aquilo que já conhece e permite que o utilize para se aprofundar em determinados assuntos ou desenvolver estudos e projetos de seu interesse. Ademais, Benito (2000) ressalta que criança alguma deve ter suas capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento inibidas, e aqueles que aprendem mais depressa não podem ser vistos como um problema, uma vez que o verdadeiro problema se encontra na educação inadequada às suas necessidades.

Vinny apresentou a característica *menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões* ao expressar seu descontentamento com algumas atividades propostas e ao discordar de colegas e professores, quando acreditava que eles estavam errados, mesmo que equivocadamente, como já vimos quando discutimos sobre seu autoconceito positivo.

Segundo Renzulli (2004), a criatividade é um dos fatores indispensáveis para que o indivíduo atinja altos níveis de produtividade com qualidade excepcional. Entretanto, não se trata de algo que se tem ou não: para Nakano e Weschsler (2007), a criatividade está presente, em algum grau, em todas as pessoas, porém guardados os diferentes níveis de intensidade. Além disso, a criatividade – como as demais características de pensamento criativo – é educacionalmente influenciável

(ALENCAR; FLEITH, 2001). Em decorrência, as situações do ambiente tanto podem incentivar quanto impedir seu desenvolvimento.

De acordo com Alencar (2001), a estrutura da sociedade, onde se inclui também a escola, impede o desenvolvimento de grande parte das potencialidades humanas por conta do não oferecimento de estímulos e ambiente favorável. Na medida em que se dificulta a reflexão e o questionamento, são desperdiçadas as possibilidades intelectuais dos indivíduos e uma das capacidades inibidas por falta de incentivos é o potencial criador.

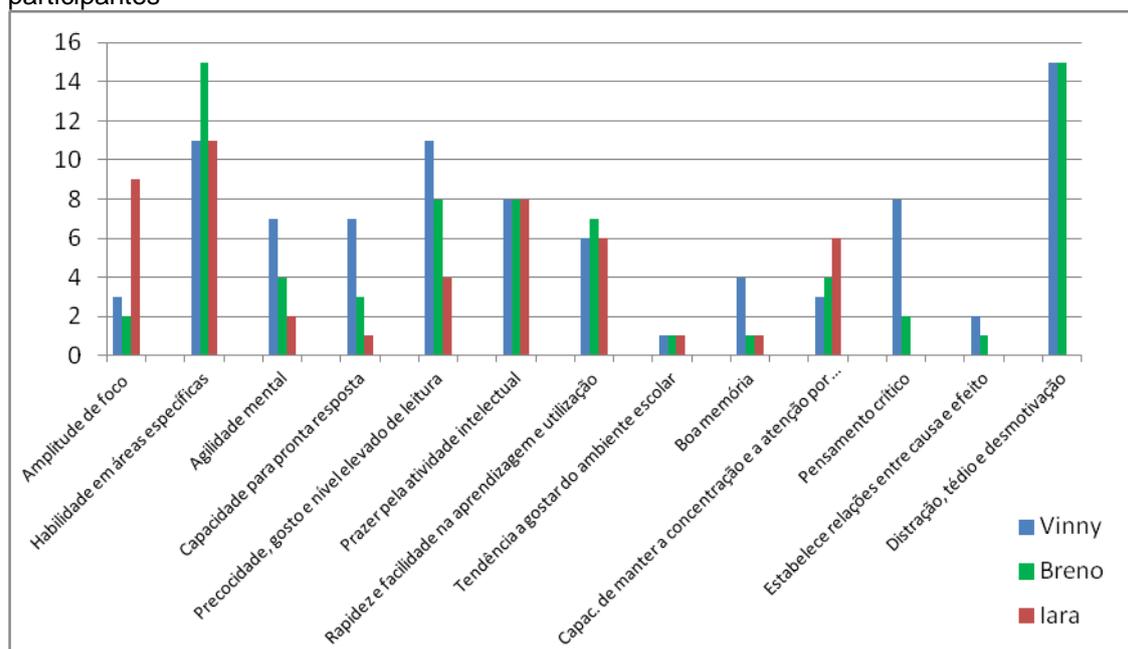
[...] vivemos em uma sociedade que nos ensina, desde muito cedo, a resguardar a nossa curiosidade, a evitar situações que poderiam redundar em sentimentos de perda ou de fracasso, a desenvolver uma atitude negativa com relação ao comportamento de correr riscos e experimentar, priorizando-se a busca da segurança. (ALENCAR, 2001, p. 21)

Nesse sentido, a autora esclarece que o potencial criador está intrinsecamente relacionado ao ensino proporcionado, visto que os métodos de ensino que favorecem a expressão criadora são aqueles em que o aluno é levado a pensar por si só, testar suas ideias, manifestar a curiosidade e pôr em prática diversas habilidades intelectuais. Por outro lado, enfatizando a memorização e a transmissão de conhecimentos do professor para o aluno, do qual se espera que os reproduza, a criatividade tende a ser inibida.

6.4.3 Características de Aprendizagem

As características de aprendizagem são entendidas como aquelas que, embora possam ser visualizadas em outros contextos do cotidiano, se apresentam com maior frequência no ambiente escolar. Entre elas, se repetiram entre todos os participantes as seguintes: *amplitude de foco; habilidades em áreas específicas; agilidade mental; capacidade para pronta resposta; precocidade, gosto e nível elevado de leitura; prazer pela atividade intelectual; rapidez e facilidade na aprendizagem e utilização dos conhecimentos; boa memória; capacidade de manter a atenção e a concentração por longos períodos de tempo e tendência a gostar do ambiente escolar. As características pensamento crítico, estabelecer relações entre causa e efeito e distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante*, foram repetidamente apresentadas por Breno e Vinny, conforme o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Frequência das características de aprendizagem que se repetem em, ao menos, dois dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que, mais uma vez, Vinny se destaca em cinco características, enquanto Breno e Lara se destacam em duas delas.

Lara foi a aluna com maior *amplitude de foco*, característica verificada em nove situações, nas quais demonstrou ser capaz de realizar uma tarefa ao mesmo tempo em que estava atenta a outra; por exemplo, respondeu a questões levantadas pela professora enquanto amarrava os cadarços; parecia distraída com seu material enquanto ouvia uma leitura, mas, posteriormente, demonstrava ter compreendido todo o seu conteúdo; recitava um poema ao mesmo tempo em que copiava o que estava na lousa. A mesma característica foi apresentada por Vinny em três ocasiões. Em todas elas, o aluno, apesar de envolvido na realização de suas atividades, respondia a perguntas que outros alunos dirigiam à professora. Breno demonstrou *amplitude de foco* por duas vezes, de modo a surpreender a professora, respondendo corretamente a questionamentos feitos após explicações realizadas enquanto ele pulava pela sala ou parecia estar perdido em seus pensamentos.

Quanto à *habilidade em áreas específicas*, Vinny se sobressaía em língua portuguesa por meio de sua escrita e leitura precoces, domínio da ortografia e interpretação de textos. Exibia amplo vocabulário na disciplina de inglês e, ao pesquisar, superava seus colegas no volume de informações que encontrava. As habilidades apresentadas por Breno, na disciplina de língua portuguesa, eram relacionadas à escrita, leitura, produção de textos, ortografia e reconhecimento e

utilização de todos os tipos de letras. Em matemática, tinha habilidade para calcular. Demonstrava amplo vocabulário na disciplina de inglês e era habilidoso no uso do computador e da internet. Lara demonstrou habilidades em língua portuguesa, devido a seu domínio da leitura e da escrita. Na disciplina de matemática, também se sobressaía em cálculo e, em arte, destacava-se por seus desenhos. Era ainda muito ágil nas brincadeiras que envolviam corrida, sendo a mais veloz, quando comparada às suas amigas.

No que tange à habilidade de Lara na disciplina de Arte, cujos desenhos se aproximavam mais do real e incluíam maiores detalhes, cabe evidenciar que Maldaner (1996), ao investigar a possibilidade de utilização do grafismo na identificação de crianças precoces pré-escolares, constatou que o Teste do Desenho da Figura Humana pode ser utilizado como um instrumento de triagem inicial, pois a quantidade de itens que a criança inclui em seu desenho expressa, na verdade, não sua capacidade artística, mas o seu repertório conceitual, de maneira que crianças que percebem a si e ao meio mais rapidamente representam o corpo humano de maneira mais completa que outras.

Observa-se que Breno foi o único a demonstrar habilidade em produção de textos, todavia, a produção de textos não fazia parte das atividades propostas nas salas de Vinny e Lara, de sorte que tal habilidade não pôde ser verificada. Da mesma forma, a escola de Lara não oferecia aulas de inglês e informática, porém, sabíamos que a aluna fazia aulas de inglês em escola particular, justamente onde surgiu pela primeira vez a hipótese de que ela poderia ter algo que a diferenciasse dos outros, em razão da superioridade de seu desempenho.

Com relação à *agilidade mental*, Vinny a demonstrou em sete situações, Breno, em quatro e Lara, em duas. A *agilidade mental* de Vinny era exibida durante as indagações da professora à classe ou a outros colegas, situações em que o aluno respondia de maneira tão rápida, que a professora lhe solicitava para que desse a chance de outros responderem. O aluno também era ágil em responder às perguntas que os colegas faziam à própria professora. De acordo com Maldaner (1996), é comum que, em sala de aula, a criança precoce, a qual a autora denomina criança superdotada, manifeste agitação e incomode os professores com suas perguntas ou ao não dar espaço para outros colegas responderem aos questionamentos.

Breno mostrou sua *agilidade mental* respondendo prontamente a questionamentos feitos pela professora, deduzindo palavras a partir das letras iniciais e organizando mentalmente letras embaralhadas, de modo a formar palavras com extrema rapidez. Lara revelava igualmente sua *agilidade mental* ao ser a primeira a responder a questionamentos destinados à classe.

Mas, mais uma vez, precisamos olhar para a dinâmica da aula, antes de tirar quaisquer conclusões, porque vale destacar que a professora de Lara, criança com a menor expressão de sua agilidade mental, era a educadora que menos desafiava seus alunos a responder questões orais, atitude essa que contribuiu para a exposição da referida característica.

Entendemos que a *capacidade para pronta resposta* associa-se à agilidade mental, conseqüentemente, algumas vezes, ambas se fazem presentes na mesma situação. Vinny apresentou a *capacidade para pronta resposta* por sete vezes, em seis delas respondeu aos questionamentos feitos pela professora aos alunos ou vice-versa e, em outra, justificou seu desinteresse pelo estudo dos animais, argumentando que a natureza de que ele gostava era a real e não uma ilustração. No caso de Breno, essa capacidade esteve presente em três ocasiões, nas quais respondia imediatamente às questões levantadas pela professora, desde que direcionadas diretamente a ele, bem como quando justificou sua recusa em entregar os cadernos para os colegas, afirmando que não queria ser um empregado. Já Lara a demonstrou em dois momentos, nos quais foi a primeira a responder às indagações da professora à classe.

Vinny foi o aluno que mais apresentou *precocidade, gosto e nível elevado de leitura*, durante as observações, característica que pôde ser notada por onze vezes. Breno a demonstrou em oito ocasiões e Lara, em quatro. Vinny a apresentava quando lia oralmente textos e exercícios, tanto por solicitação da professora quanto por iniciativa própria, quando auxiliava seus colegas na leitura e quando escolhia essa atividade para preencher seu tempo disponível. Breno a revelava nas situações em que lia oralmente os exercícios solicitados pela professora e ao escolher ocupar seu tempo livre com a leitura de livros, gibis ou outros materiais. Lara era uma das poucas crianças de sua sala que não necessitava do auxílio da professora para realizar atividades que exigiam a leitura, além de ler espontaneamente livros e o material didático, quando dispunha de tempo ocioso.

A professora pediu para que Vinny fizesse a leitura de um texto informativo com mais ou menos vinte linhas. Leu fluentemente e respeitando a pontuação. (Registros do diário de campo).

Quando a música termina, Breno corre para a carteira onde estava e continua lendo. Quando o ensaio da segunda música se inicia, ele está sentado em seu lugar lendo o gibi e não participa. (Registros do diário de campo).

Quando a professora vai prosseguir com os exercícios, percebe que há uma aluna atrasada e diz que vai dar mais um tempo para que ela termine. Enquanto espera, Iara lê silenciosamente o próximo texto. (Registros do diário de campo).

O *prazer pela atividade intelectual* expresso pelos participantes pôde ser percebido em nível semelhante, visto que todos o exibiram em oito ocasiões, porém, as circunstâncias sob as quais ocorreram essas manifestações se diferenciaram. Iara demonstrava tal apreciação devido a sua participação ativa nas aulas, respondendo aos questionamentos da professora, mantendo-se atenta às explicações dos conteúdos e realizando os exercícios, os quais chegava a desenvolver antes mesmo da explicação. Além disso, não era raro vê-la preenchendo seu tempo com leitura. O prazer de Vinny pela atividade intelectual pôde ser visualizado por meio de seu entusiasmo em falar sobre o que compreendeu dos textos lidos, responder a questões orais, expor assuntos pesquisados e aprender inglês. Seu prazer pela leitura pôde ser percebido tanto quando antecipava as leituras da professora como quando pedia para ler para classe. Breno também apreciava o aprendizado da língua inglesa e, nas atividades de escrita, ultrapassava a quantidade determinada de palavras a serem escritas. Realizava exercícios sem que a professora os explicasse e, além de preencher seu tempo vago lendo e escrevendo, deixava de participar de algumas atividades, como as aulas de música, por exemplo, para ler livros e gibis.

A característica *rapidez e facilidade na aprendizagem e utilização dos conhecimentos* foi percebida nos participantes em níveis bastante próximos, havendo uma pequena diferença na quantidade de situações em que Breno a manifestou, pois, enquanto a apresentou em sete ocasiões, Vinny e Iara a demonstraram em seis.

Breno evidenciou rapidez e precisão na realização de cálculos e em atividades de escrita, facilidade em decifrar palavras quando estão incompletas ou suas letras desordenadas e em adquirir vocabulário de língua estrangeira, no caso,

inglesa. A facilidade com que Iara aprendia e utilizava seus conhecimentos era perceptível por meio da exatidão de seus exercícios, bem como pela frequência com que era a primeira aluna a concluí-los. Por sua vez, Vinny exibia tal característica queixando-se da facilidade de algumas atividades, sendo o primeiro a responder perguntas feitas à classe ou até mesmo a outros colegas e traduzindo palavras presentes nas aulas de inglês, sem que isso fosse solicitado.

Vinny demonstrou ter *boa memória* por quatro vezes, nas quais foi o único a se lembrar de determinadas informações. E Iara expôs sua capacidade de memorização ao recitar uma poesia:

Quando a professora sugere a segunda leitura, Iara começa a recitar de memória, continuando a cópia do cabeçalho. (Registros do diário de campo).

Com relação a Breno, não pudemos observar situações em que estivesse explicitada *boa memória*, no entanto, levamos em consideração a percepção de sua professora, quem nos disse que ele possui uma excelente memória visual, uma vez que grafa corretamente qualquer palavra já vista anteriormente.

Iara foi a criança que mostrou a capacidade de *manter a atenção e a concentração por longos períodos de tempo* num maior número de situações, a qual manifestava ao efetivar as mais variadas atividades escolares, ouvir atentamente as explicações da professora, assistir a filmes e peças de teatro e se envolver em projetos pessoais (construir uma árvore florida e um barco de papel).

Elas pegam galhinhos de árvore e folhas de palmeira. Iara planta um galho na terra e tenta amarrar folhas nele. Bruna a auxilia, dando-lhe as folhas. Saem para colher flores, mas, quando retornam, o galho não está mais lá. Iara corre para um pé de boldo e tenta colocar as flores nele. Bruna a ajuda, mas não parece tão interessada. Vitória está com elas, porém, apenas observa. Iara pega um pedaço de pau e tenta prendê-lo ao pé de boldo. A inspetora vê e as manda parar. (Registros do diário de campo).

Vinny, por outro lado, mantinha-se concentrado por longos períodos somente em atividades de leitura ou naquelas que o desafiavam, como era o caso das que integravam a disciplina de matemática e dos questionamentos que a professora fazia à classe.

Em Breno, essa capacidade era ainda mais restrita e vinha à tona quando ele estava voltado para seus interesses individuais paralelos à aula: ler gibis, manipular letras e números móveis, escrever números e frases de *videogame*. Com a exceção

de uma aula em que conseguiu permanecer atento às explicações da professora a respeito da importância do café da manhã.

A *tendência a gostar do ambiente escolar* foi uma característica constatada através de entrevista com os pais dessas crianças. Nessa perspectiva, os pais foram unânimes em afirmar que seus filhos gostam da escola, das professoras e dos colegas.

Breno e Vinny evidenciaram a capacidade de *estabelecer relações entre causa e efeito*, em uma e duas ocasiões, respectivamente. Breno, quando relacionou o ato de entregar os cadernos aos colegas com a condição de se tornar empregado deles, e Vinny, explicando que cola *gliter* não sai do papel porque é um tipo de cola, e deduzindo o que faz com que o macaco-prego seja assim denominado.

Vinny ouviu a professora dizendo a um aluno que havia errado que a cola *gliter* não sairia mais e veio me explicar:
 – Cola *gliter* não sai mais porque é cola e gruda no papel. (Registros do diário de campo).

Pensamento crítico foi uma característica exibida duas vezes por Breno e oito, por Vinny. Breno a demonstrava ao defender posições contrárias, mesmo que equivocadamente. E Vinny, ao criticar atitudes e corrigir colegas e professores, argumentar, avaliar e questionar informações e jogos.

A professora pediu para que Breno a ajudasse a entregar os cadernos dos colegas, mas ele disse que não queria porque ele não quer ser empregado.
 – Empregado? Então eu sou empregada? – perguntou a professora.
 – Sim.
 – Então quer dizer que quem ajuda é um empregado?
 – Sim. (Registros do diário de campo).

Escolhe outro aluno para apresentar sua pesquisa. Enquanto esse aluno faz a apresentação, Vinny diz:
 – Ah, é a mesma coisa que a Aninha falou. (Registros do diário de campo).

A professora anunciou que iriam mudar de assunto e trabalhar com os animais. Vinny começou a dizer que animais eram chatos. A professora perguntou por que ele estava falando aquilo, se ele gostava de animais.
 – E você gosta da natureza – disse uma colega.
 – Mas a natureza é de verdade, não é um desenho – respondeu Vinny. (Registros do diário de campo).

Esses mesmos dois alunos apresentaram *distração, tédio e desmotivação durante tarefas que não lhes interessavam*, em quinze situações. Vinny mostrou-se

desinteressado em aprender a amarrar seus cadarços, quando a professora tentou lhe ensinar; recusou-se a copiar o cabeçalho da lousa, ao usar o caderno; brincava, ao invés de fazer determinadas atividades, as quais envolviam desenho e pintura ou eram muito simples para ele, como quando tinham que completar palavras com a sílaba que faltava; saía de seu lugar para desenhar na lousa ou conversava e brincava, enquanto seus colegas expunham os resultados de seus trabalhos. Breno não se motivava a participar de atividades musicais ou apreciar obras de arte, preferindo ler, escrever ou pular pela sala; desinteressava-se por aulas expositivas e por ouvir sobre viagens e passeios de seus colegas e professoras; deixava de prestar atenção à correção dos exercícios, para escrever frases de *videogame*, números ou manipular letras móveis.

A professora mostra um livro com telas de Tarsila do Amaral e os alunos se aproximam, porém, Breno se afasta da roda, não demonstrando interesse. Vai para a caixa de gibis e começa a folheá-los. (Registros do diário de campo).

Havia uma sequência de ilustrações coladas no caderno e Vinny mudou de atividade, indo pintar o índio do texto informativo, sem ter terminado a pintura anterior. Continuou com brincadeiras. (Registros do diário de campo).

Conforme Panzeri (2006), é comum a indisposição de alunos com AH/SD para trabalhar com assuntos que fogem aos seus interesses e, por conta disso, é preciso que o educador os ajude a encontrar conexões com aquilo que lhes agrada para que seus horizontes exploratórios se ampliem.

Com relação a essas características de aprendizagem, também estiveram presentes nos alunos precoces participantes da pesquisa de Becker (1997): boa memória, gosto pelos colegas e professora, atenção e concentração.

Dez características de aprendizagem foram expressas somente por Vinny, as quais podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Frequência das características de aprendizagem exibidas somente por Vinny



Fonte: Elaboração própria.

Vinny demonstrou possuir um *amplo vocabulário* em três situações, o qual lhe permitia responder perguntas que outras crianças destinavam à professora, bem como empregar corretamente palavras pouco usuais, como é o caso de *emaranhado*. A presença de amplo vocabulário é equivalente ao que Becker (1997) identifica e denomina, nos participantes de sua pesquisa, como linguagem avançada.

Aparentemente, *procurou ser superior*, quando alterou o nome do animal que criara, aumentando-o, depois de ver que seu amigo havia criado um nome maior que o seu. Em outra ocasião, além de superar seus colegas no volume de informações pesquisadas, levou objetos relacionados ao tema para classe.

Sua capacidade de *fazer relatos ricos em detalhes* esteve presente quando encenou uma história de sua autoria e ao falar a respeito de um texto lido à classe há dias, recordando-se de diversos detalhes deixados de lado pelos colegas.

Vinny *explorava temas em profundidade*, quando estes eram de seu interesse, como aconteceu com a pesquisa sobre dinossauros, na qual surpreendeu a todos pela quantidade de dados que trouxe, além dos objetos destinados a complementar a aula (livro sobre o assunto e dinossauro de brinquedo).

Estabelecer relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos foi uma característica percebida em três situações; uma delas foi quando relacionou o conteúdo da aula com um desenho que a assistiu na televisão. Outra, ao descobrir que *capuz* e *touca* são sinônimos e, por fim, percebendo que o

conteúdo da pesquisa realizada por determinado colega era semelhante ao exposto anteriormente, por outra aluna.

Vinny pergunta:

– O que é *capuz*?

A professora mostra na capa em que ele está usando o que é denominado de capuz e ele diz:

– Ah, é que a gente chama isto de *touca*. (Registros do diário de campo).

Sua capacidade em *fazer generalizações* foi expressa uma única vez. Nessa ocasião, generalizou o meio pelo qual o animal é gerado, conforme sua proximidade com outro.

Vinny pergunta:

– Prô, o cachorro mama?

– Sim.

– E a galinha?

– Não.

– Então o galo não – disse ele. (Registros do diário de campo).

O *encontro de satisfação ao pensar e discutir sobre o que leu* esteve presente em dois momentos, quando se propiciava aos alunos a oportunidade de falar sobre textos lidos. Diante dessa oportunidade, Vinny se motivava e se envolvia intensamente.

Concluída a atividade, a professora perguntou:

– Quem lembra a história “Eugênio, o gênio”?

– Eu lembro! – disse ele.

Logo em seguida, reclamou porque não havia recebido uma folha para desenhar, mas acabou se envolvendo com os questionamentos feitos a respeito do texto e não tocou mais no assunto. (Registros do diário de campo).

Vinny revelou *rapidez na identificação de inconsistências* em cinco situações, nas quais questionava a professora acreditando ter ouvido incoerências em sua fala ou discordava da escolha dos colegas, como ocorreu quando as cores eleitas para as figuras geométricas resultaram em um desenho com rua verde e copa de árvore vermelha.

– Depois da prova teremos aula de Arte e depois vamos ensaiar a música para o dia das mães – disse a professora.

Vinny se levantou e disse:

– Mas você não falou que a gente ia na aula de informática?

– Ah é, tem razão, hoje é quinta, tem aula de informática. (Registros do diário de campo).

O aluno era *rápido em estabelecer relações e compreender significados*, tanto que, em determinada ocasião, seus colegas não entendiam o que a professora estava solicitando e só passaram a compreender depois que Vinny deu exemplos corretos. Ele pintou um coelho conforme as características do animal que eram expressas em uma música cantada anteriormente à pintura, o que ocasionou estranhamento em uma de suas colegas, ao perceber que ele havia colorido apenas os olhos e utilizando ainda, a cor vermelha. Quando a professora perguntou quais eram os alunos que gostariam de expor o que haviam compreendido sobre uma leitura, Vinny e outros três foram os únicos a manifestarem esse desejo.

Com relação à *atitude de questionamento e busca de informações*, já vimos que Vinny era um aluno curioso e estava sempre perguntando sobre o que desconhecia; acrescenta-se a isso o modo com que se comprometia com a busca de informações, durante atividades de pesquisa.

A fim de localizar características específicas de alunos com indicadores de AH/SD produtivo-criativo, Pérez (2004) investigou seis alunos com características do tipo criativo-produtivo e três com características do tipo acadêmico, todos matriculados na 8ª série (9º ano) do Ensino Fundamental. Em decorrência dos propósitos de nosso estudo, vamos nos deter aos participantes do segundo grupo:

Ao examinar as características de aprendizagem desses três alunos, Pérez (2004) constatou que todos tinham notas altas na escola, e que seus professores consideravam que possuíam vocabulário, memória, capacidade de aprendizagem e de observação muito bons. Dois desses alunos faziam perguntas provocativas com frequência e todos tinham facilidade em fazer generalizações, segundo os professores. Porém, os alunos autoavaliaram tais características de forma menos positiva, o que, de acordo com a autora, está associado ao perfeccionismo e excesso de exigência para consigo.

Os participantes de nosso estudo também tinham boas notas na escola, contudo, é relevante enfatizar que existem alunos com AH/SD que apresentam baixo rendimento (RENZULLI, 2004; ASPESI, 2007), o qual pode resultar de causas individuais: depressão, ansiedade, perfeccionismo e baixa autoestima; ou de causas ambientais: aulas monótonas e falta de estímulos ou o desejo de se igualar aos outros alunos para não ser excluído do grupo.

6.4.4 Outras características

Ao lado das características mencionadas anteriormente, observamos outras características relevantes nos participantes, as quais não estão entre as de AH/SD, mas merecem nossa atenção por complementarem os seus indicadores de AH/SD ou, ao contrário, por parecerem incompatíveis com as potencialidades da criança. São elas:

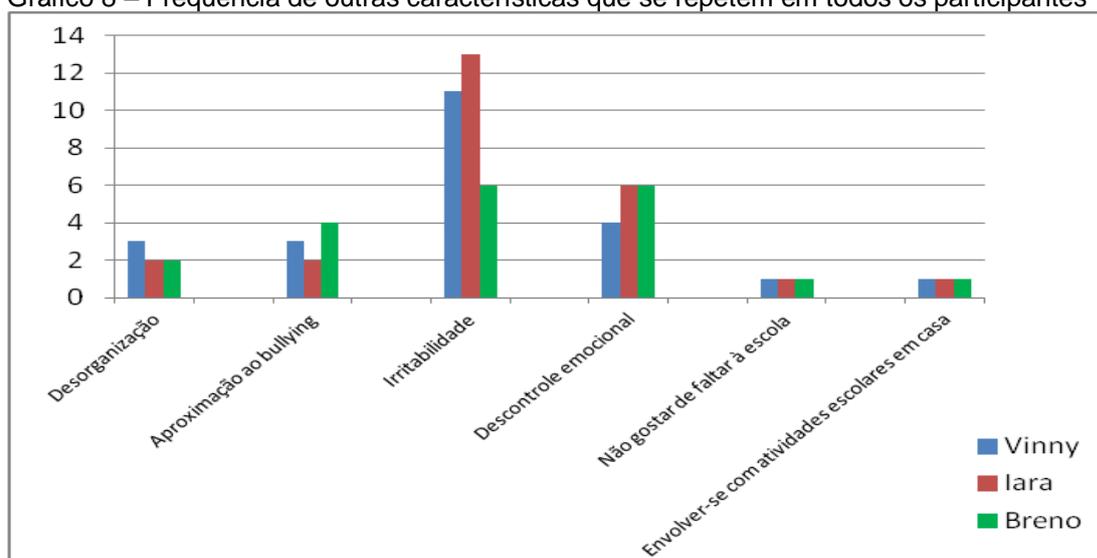
Quadro 6 – Outras características apresentadas pelos participantes do estudo.

Outras características	Vinny	Iara	Breno
Desorganização	X	X	X
Tendência a que outros alunos peçam-lhe ajuda	X	X	
Aproximação ao <i>bullying</i>	X	X	X
Irritabilidade	X	X	X
Capacidade de argumentação	X		X
Dependência	X		X
Individualismo	X		X
Corrigir outras pessoas	X		
Descontrole emocional	X	X	X
Não gostar de faltar à escola	X	X	X
Executa as tarefas com agilidade		X	X
Dispõe de tempo ocioso		X	X
Não participação		X	
Professora solicita-lhe para que ajude aos outros		X	
Distração		X	X
Reações intensas a ruído			X
Rejeição por parte dos colegas			X
Envolver-se com atividades escolares em ambiente domiciliar	X	X	X

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, podemos notar que algumas características foram encontradas nos três participantes, outras, em dois, e algumas, em apenas um. Quanto às características apresentadas por todos os participantes, o gráfico seguinte elucida a diferença existente na frequência em que são exibidas por esses educandos:

Gráfico 8 – Frequência de outras características que se repetem em todos os participantes



Fonte: Elaboração própria.

Vinny demonstrou *desorganização* em três situações: derrubando as mochilas dos colegas e não as reorganizando, deixando seus lápis espalhados pela carteira e atirando restos de seu lanche no chão. Breno mostrou-se desorganizado quando não guardou de volta em seu lugar o livro que pegara para ler e ao deixar suas meias jogadas pela sala. Lara apresentou essa característica ao espalhar objetos pela carteira, de modo a não encontrar espaço para apoiar o caderno. Além disso, a professora reclamava da menina, por considerar que ela não tinha capricho e sujava o caderno.

Brincando, Vinny derrubou sua cadeira e algumas mochilas que estavam atrás dela. Levantou a cadeira com dificuldade, mas deixou as mochilas espalhadas no chão. (Registros do diário de campo).

Quando a professora vê que há uma meia no chão, Breno a pega e coloca na toca. A professora diz que é pra pôr na mochila. (Registros do diário de campo).

A professora chama atenção de Lara porque ela está escrevendo o cabeçalho em seu caderno sem apoiá-lo na carteira. A carteira estava com a agenda aberta em cima e ela não estava encontrando espaço para o caderno. Após ser advertida, coloca o caderno em cima da agenda. (Registros do diário de campo).

Embora todos os participantes tenham vivenciado situações que podem levá-los ao *bullying*²¹, enquanto Vinny e Lara se assemelhavam a agressores, Breno tornava-se vítima.

²¹ As ocorrências observadas envolvendo Vinny e Lara não constituem *bullying* propriamente dito, por não serem comportamentos repetitivos voltados ao mesmo indivíduo. No entanto, Breno já sofria com tal modalidade de violência.

Presenciamos três situações em que Vinny debochou de colegas que erravam algum exercício ou que apresentavam problema de ordem fonoaudiológica.

Vinny disse a um colega que estava de rosto pintado que ele parecia um pipi. Esse menino respondeu:

– Mas ela também vai fazer isso com você.

– Mas nós (ele e João) vamos ficar mais bonitinhos.

Levantou e tentou pôr o dedo na pintura do rosto do menino, que falou: “Não mexe!”.

Vinny tirou sarro dele, fazendo que seus amigos rissem do menino porque ele falava errado e, por isso, disse MECE ao invés de MEXE. (Registros do diário de campo).

Por duas vezes, lara foi desrespeitosa com colegas que demonstravam rendimento pouco satisfatório, porém o fazia de maneira mais tênue. Quando todos de sua sala tiveram que esperar por uma aluna que estava atrasada em seus exercícios para que prosseguissem com as atividades por determinação da professora, lara olhou para a menina com ares de indignação e balançou a cabeça, em sinal de desaprovação. Em outra ocasião, riu e fez gestos que depreciavam um aluno que não sabia escrever.

Um aluno que não está conseguindo escrever morcego, pergunta à professora como é que se escreve e ela lhe pergunta:

– Como começa o *morcego*?

lara está prestando atenção na conversa.

– Com O – responde o menino.

– É com MO. Como é o MO? – pergunta a professora.

– T-O? – ele responde.

lara ri, olhando para Marina, e faz o gesto que sinaliza loucura. (Registros do diário de campo).

Para Panzeri (2006), o aluno com AH/SD é um inestimável recurso quando se manifesta como um líder positivo no grupo. Entretanto, quando seu potencial criador não é bem canalizado e o aluno passa a assumir o papel de líder negativo entre os colegas, torna-se um desafio difícil de ser enfrentado pelo professor.

Breno foi alvo de zombaria em quatro situações, a qual se manifestava por meio de risos. Em uma dessas ocasiões, Breno começou a chorar e disse que não queria mais ficar naquele lugar, mas, depois que as auxiliares de classe fizeram com que duas meninas lhe pedissem desculpa, ele se acalmou e prosseguiu com a realização de suas atividades.

Os colegas sentam-se em roda e ele desenha linhas de chegada na lousa chamando uma colega para ver:

– Maria Eduarda, Maria Eduarda, olha minha linha de chegada.

Alguns alunos riem dele e um menino o imita com voz grossa. (Registros do diário de campo).

O *bullying* é caracterizado como um comportamento negativo, de ordem verbal ou física, agressivo, intencional e repetitivo. Esse fenômeno mundial, presente em todos os espaços e tempos, tem cunho psicológico e pode causar problemas emocionais e psíquicos naqueles que são vitimados (PETERSON; RAY, 2006; MACIEL, 2012).

Apesar de não ser uma exclusividade desse público, estudos têm demonstrado que alunos com AH/SD participam do referido fenômeno, tanto no papel de vítima quanto no de agressor.

No estudo realizado por Maciel (2012), participaram 45 alunos envolvidos com o *bullying*, 15 deles identificados como agressores e 30, como vítimas. Dentre o total de alunos participantes, 17 apresentavam AH/SD, contudo, entre estes, a proporção de vítimas e agressores se diferenciava, uma vez que 13 foram indicados como agressores e quatro como vítimas. Esses achados não convergem com os resultados da pesquisa de Peterson e Ray (2006), pois ao investigarem o envolvimento de 432 alunos com AH/SD com o *bullying*, todos estudantes do último ano escolar, constataram que 67% deles foram vítimas em algum momento do processo de escolarização, ao passo que 28% já assumiram o papel de agressores em alguma etapa.

Apesar da divergência entre as pesquisas mencionadas acima, ambas encontraram um aumento significativo no número de alunos envolvidos com o *bullying*, conforme a progressão dos anos escolares, havendo maior intensidade nos últimos, os quais equivalem ao Ensino Fundamental II, apontando assim, que esse não é um comportamento comum entre as crianças pequenas. Nessa perspectiva, os participantes de nosso estudo merecem atenção, em razão da possibilidade de estarem apresentando sinais de associações futuras com essa prática de violência.

Independentemente da forma de atuação do aluno no *bullying*, é importante que o professor esteja atento a esse tipo de violência e tenha consciência de que o aluno com AH/SD não está imune a esse fenômeno, principalmente porque Peterson e Ray (2006) advertem que crianças com AH/SD vítimas de *bullying* podem sofrer em silêncio, fato que leva pais e educadores a desconhecem o problema. Por

consequente, ressaltamos a necessidade de o educador preocupar-se com os aspectos sociais da educação, além dos estritamente acadêmicos.

A *irritabilidade* esteve presente sobremaneira nessas crianças, de modo que Lara a apresentou em treze situações, Vinny, em onze, e Breno, em seis. Lara se irritava ao ver colegas agindo de modo inadequado, como, por exemplo, conversando durante uma peça de teatro, batendo no livro, pulando em sala de aula ou dançando na fila que formam para se deslocarem até outros ambientes. Também se irritava, quando suas amigas a procuravam para brincar em momentos em que não estava interessada nisso; quando não lhe davam a atenção que desejava ou sem qualquer motivo aparente, como ocorreu quando uma colega solicitou a ela que se sentasse mais para direita, de maneira a dar-lhe maior espaço.

Na feira do livro, sentam-se no chão. Aline pede para que Lara vá mais para a direita para lhe dar espaço, e Lara grita:

– Não dá, né?

– Para! – diz Aline, incomodada com o grito.

– Para você – Lara responde, começa a chorar e vai se queixar da menina para professora. (Registros do diário de campo).

Chegando à sala de cinema, todos se sentam em um tapete. Lara quer falar alguma coisa, mas Marina e Bruna não estão prestando atenção, então ela grita:

– Deixa eu falar! Deixa eu falar!

E separa as duas, sentando-se entre elas. (Registros do diário de campo).

Vinny irritava-se quando era contrariado e não podia fazer o que desejava, quando ouvia seus colegas falando coisas erradas (chamando *cocar* de *faixa*, por exemplo) ou se alguém ria dele.

[No recreio] Vinny briga com Thaís, porque ela não dá espaço para que ele recoloca sua cadeira no lugar, após ter se levantado para jogar a embalagem de suco no lixo. Ela parece não ter percebido que havia diminuído o espaço dele e fica calada, com cara de espanto. (Registros do diário de campo).

A irritação de Breno emergia quando lhe impediam de fazer algo que queria, por exemplo, ficar no balanço durante toda a atividade de recreação. Ou quando tinha que fazer algo que não era de sua vontade, como sentar-se com determinados colegas ou participar das aulas de música.

Após bastante tempo no balanço, a professora pede para que Breno saia de lá e ele começa a gritar que não vai sair, porque aquele balanço é dele. (Registros do diário de campo).

A irritabilidade não está entre as características de AH/SD reconhecidas pela literatura e é, até certo ponto, comum em crianças dessa faixa etária, porém, ressaltamos que os participantes do estudo a expressavam muitas vezes de maneira exagerada, além do que, nos grupos em que estavam inseridos, não havia outras crianças que manifestavam irritabilidade de forma semelhante no que diz respeito tanto à frequência quanto à intensidade.

Por vezes, essa irritabilidade resultava em *descontrole emocional*, de sorte que a criança se deixava levar pelos impulsos de suas emoções, vindo a manifestá-las por meio de choro ou de modo a agredir ou exaltar-se com outras pessoas. Mas esse tipo de comportamento também foi exibido por motivos não associados à irritabilidade, como ocorreu com Breno, que a fim de chamar a atenção, lançava objetos ou batia em outras crianças. Situações de *descontrole emocional* foram exibidas por Iara e Breno em seis ocasiões cada, e por Vinny, em quatro. Iara empurrou, bateu e tapou a boca de sua amiga Bruna, nas vezes em que esteve insatisfeita com suas atitudes, gritou com algumas crianças e foi chorando se queixar à professora de alunos que não lhe fizeram nada diretamente.

Iara queria falar algo para a professora e Bruna também queria, então Iara a empurrou e gritou:
– Deixa eu falar! (Registros do diário de campo).

Breno bateu, empurrou, atirou objetos, gritou e tratou com desrespeito colegas e professoras quando contrariado, por querer chamar a atenção ou por querer brincar sozinho.

Ele se aproxima do grupo de meninos que está brincando com água e atira areia na construção deles. Logo em seguida, joga areia em outras colegas. [...] Quando essa menina (que foi atingida) volta a sentar-se com suas colegas, Breno lhe atira uma pedra. (Registros do diário de campo).

Depois de algum tempo, a professora diz:
– Agora chega, desce desse balanço.
– Não quero, cale a boca, sua... (Registros do diário de campo).

Quando irritado ou contrariado, Vinny chorou, gritou, tratou de forma desrespeitosa colegas e professora e ameaçou bater em sua amiga.

Eles formam a fila e Vinny reclama à professora que um colega apertou sua garrafinha e fez uma chuvinha. Nisso, Vinícius ri por ele ter falado chuvinha e ele responde zangado:

– Chuvinha é uma chuva pequena, você não tem cérebro, não? (Registros do diário de campo).

Conforme os pais desses alunos, eles *não gostam de faltar à escola e todos se envolvem espontaneamente com atividades escolares quando estão em ambiente domiciliar.*

Durante o ano letivo de 2012, Vinny faltou apenas a dois dias de aula, por questões de saúde, porém, mesmo não estando bem, não compreendia porque tinha que ficar em casa.

MV: [...] ele chorou quando naquele dia eu disse que ele não ia à escola, ele chorou muito, chorou muito sentido e nesse dia minha sogra estava aqui e, sem que eu presenciasse, depois ele foi lá na minha sogra e desabafou com ela assim bem sentido, depois ela me contou: “Olha, vó, eu sei que eu não estou muito bem, mas a minha mãe poderia muito bem ter deixado eu ir na escola, eu conseguia ficar lá, mesmo não estando muito bem, eu ia conseguir, eu queria muito ir”. (Mãe de Vinny, 2013).

Quando sua irmã nasceu, os pais lhe permitiram escolher se queria ir à escola ou faltar para ir ao hospital conhecê-la, todavia, não foi surpresa para eles, quando o menino disse que preferia ir à escola, pois ainda teria muito tempo para ficar com a irmã.

Similarmente, Lara não aceitava faltar e torcia para que as férias terminassem logo, a fim de que pudesse voltar à escola. Na única vez em que pediu para ficar em casa, a mãe imediatamente desconfiou que houvesse algo errado:

MI: Teve um dia que ela pediu pra faltar, falei: “Tem alguma coisa errada. O que aconteceu Lara?”, “Eu não sei onde eu coloquei o livro que tem que entregar hoje, na quinta-feira”, então ela queria faltar pra não tomar bronca, né? (risos). Falei, “Não, então vamos procurar”, aí procurei. Estava lá nas coisas dela, na cama enroscado, assim, porque ela fica lendo de noite, joga, cai tudo. “Lara, está aqui”, “Ai, então vamos, vamos”. Nunca ela pede pra faltar. Ela está pedindo pra ir (nas férias), eu falo, “Pelo amor de Deus, Lara, porque, se você voltar a estudar, eu começo a trabalhar” (risos). “Eu não aguento mais ficar aqui...” ela adora estudar. (Mãe de Lara, 2013).

Após ingressar no ensino fundamental, Breno voltou a gostar do ambiente escolar, entretanto, quando frequentava a Educação Infantil, sentia-se desmotivado, pedia para faltar e queria deixar de frequentar a sala onde estava matriculado.

MB: Então ele queria ficar, por exemplo, na sala do Infantil II, que tem muitas letras, muitos números e aquilo que estava sendo oferecido, que é o normal, é o currículo do Maternal, pra ele já... ele não tinha interesse, né? E ele nunca, naquela ocasião, ele não era de socializar muito, de se integrar

muito com as outras, ele não queria muito as brincadeiras, ele queria as letras e os números, então ele começou a ficar desestimulado, né? Aí nessa escola ele pediu, ele não queria mais nem ir [...] (Mãe de Breno, 2013).

De acordo com Pérez (2004), não são raros os casos em que alunos com AH/SD perdem o interesse pelo trabalho escolar, devido à falta de estímulos que encontra no ambiente de ensino.

Quando estava em casa, Vinny gostava de ler e desenhar, mas também brincava e assistia a desenhos animados como qualquer outra criança de sua faixa etária, visto que seus pais estavam sempre cuidando para que ele não deixasse de lado as atividades próprias da idade. A seguir, relatos do Pai (PV) e da Mãe (MV) de Vinny:

PV: Em casa, a gente deixa ele ser criança, ele brinca de carrinho, assiste desenho...

MV: Brinca no computador.

PV: No notebook, ele joga. E de um mês pra cá a gente está jogando xadrez à noite. Ele aprendeu as regras rapidinho, então a gente tem essa... procura fazer de tudo um pouco pra não ficar só televisão ou só lendo. Às vezes, ele pega livro pra ler, ele adora livro de...

MV: Ciências.

PV: Ciências, de espaço, de dinossauro [...] de repente você chega ali no quarto, ele tirou tudo do criado-mudo, está pintando, gosta de pintar também. (Pais de Vinny, 2013).

Iara era outra criança que não abandonava as brincadeiras características da faixa etária, mas que também não deixava de ler, desenhar e divertir-se com jogos educativos em seus momentos livres. Na sequência, relatos do Pai (PI) e da Mãe (MI) de Iara:

MI: Brinca muito, lê muito e assiste televisão bastante.

PI: Nossa, ela lê, ela desenha, ela é bastante ativa assim, mas desenha bastante, lê bastante, fica brincando com uns joguinhos, quebra-cabeça. (Pais de Iara, 2013).

Breno também brincava e assistia a programas infantis em seus momentos de lazer, mas, para isso, demandava que seus pais o incentivassem, pois, caso contrário, ocupava todo seu tempo com atividades que envolviam leitura e escrita. A seguir, relatos do Pai (PB) e da Mãe (MB) de Breno:

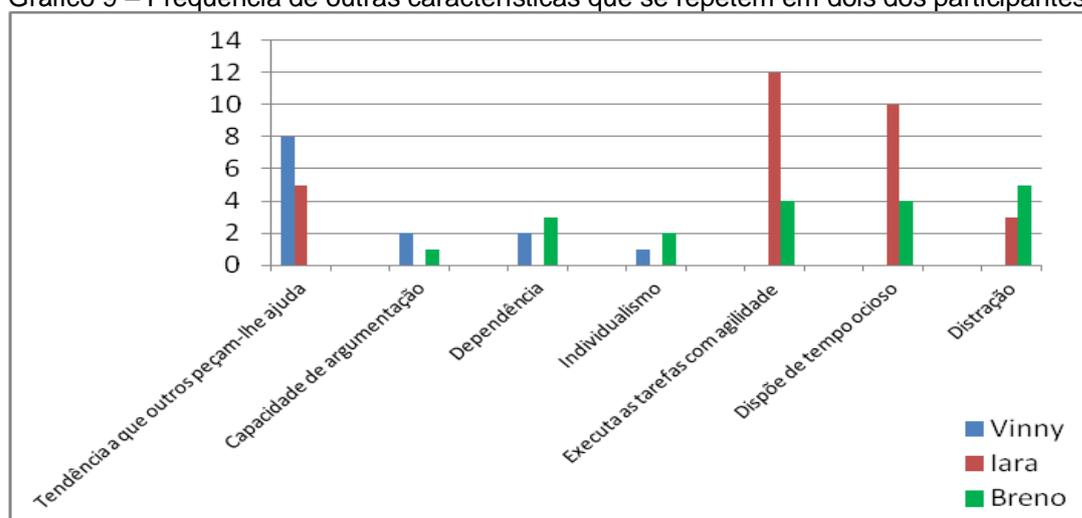
MB: Ele só fica no computador agora ou videogame e os interesses assim... Que nem, no computador ele entra no site do Discovery Kids e fica formando palavras, então se... o que ele gosta de fazer é isso, é que a gente não deixa ele fazer só isso, né, mas então ele joga bola, ele...

PB: Tem os livros que ele sempre gosta de ler, os carrinhos, a coleção de carrinhos dele que ele brinca, mas ele tem um caderno na cozinha que toda hora está lá, está escrevendo alguma coisa, escrevendo e formando palavra, fazendo desenho de palavra, colorindo palavra, mas alguma coisa ele está fazendo, ou número, mas sempre está fazendo. Então a gente dosa um pouco, deixa um pouco no computador aí ela vai lá [mãe], “Oh, agora você brinca de outra coisa”, aí assiste um desenho pra... porque, se deixar, é isso aí mesmo. (Pais de Breno, 2013).

Segundo Benito (2000), pais de alunos precoces com superdotação frequentemente se preocupam com o modo obsessivo com que seus filhos aprendem. “Nos primeiros anos são as letras, os números, posteriormente, por volta dos 5 anos, é a geografia, as bandeiras, os países; posteriormente o universo etc.” (BENITO, 2000, p. 91, tradução livre).

Com relação às características igualmente observadas em dois dos participantes, o Gráfico 9 expõe quais foram e com que intensidade os alunos a exibiram:

Gráfico 9 – Frequência de outras características que se repetem em dois dos participantes



Fonte: Elaboração própria.

Existia a *tendência de que outros alunos da sala solicitassem auxílio* a Vinny e Lara, durante a execução das atividades curriculares. Vinny foi solicitado por oito vezes, nas quais lhe pediram auxílio para ler, escrever e responder a perguntas da disciplina de ciências. Lara foi requisitada por seus colegas em cinco ocasiões, de modo a auxiliá-los na escrita, no desenho e na realização de exercícios matemáticos.

A *capacidade de argumentação* foi apresentada por Vinny em duas situações e, por Breno, em uma. Aquele, defendendo afirmações questionadas pelos colegas

sobre não gostar de estudar os animais e a respeito de sua garrafa fazer uma chavinha, quando apertada. Este, ao utilizar a sua preferência como modo de justificar o fato de ter desenhado uma flor, ao invés de uma árvore.

– E você gosta da natureza – disse uma colega.
 – Mas a natureza é de verdade, não é um desenho – respondeu Vinny.
 (Registros do diário de campo).

A professora passou nos lugares vendo os desenhos e percebeu que Breno havia desenhado uma flor e não uma árvore. Disse a ele que não era aquilo que havia sido solicitado e ele respondeu:

– Mas eu gosto de flor. (Registros do diário de campo).

Esses mesmos alunos, os quais se destacavam em termos cognitivos, eram *dependentes* em outros aspectos. Breno necessitava de ajuda para recortar figuras, calçar o tênis e amarrar os cadarços, enquanto Vinny, para calçar e amarrar o tênis.

Vinny me pediu para lhe calçar o tênis. (Registros do diário de campo).

Breno está tentando colocar o tênis e diz para a auxiliar de classe que não consegue. (Registros do diário de campo).

Quanto ao *individualismo*, Vinny o manifestou quando não queria dividir o computador usado na aula de informática com outra criança, embora todos da classe o estivessem utilizando em conjunto. Breno, por sua vez, além de também querer um computador somente para ele, não aceitou que um colega jogasse com ele um jogo de relacionar figuras que se encontrava disponível em sala de aula.

Diferentemente de Vinny, que desenvolve as atividades de modo lento, uma vez que as interrompe para brincar, Lara e Breno *executam as tarefas com agilidade*, a qual está relacionada à rapidez com que esses alunos aprendem (PANZERI, 2006). Lara demonstrou tal característica em doze ocasiões, ao passo que Breno a apresentou em quatro, realizando seus exercícios outras vezes em tempo médio. Porém, ressalta-se que em atividades que privilegiavam a oralidade, como roda da conversa ou discussão de temas, Breno era pouco participativo e desviava sua atenção para objetos e/ou brincadeiras.

Quando a professora pergunta quem terminou os exercícios, Lara é a única a levantar a mão. (Registros do diário de campo).

Os demais alunos fizeram a atividade todos juntos, conforme a professora perguntava e registrava na lousa. Mas como Breno já havia respondido tudo e pintado as figuras, escrevia em seu caderno (meus amigos, game over etc.). (Registros do diário de campo).

Por consequência da referida agilidade, Breno e Lara acabavam por *dispor de tempo ocioso*, que preenchiam diferenciadamente. Enquanto Breno manipulava letras e números móveis, escrevia, lia e caminhava pela sala, brincando com os jogos e objetos que encontrava, Lara permanecia silenciosamente em seu lugar e se distraía brincando com os materiais que estavam ao seu alcance: canetas, lápis, papéis, fio de cabelo etc., ou lendo, quando dispunha de material para tal.

Enquanto as educadoras colam a próxima atividade no caderno, Breno anda pela sala e brinca com um objeto pendurado na janela. (Registros do diário de campo).

Mesmo tendo terminado, Lara permanece em silêncio e brinca com um fio de cabelo, deita-se na carteira, brinca com o lápis, mexe em suas unhas, pinta um pedacinho de papel com várias cores. (Registros do diário de campo).

Ao terminar, Lara batuca com o lápis no caderno, enrola o lápis no cabelo e olha para o caderno dos colegas ao redor (talvez para ver se já estavam terminando). (Registros do diário de campo).

Sem terem o que fazer, essas crianças pareciam estar entediadas e buscavam por atividades que as entretessem. Segundo Freeman e Guenther (2000), o tédio se origina na ausência de desafios oferecidos aos alunos, e as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles são consideravelmente diversificadas. Alguns, mais frequentemente as meninas, preenchem o tempo enfeitando o caderno, outros se perdem em devaneios e há ainda aqueles que tumultuam a sala intencionalmente. Entretanto, as autoras acreditam que o principal problema está no não desenvolvimento da disciplina para o estudo, o qual se origina na facilidade encontrada nas tarefas escolares, que faz com que o aluno não sinta a necessidade de estudar. Por consequência, posteriormente sofre com a falta desse hábito, ao se deparar com os níveis mais elevados de ensino, onde encontra conteúdos mais complexos.

Nessa perspectiva, Reis (2000) afirma que os alunos intelectualmente mais capazes têm condições de dominar o currículo regular em um tempo menor que o necessário para seus colegas e, por consequência, acabam empregando horas de dedicação em atividades que já sabem. Por essa razão, tal como Renzulli (2000), a autora recomenda a compactação do currículo para esses estudantes, por meio da eliminação dos conteúdos repetitivos ou já conhecidos, para que tenham alguns

momentos destinados ao trabalho pessoal e à investigação, de forma a estimular a aprendizagem independente. Caso o tempo usado em projetos pessoais assim o permita, o aluno também pode servir como um mentor ou monitor da sala.

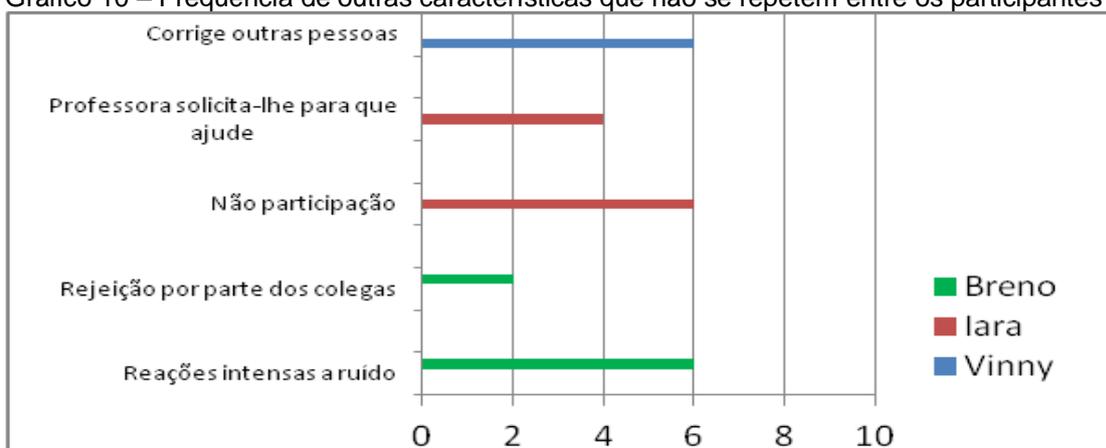
Breno e Lara igualmente tiveram momentos de *distração*, ele cinco e ela três. Esta precisou ser avisada pelo professor de educação física de que estava indo para a quadra com o lápis na mão, a professora da classe teve que lhe solicitar diretamente que guardasse seu material, pois não percebera que todos já estavam prontos para ir embora, bem como precisou ser alertada sobre sua blusa que estava caída no chão há horas. Aquele, observando atividades anteriormente realizadas em seu caderno, não percebeu que a professora passava outros exercícios a serem realizados, de modo que a auxiliar de classe precisou instruí-lo para que os copiasse. Durante um exercício em que deveria descobrir o nome de um menino, baseava-se no número de letras e buscava identificá-lo por meio de tentativa e erro, sem notar a existência de pistas que o revelavam. Desenhou uma flor para ilustrar um texto que tratava sobre a árvore. Não respeitou a ordem de chegada para pedir o lanche na cantina e, quando repreendido, foi para o fim da fila e ficou parado, não percebendo que outros entravam em sua frente. Quando encarregado de trazer um balde cheio de água para que seus colegas construíssem um castelo de areia, jogou a água e o balde no meio do percurso.

Na cantina, ele entra na frente dos outros para fazer seu pedido e a atendente pede para que ele espere a sua vez. Ele vai para o fim da fila, mas fica distraído e os outros vão passando em sua frente. A professora percebe o que está ocorrendo, vai até lá e organiza a fila. [...] A professora lhe entrega um baldinho e pede para que vá buscar água para seus colegas. Ele pega água, despeja a água na areia e joga o balde. (Registros do diário de campo).

O professor de educação física chega e chama os alunos para formarem a fila. Lara vai com seu lápis na mão e o professor pede para que ela deixe-o sobre a carteira. (Registros do diário de campo).

O gráfico a seguir enfoca outras características evidenciadas, que não se repetiram entre os participantes.

Gráfico 10 – Frequência de outras características que não se repetem entre os participantes



Fonte: Elaboração própria.

Como já mencionamos anteriormente, Vinny tende a *corrigir outras pessoas*, sejam elas professores, sejam alunos – e isso ocorre até mesmo quando ele está errado, mas acredita estar certo. Essa característica foi observada em seis situações.

Vinny estava na arquibancada brincando de corda bamba. Uma colega se aproximou e disse a ele:

– Sai da frente.

E ele respondeu:

– Sai da frente, não, dá licença. (Registros do diário de campo).

[...] Vinny disse [à professora] em tom elevado:

– Não, tem cinco, você errou.

– Não, as coladas são quatro – respondeu a professora.

– Não, na nossa tem cinco – ele insistiu.

A professora precisou ir até o lugar dele para mostrar que havia quatro. (Registros do diário de campo).

É relevante destacar que Lara, uma aluna muito participativa, deixava de participar de algumas atividades. Essa *não participação* ocorreu em seis ocasiões e pode ter relação com a timidez da menina, visto que se deu em situações que exigiam certa exposição da criança, como recitar uma poesia para as outras classes da escola, responder a questões ou exercícios, oral e individualmente, pedir para ler em voz alta.

No pátio, cada série recitou uma poesia e o primeiro ano ficou com a poesia “O Relógio”, de Vinícius de Moraes. Lara (embora participasse dos ensaios em sala) ficou em silêncio, na hora de recitá-la. (Registros do diário de campo).

A professora pede para que os que terminaram leiam o que escreveram. Após a leitura de alguns, a professora pergunta:

– Quem mais?

Mas lara não levanta a mão e por isso, não lê. Mais tarde, a professora torna a escolher alguns dos que já terminaram para que leiam suas frases. lara é escolhida e lê. (Registros do diário de campo).

A timidez de lara é parte de sua personalidade, e a personalidade se relaciona à questão de pertencer ao gênero masculino ou feminino, pois que se constitui a partir das relações sociais (GÓES, 2000) e o gênero nada mais é que um “produto social aprendido, institucionalizado e transmitido de geração em geração” (VANCONCELOS; ANDRADE, 2004, p. 1), o qual influencia culturalmente a percepção e o próprio desenvolvimento das habilidades. Freeman e Guenther (2000) apontam estudos que revelam uma desvantagem por parte das meninas com relação à disciplina de matemática, uma vez que ingressam nas instituições formais de ensino com menos experiências nesse campo, quando comparadas aos meninos. Isso ocorre porque pais de crianças do sexo feminino tendem a oferecer menor quantidade de brinquedos e jogos que envolvem matemática que os pais de crianças do sexo masculino. Para Pérez e Freitas (2012), o fato de as mulheres serem percebidas como menos criativas também está associado aos estímulos que o ambiente oferece diferenciadamente aos gêneros, para o desenvolvimento de componentes necessários à produção criativa.

[...] A independência de pensamento, o questionamento das normas e da autoridade, a autonomia, a não sujeição às pressões do ambiente, a capacidade e o gosto por assumir riscos, a originalidade, a autoconfiança são, ao contrário, traços mais aceitáveis e desenvolvidos no homem, enquanto a mulher é ensinada a integrar-se, a adaptar-se, a conformar-se (Pérez; Freitas, 2012, p. 685).

Nem mesmo as inovações tecnológicas do século XXI modificam essa rígida divisão entre papéis, pois, além de continuarem recebendo uma grande quantidade de bonecas e utensílios domésticos em miniatura para que internalizem suas responsabilidades enquanto mulher, em contato com os jogos *on line*, as meninas demonstram maior familiaridade com aqueles que abordam os cuidados com a beleza e com outros seres, como observado em nossos registros:

[...] escolheram jogos do tipo come-come, corrida com obstáculos e cuidados com animais, havendo um predomínio deste último juntamente com jogos de maquiagem e desfile de modas, bastante eleitos pelas meninas. (Registros do diário de campo).

Segundo Pérez e Freitas (2012), os valores culturais atribuem certas “virtudes” às mulheres que são contrárias ao que se espera dos homens. Elas são bem vistas quando sensíveis, dependentes, solidárias e compreensivas, ao passo que deles se requer independência, coragem, autonomia, tomada de decisão etc. Desse modo, as meninas são incentivadas à passividade, e o bom comportamento que delas se espera não envolve ser questionadora e impositiva. Assim, perguntar e levantar a mão em sala de aula pode tornar-se mais difícil a elas.

Além disso, os comportamentos valorizados nos meninos acabam por aproximá-los do estereótipo de criança com AH/SD, de maneira que a indicação destes para programas especializados corresponde a aproximadamente, o dobro das indicações de meninas (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Dentre os participantes do estudo, lara era a única cuja *professora pedia para que ajudasse a outros alunos*. Presenciamos quatro situações em que houve a referida solicitação.

lara é a mais adiantada de seu trio e a professora diz que devem fazer juntos e fala para lara ajudar Eduardo. (Registros do diário de campo).

Contudo, assistimos a determinadas situações em que ficava claro o descontentamento de lara em ter que ajudar a alguns colegas, tornando questionável o benefício propiciado por essa atitude para a referida aluna.

A professora pede para lara ajudar Vitória. Ela olha o livro de Vitória e vai dizer à professora que ela está fazendo tudo grudado. Volta e senta-se em seu lugar. A professora diz para Vitória apagar tudo e torna a dizer para que lara a ajude. Além de lara, existem outras duas crianças ajudando colegas. Quando a professora diz que quem já terminou pode ir para o próximo exercício, lara para de ajudar e volta para seu lugar, Aline faz o mesmo, já Mário fica ajudando o colega, até que a professora o mande voltar para o lugar. Aline termina e torna a ajudar sua colega. lara, não: ela termina e permanece em seu lugar.

Vitória diz:

– Eu não sei como fica TEM.

lara olha para ela e soletra: T-E-M.

A professora pede-lhe para que mostre a Vitória onde está a palavra TEM. lara mostra e volta para seu lugar. A professora, aparentemente irritada com ela, fala para lara guardar a caneta [com a qual estava brincando]. (Registros do diário de campo).

Breno foi o único a manifestar *reações intensas a ruídos*, as quais foram exibidas em seis ocasiões, de sorte que o aluno tapava os ouvidos e pedia silêncio aos colegas, quando estes falavam em coro ou durante as músicas que cantavam.

A professora sugeriu que os alunos deixassem o horário do parque para o fim da aula, mas os alunos não aceitaram e começaram a bater na carteira e gritar:

– Par-que, par-que.

Breno tapou os ouvidos e começou a gritar:

– Silêncio! (Registros do diário de campo).

Não repete a letra da música com os outros. Quando os alunos repetem em tom mais alto, ele tapa os ouvidos. O mesmo ocorre enquanto eles cantam. (Registros do diário de campo).

Conforme Winner (1998), a super-reatividade a ruído é uma das reações frequentemente percebida por pais de crianças globalmente superdotadas com QI elevado. Essas crianças, quando a têm, costumam apresentá-la durante os primeiros anos de vida.

Assistimos a duas situações em que Breno experienciou *rejeição por parte de seus colegas*. Em uma delas, duas meninas se recusaram a se sentar com ele durante o recreio e, em outra, Breno tentava participar de um jogo onde os outros meninos se negavam a jogar a bola para ele.

[No recreio] Após algum tempo, a auxiliar de classe pede para que duas meninas se sentem com Breno, mas elas resistem. A auxiliar insiste e elas cedem, mas mudam de lugar, logo depois que aquela se afasta. Quando a auxiliar percebe, faz com que as meninas voltem a se sentar com ele. Embora sentados na mesma mesa, a interação ocorre apenas entre as duas. (Registros do diário de campo).

A professora fiscaliza o jogo orientando, Breno a se esforçar para pegar a bola e dizendo aos outros para que joguem a bola para ele também. (Registros do diário de campo).

Em virtude do que foi exposto, nota-se que as crianças precoces aqui investigadas apresentam indicadores de AH/SD e, por isso, precisam ter suas necessidades educacionais consideradas e respeitadas. Nesse sentido, concordamos com Benito (2000) no que se refere aos motivos que fazem com que tais educandos necessitem de atenção educacional diferenciada. Segundo a autora, o que move essa educação não é a possibilidade de que venham a contribuir com o futuro da humanidade, nem mesmo a tentativa de evitar que apresentem problemas, mas, certamente, o fato de que

[...] aprendem de forma diferente e mais rápida que outros alunos e se lhes negam a educação que necessitam, não terão a oportunidade de desenvolverem-se de uma forma ótima, que é o que deve perseguir a educação: otimizar o desenvolvimento do aluno para que no dia de amanhã,

quando adulto, possa decidir sobre sua própria vida. (BENITO, 2000, p. 92, tradução nossa).

Porém, não se pode perder de vista a possível transitoriedade dessa precocidade, o que requer cuidado com as expectativas criadas.

É em decorrência dessa possível transitoriedade que consideramos prudente a utilização da expressão **“aluno precoce com indicadores de altas habilidades/superdotação”**, porque, mesmo que essas crianças apresentem os três anéis que caracterizam o comportamento superdotado (FORTES, FREITAS; 2007), é importante aguardar a aproximação da completa periodização do desenvolvimento cognitivo infantil para que a consistência desse comportamento se confirme, pois a criança precoce se desenvolve em um ritmo mais acelerado e ativa os recursos intelectuais anteriormente aos seus coetâneos (GARCÍA, 2011), por consequência, essa precocidade pode ser facilmente confundida com superdotação. Não obstante, a precocidade pode ser, de fato, um indício da superdotação, o que exige que a identificação da criança precoce seja revisada ao longo do tempo, a fim de avaliar a evolução de suas habilidades com relação à média de sua faixa etária (GARCIA, 2011).

No entanto, independentemente da terminologia a ser adotada, crianças precoces, superdotadas, com altas habilidades/superdotação, dotadas ou talentosas, são antes de tudo crianças e, como tal, demandam cuidados para que se desenvolvam de maneira sadia e construtiva. Logo, torna-se inegável a importância da parceria entre escola e família, pois, a partir dela, o professor amplia seu conhecimento sobre a criança (MARQUES, 2013), seus interesses e experiências e, a partir de então, conjuntamente, pais e professores podem encontrar estratégias para estimular sua habilidade e favorecer sua autoestima, sem perder de vista suas necessidades infantis e a prudência com relação às expectativas.

Em sala de aula, essas crianças estão longe de ser alunos ideais, porque, além das potencialidades, possuem necessidades e até mesmo dificuldades, as quais requerem atenção educacional permanente. Todavia, é imprescindível que o professor conheça a temática das AH/SD, para que possa identificar e propiciar o ensino adequado a esses educandos, o que significa desafiá-los a irem além daquilo que já conhecem, considerando a rapidez e a profundidade com que aprendem. Desse modo, a intervenção educativa deve guiar-se pela zona de desenvolvimento

proximal (VYGOTSKY, 1993), ou seja, a distância entre aquilo que o aluno domina e tem condições de realizar sem auxílio (desenvolvimento real) e o que é capaz de resolver com a ajuda de adultos ou companheiros mais experientes (desenvolvimento potencial). Nesse sentido, a intervenção visa a possibilitar que o aluno converta seu desenvolvimento potencial em real.

Ademais, percebe-se que esses estudantes exibem outras características que não correspondem às que evidenciam AH/SD, de forma que pode parecer contraditória tal coexistência; além disso, são características que tampouco condizem com o estereótipo de aluno com AH/SD, tais como: dependência, desorganização, não participação, irritabilidade, descontrole emocional, distração, entre outras. A impossibilidade de isolar as variáveis não nos autoriza afirmar se são características resultantes da criação/educação recebida ou de uma configuração cognitiva diferenciada, mas o fato é que esses alunos apresentam características diversas às frequentemente associadas a um grande potencial. Inclusive, tal coexistência reforça a ideia da impossibilidade de se traçar um único perfil para o aluno com AH/SD (VIEIRA; BAPTISTA, 2006; MAIA-PINTO, 2012), o que dificulta a identificação, na medida em que um aluno com potencial elevado não será igual a outro, exigindo, assim, um olhar atento sobre cada criança, pois, de acordo com Panzeri (2006), a heterogeneidade presente na população de alunos com AH/SD é enorme, o que cria a demanda por conhecer e analisar cada caso em particular não somente no momento da identificação, mas, sobretudo, no planejamento da intervenção educativa. Para Manzano (2009), a diferença existente nesse alunado é resultado da variação nos níveis de inteligência, na criatividade, nas oportunidades educativas e na personalidade, fatores que demandam educação e orientação personalizadas.

Assim, além de ter conhecimento sobre as características de AH/SD, os educadores precisam ter claro que cada educando é ímpar e que, no caso do aluno com AH/SD, sua potencialidade pode ser o único diferencial.

No entanto, a presença de características não condizentes com a imagem idealizada do estudante com AH/SD pode prejudicar o reconhecimento das potencialidades da criança, por parte de educadores desprovidos de conhecimentos no assunto, pois que acabam se vendo obrigados a se guiarem pelo senso comum ou a agirem intuitivamente, o que dificulta o desenvolvimento e expressão das

características de AH/SD, as quais estão ligadas aos estímulos fornecidos pelo ambiente.

Sob essas circunstâncias, Alencar e Fleith (2001) esclarecem que a superdotação (ou AH/SD) não é vista como algo inerente ao indivíduo, mas como um resultado da interação entre esse ser e o seu meio. Sendo assim, uma pessoa que não é considerada superdotada pode passar a sê-lo, na medida em que seus interesses são incentivados e colocados em prática.

7 MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES

Sabe-se que os alunos com AH/SD, grupo no qual se inserem os precoces, estão entre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais e, conseqüentemente, requerem educação especial. Todavia, o oferecimento de atenção educacional adequada a esses indivíduos perpassa inicialmente pela identificação, processo que muitas vezes é comprometido pelo pouco conhecimento que a sociedade possui em relação ao assunto, o que resulta na propagação de mitos, estereótipos e preconceitos, sobretudo por conta do desconhecimento dos educadores e demais profissionais da educação a respeito.

Ao pesquisar as concepções das professoras de uma instituição de Educação Infantil sobre o aluno precoce, Forno (2011) constatou a urgência de informações sobre as características desses alunos, bem como a propósito do corpo teórico da área, uma vez que cada uma das seis educadoras participantes do estudo, ao pautar-se em conceitos e concepções individuais, expressou uma ideia diferente sobre quem é o aluno precoce.

Marques (2013, p. 66) salienta:

Sendo o reconhecimento do aluno precoce uma ação pedagógica, composta de uma amplitude de opções de atendimento, torna-se ainda maior a importância do papel do professor neste processo, o que reforça a necessidade de uma base de formação sólida, essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz.

Contudo, de acordo com Pérez (2006a, p. 55), “geralmente, os professores nunca ouviram falar do tema e nem sequer conhecem a legislação que obriga a atender esses alunos no ensino regular ou em salas de recursos”.

De acordo com a Lei 10.172 (BRASIL, 2001a) que aprova o Plano Nacional de Educação, no que concerne aos alunos com NEE, quanto mais cedo se iniciar a intervenção educacional, maior será a sua eficácia e seus efeitos no desenvolvimento desses educandos. Nesse sentido, alunos com AH/SD devem ser identificados precocemente e, conforme a referida lei, essa identificação deve ocorrer por meio da observação do comportamento e do desempenho do aluno.

Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto sócio-econômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a

consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento (BRASIL, 2001a, p. 47).

Para Pérez (2006b), realizar a identificação de alunos com AH/SD por meio da observação do comportamento e do desempenho atribui ao professor o papel de protagonista desse processo. Sendo assim, surge a demanda por formação de professores em todos os níveis e etapas da Educação. Essa posição é condizente com o Plano Nacional de Educação, que reconhece que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores [...] sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001a, p. 47).

Frente à precariedade da formação de educadores no que tange ao aluno com AH/SD, tivemos como um dos objetivos deste trabalho a elaboração de um manual de orientação para professores (APÊNDICE G), a fim de que os mesmos possam adquirir os conhecimentos mínimos necessários para a identificação inicial do aluno precoce com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, incluímos definições teóricas; biografias exemplificadoras; possíveis dúvidas sobre o processo de identificação; instrumentos de identificação; listas de características de AH/SD; mitos sobre AH/SD; estratégias pedagógicas que favorecem a manifestação da potencialidade; cuidados a serem tomados; principais formas de atendimento e sugestões de leituras complementares.

O manual foi submetido à avaliação de dez educadoras de uma escola pública municipal, que analisaram a linguagem utilizada, os elementos tipográficos, o excesso ou a ausência de conteúdos e o manual como um todo. Do mesmo modo, reservamos um espaço para dúvidas, comentários ou sugestões opcionais.

No que diz respeito à linguagem empregada, todas as professoras julgaram-na clara. Os elementos tipográficos, mais precisamente a fonte e o tamanho da letra, foram avaliados como adequados. Quanto ao excesso de conteúdo, uma delas compreendeu que as biografias eram demasiadamente extensas e deveriam ser resumidas; por essa razão, procuramos condensá-las, contudo, não foi possível empreender modificações significativas, pois a exclusão de determinados fatos esvaziaria o sentido do relato de tais histórias de vida.

Não foram mencionados quaisquer conteúdos considerados importantes que, na opinião das avaliadoras, deveriam ser incluídos no manual. Porém, quanto à falta

de detalhes ou maiores explicações, uma educadora considerou necessária a determinação de uma quantidade mínima de características de AH/SD, para que se possa supor a presença de tais indicadores.

Com relação à avaliação geral do manual, todas as professoras o adjetivaram positivamente: bom, muito bom, significativo, esclarecedor, ótimo e excelente. Como justificativa, relataram sua clareza e facilidade de compreensão; a exemplificação dos casos de pessoas que são abrangidas pelo conceito de AH/SD, o que favorece o entendimento; sua importância na formação do professor para analisar, identificar e compreender as crianças com possíveis AH/SD; o esclarecimento dos mitos; as “dicas” e sugestões que oferece.

O espaço destinado aos comentários, dúvidas e sugestões opcionais foi utilizado por seis professoras. Estas expressaram satisfação pela leitura do manual que lhes trouxe novos conhecimentos e consideraram-no um instrumento que auxilia o professor a perceber, entender e ajudar o aluno com essa peculiaridade. A iniciativa da pesquisadora foi parabenizada e sugeriram a distribuição do material para todos os professores da rede. Uma das educadoras, além de avaliá-lo como necessário para todos os professores, também julgou importante que os pais tivessem mais conhecimentos sobre o assunto.

Registra-se ainda que, após a leitura do manual, três professoras procuraram a pesquisadora para falar sobre alunos e ex-alunos que passaram a preocupá-las e a lhes atrair a atenção, devido ao distanciamento do grupo em termos de rendimento escolar ou habilidades.

Em vista de tais avaliações, a alteração mais substancial residiu no estabelecimento de uma quantificação das características de AH/SD que apontasse um afastamento da média. Nesse sentido, ao analisarmos as fichas de características de AH/SD preenchidas pelos professores de uma escola pública, obtivemos a média de 35 características por aluno, de modo que a maioria das crianças apresentava de 31 a 40 características, como mostra a Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição dos alunos segundo o número de características de AH/SD apresentadas

Características apresentadas	Número de alunos
1 – 10	4
11 – 20	5
21 – 30	3
31 – 40	8
41 – 50	3
51 – 60	2
61 – 70	5
Acima de 70	0
TOTAL	30

Fonte: Elaboração própria.

Quanto às características apresentadas pelos alunos integrantes do PAPAHS, obtivemos uma média de 54 características, estando a maioria localizada no intervalo de 51 a 60 características, como se observa na Tabela 4:

Tabela 4 – Distribuição dos alunos do PAPAHS segundo o número de características de AH/SD apresentadas

Características apresentadas	Número de alunos
1 – 10	0
11 – 20	0
21 – 30	1
31 – 40	0
41 – 50	3
51 – 60	4
61 – 70	2
Acima de 70	1
TOTAL	11

Fonte: Elaboração própria.

Dessa maneira, compreende-se que os alunos da escola regular que somam 45 características ou mais devem ser encaminhados aos serviços de educação especial, a fim de que sejam submetidos à avaliação pedagógica especializada. Porém, adverte-se que a ficha de características deve ser preenchida por professores que já estejam trabalhando com o aluno há algum tempo, no mínimo há um bimestre, pois a manifestação das características é paulatina e requer um período relativamente extenso de observações.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos na área das AH/SD em nosso país não são recentes, pois se iniciaram na primeira metade do século passado. No entanto, essa temática passou a receber visibilidade somente a partir do início deste milênio e, desde então, vem conquistando espaços no meio acadêmico e nas políticas públicas; porém, muito ainda há por fazer para que se dissipem os mitos e os preconceitos voltados a esse público que, com frequência, é visto como naturalmente privilegiado e provido de autossuficiência. Tal visão equivocada faz com que as necessidades desses indivíduos sejam ignoradas e, por vezes, negadas. Circunstâncias que contradizem os princípios inclusivos que pregam o respeito à individualidade, o qual se materializa por meio das práticas equitativas que se voltam para o atendimento de todos, mas, na medida das necessidades de cada um. Dessa maneira, no que tange à educação desses alunos, não podemos permitir que continuem negligenciados, representando apenas números de matrículas em um sistema que não os enxerga. Contudo, a superação dessa situação não poderá ocorrer enquanto nossos educadores não se derem conta das potencialidades que estão entregues em suas mãos, esperando ansiosamente pelas oportunidades que lhes possibilitem florescer. Nessa perspectiva, a formação docente é condição *sine qua non* para que as AH/SD sejam reconhecidas e estimuladas no cotidiano educativo, o que envolve a identificação e a atenção educacional ao aluno precoce, que pode vir a ter seus indicadores de AH/SD posteriormente confirmados.

Sendo assim, objetivamos contribuir para a identificação de crianças precoces matriculadas no Ensino Fundamental I, o que nos levou a identificar comportamentos e desempenhos que faziam com que as três crianças precoces participantes do estudo, alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, se destacassem em seus grupos de pertencimento. Desse modo, os indicadores de precocidade observados foram, sinteticamente, os seguintes:

- a) Vinny: estar à frente da sala tanto na leitura quanto na escrita; ajudar os colegas em atividades de leitura e escrita; demonstrar diversos conhecimentos gerais; apresentar vocabulário extenso; esclarecer dúvidas dos demais; empregar adequadamente palavras pouco usuais; manifestar interesse e satisfação, e por vezes, ansiedade, ao falar sobre o que compreendeu a partir da leitura de textos, e ao responder a perguntas sobre

qualquer assunto; ser o aluno que mais responde aos questionamentos, costumando acertá-los em todas as disciplinas; responder com agilidade; complementar as respostas dos colegas e se antecipar em responder questionamentos feitos à professora; antecipar-se na leitura de textos e realização de exercícios; possuir conhecimentos ainda não trabalhados na disciplina de inglês; queixar-se da facilidade de algumas atividades; questionar e fazer muitas perguntas; demonstrar facilidade de compreensão; maior criatividade; boa memória; cumprir exatamente o que a tarefa solicita; superar os colegas, quando muito envolvido na atividade; apreciar e participar ativamente das aulas; gostar de exibir seus conhecimentos; estar atento e fazer observações críticas; corrigir as falas de colegas e professores; apresentar gosto pela leitura.

- b) Breno: estar à frente da sala na leitura e escrita; produzir frases e textos coerentes, com boa ortografia e emprego correto do travessão; superar o determinado pela professora; corrigir a escrita dos colegas; reconhecer e escrever com todos os tipos de letras; apresentar grande facilidade na disciplina de matemática, especialmente em cálculo; dispor de conhecimentos ainda não trabalhados na disciplina de inglês; possuir uma habilidade superior na utilização do computador; executar as atividades com rapidez e ser, com frequência, o primeiro a terminá-las; realizar as atividades corretamente, mesmo antes da explicação; ser ágil em localizar e deduzir palavras; recusar-se a participar de atividades que não lhe interessam, preferindo ler, escrever e fazer números.
- c) Lara: estar à frente da sala na leitura e na escrita; procurar utilizar a letra cursiva; demonstrar facilidade na disciplina de matemática; destacar-se nas aulas de Arte; auxiliar seus colegas em quaisquer disciplinas; possuir diversos conhecimentos gerais; demonstrar facilidade em compreender textos e instruções verbais ou escritas; antecipar-se na leitura e realização de atividades; não necessitar de auxílio em atividades nas quais a maioria da classe apresenta dificuldade; ser rápida na execução das atividades e não raramente, a primeira a terminá-las; negar-se a copiar as respostas passadas no quadro-negro; ser atenciosa e cumprir exatamente o que a tarefa solicita; manter-se atenta a todas as atividades; apreciar a leitura.

Ademais, identificamos situações do cotidiano de ensino que incentivam a expressão da precocidade e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de identificação desses alunos. Nessa perspectiva, a presença de recursos materiais de boa qualidade que estejam disponíveis para uso dos educandos, como livros didáticos, de literatura infantil, enciclopédias, jogos pedagógicos, calculadoras, computadores, entre outros, permitem a expressão dos interesses e conhecimentos, bem como possibilita ao professor comparar a maneira como cada um interage e se beneficia de determinados materiais.

Igualmente, há estratégias de ensino adotadas pelo professor que motivam e desafiam os alunos a exporem seus conhecimentos e habilidades, tais como os questionamentos verbais voltados aos alunos; a oportunidade de expressar suas opiniões e compreensão do conteúdo; o incentivo à análise da própria escrita e dos colegas, assim como à autocorreção; a presença da leitura e da produção de textos mesmo enquanto os alunos, em sua maioria, estão em fase de apropriação da escrita convencional; a solicitação de pesquisas; a opção de escolha no que se refere ao tipo de letra a ser empregado (de forma ou cursiva); a garantia de autonomia na realização das atividades.

Soma-se às estratégias de ensino, o reconhecimento da precocidade da criança, pois este é relevante, na medida em que vem acompanhado por ações que estimulam não apenas a manifestação, mas inclusive o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Nesse sentido, as professoras dos participantes percebiam que os mesmos se diferenciavam dos demais e, em decorrência, empreendiam ações diferenciadas. Dessa maneira, a professora de Vinny permitia que o aluno lesse para a sala os textos e exercícios a serem realizados e deixava-o responder a perguntas que outros alunos dirigiam a ela, quando havia a expressão desse intuito. A professora de Breno, além de possibilitar-lhe a leitura, autorizava-o a prosseguir com a realização dos exercícios subsequentes ou oferecia-lhe atividades diversificadas, a fim de preencher seu tempo ocioso, ocasionado pela rapidez com que executava as atividades propostas à classe. Enquanto que a professora de Lara, diante de sua agilidade no cumprimento das tarefas, solicitava-lhe que ajudasse aos colegas, o que constitui a prática de monitoria.

Por outro lado, também nos deparamos com situações de sala de aula que desfavorecem a manifestação da precocidade. Na sala de Vinny, não havia estímulos com relação à escrita, as atividades eram demasiadamente fáceis, se

considerados os seus conhecimentos, não havia qualquer adaptação no conteúdo e o estudante era impedido de realizar os exercícios seguintes, enquanto o restante dos alunos não concluía a tarefa anterior. Lara igualmente não tinha seu ritmo respeitado e precisava esperar seus colegas para que pudesse prosseguir com suas atividades, sendo, ainda, poucas as situações que envolviam leitura e escrita livre. Em contrapartida, na sala de Breno, as situações desfavorecedoras eram esporádicas e se referiam a ocasiões nas quais a professora não compreendia seus interesses e habilidades, esperando que o aluno agisse como os outros.

Breno e Vinny são alunos de escolas particulares e Lara, de escola pública, porém, convém ponderar que não constatamos diferenças significativas entre as escolas de Vinny e Lara, no que diz respeito ao aluno precoce.

O aluno precoce diferencia-se dos demais integrantes do grupo em função do desenvolvimento prematuro de determinadas habilidades, o que lhe ocasiona necessidades distintas das de seus colegas. Sendo assim, o ensino padronizado opõe-se às suas particularidades e não propicia seu desenvolvimento, o qual demanda um ensino desafiador que considere os reais conhecimentos do aluno e suas possibilidades de crescimento. Tal perspectiva vai ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal estabelecido por Vygotsky (1993), que, quando sustenta a prática docente, beneficia a todo e qualquer aluno em virtude de levar em conta a individualidade e a potencialidade de cada um.

Ao verificarmos se os participantes do estudo apresentavam características de AH/SD apontadas na literatura, tais características foram constatadas e evidenciaram a presença dos indicadores: habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa. Desse modo, os participantes da pesquisa são compreendidos como **alunos precoces com indicadores de AH/SD**.

É importante salientar que qualquer uma das características mencionadas nesta pesquisa pode ser apresentada isoladamente, por qualquer indivíduo, sem que isso signifique a presença de potencialidade superior. No entanto, conjuntamente, tais características são capazes de fazer com que determinada pessoa se destaque quando comparada a outras, estando aí o grande diferencial.

Vinny apresenta muito mais características que Breno e Lara, de forma que observamos 60, 32 e 35 características, respectivamente. Certamente, tais quantidades poderiam ser maiores, se o período de observação também o fosse, mas o fato é que Vinny se destaca não apenas quando comparado a crianças de

sua faixa etária, mas, inclusive, em comparação a outros alunos precoces. Segundo publicação do MEC (BRASIL, 2002), tal destaque significa que sua probabilidade de ter seus indicadores de superdotação confirmados é proporcionalmente maior. Entretanto, esses indicadores somente poderão ser assegurados, caso o aluno acesse toda a sua infância com a precocidade, de modo a chegar à adolescência ainda demonstrando habilidades superiores. O mesmo também é válido para Breno e Lara.

Nesse sentido, recomenda-se que uma nova pesquisa seja realizada com esses participantes quando estiverem próximos da completa periodização do processo de desenvolvimento cognitivo, a fim de verificar se a precocidade que apresentaram nos primeiros anos de vida se tratava de uma prematuração passageira ou de um sinalizador de superdotação.

Além das diferenças quantitativas, os educandos participantes desta investigação demonstraram que são sujeitos únicos, diferentes em suas habilidades, interesses, dificuldades, modos de ser e agir, mas que, sobretudo, compartilham de uma precocidade que os coloca em evidência e faz com que necessitem de atenção especial, porque o aluno precoce, independentemente de estar apresentando uma condição passageira ou não, se desassemelha de seu grupo etário e demanda cuidados para não desmotivar-se ou se aborrecer em sala de aula, com o nível de facilidade das atividades, bem como para não sofrer pressões resultantes de expectativas irreais.

Nesse contexto, é imprescindível que os educadores disponham de conhecimentos sobre precocidade e AH/SD com o intuito de que possam compreender e proporcionar a educação adequada às necessidades desses alunos. Por tais razões, elaboramos um manual de orientação para professores (APÊNDICE G) que versa sobre a identificação dos alunos precoces com indicadores de AH/SD, com vistas a instruir e auxiliar o educador no reconhecimento do educando com habilidades superiores, além de trazer informações sobre as principais formas de atendimento e sugestões de leitura, o qual foi positivamente avaliado pelos educadores que participaram da etapa de qualificação do mesmo.

Obviamente, esse manual não anula a necessidade de que o assunto seja abordado nos cursos de formação de professores, porém, constitui-se em um importante recurso de formação continuada, ao considerarmos o desconhecimento de grande parte dos educadores acerca da temática.

Por conseguinte, identificar é apenas o primeiro passo de um longo processo, no entanto, é dessa identificação que dependem as condições de desenvolvimento das habilidades da criança, ao passo que, na ausência desse reconhecimento, ocorre a negação de suas potencialidades e necessidades. Assim, concordamos com Maldaner (1996) a respeito de que o processo de identificação não se assemelha à detecção e manipulação de um objeto com o propósito de que tenha utilidade à sociedade, mas é um ato necessário que torna possível o oferecimento de um acompanhamento educacional adequado para que o aluno com potencial superior possa ter uma boa relação consigo e com o meio que o cerca.

É certo que todos os alunos requerem uma educação de qualidade que lhes possibilite o desenvolvimento máximo de suas capacidades, mas uma boa educação não é sinônima de uma mesma educação, pois os educandos diferem significativamente quanto aos ritmos e estilos de aprendizagem, assim como em suas habilidades e dificuldades. E negar a variabilidade intrínseca à condição humana é rejeitar a individualidade e as peculiaridades de cada um.

Feitas essas considerações, desejamos que esta pesquisa sirva a outras investigações acerca da precocidade ou das AH/SD. Do mesmo modo, esperamos que o manual elaborado a partir de nosso estudo e das leituras realizadas durante o mestrado, chegue aos educadores e potencialize o trabalho com o aluno precoce com indicadores de AH/SD. É por essas vias que objetivamos contribuir com a construção de uma escola onde todo aluno tenha condições para se descobrir e desenvolver o melhor de si, de maneira que as diferenças sejam respeitadas e acolhidas tanto no ambiente escolar quanto fora dele, e que, por consequência, as futuras gerações possam desfrutar de uma sociedade em que as oportunidades de pleno desenvolvimento existam para todos, independentemente da camada social à qual o indivíduo pertença.

Por fim, encerramos esta discussão ecoando os dizeres de Terrassier (2000, p. 150, tradução nossa, grifo do autor):

“Reconhecer o *direito à diversidade* e cessar a “adoração” da norma é a única resposta humana e equitativa que a Educação tem que dar a todos os alunos, quer sejam superdotados ou não”.

REFERÊNCIAS

ACEREDA, A.; SASTRE, S. **La superdotación**. Madrid: Síntesis Psicología, 1998a.

ACEREDA, A.; SASTRE, S. El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. **FAISCA. Revista de Altas Capacidades**, Madrid, v. 6, p. 3-25, 1998b.

ALCÓN, M. C. G. **El niño superdotado**: fundamentos teóricos y psicoeducativos. Badajoz: @becedario, 2005.

ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do superdotado. **Em Aberto**: Brasília, a. 13, n. 60, p. 77-92, out./dez. 1993

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

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores, v. 1. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 13-24.

ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 85-94.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes educação e ajustamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005.

ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E. Los alumnos con características de sobredotación: la situación actual en Portugal. **REIFOP**, Zaragoza, v. 13, n. 32, p. 85-95, 2010.

ANTIPOFF, C. A. Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de bem dotados em sua primeira década: 1973-1983. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 240

f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
ANTIPOFF, C. A.; CAMPO, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul.-dez. 2010.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

ARAÚJO, H. Deficiência olfativa gera depressão e vulnerabilidade. **Agência Universitária de Notícias**, USP, São Paulo, ano 46, n. 20, mai. 2013.

ASSANO, C. R. D. V. Mapas sonoros. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 123-137.

ASPESI, C.C. Processo Familiar relacionados ao desenvolvimento de comportamento de superdotação em crianças de idade pré-escolar. Brasília, DF: UnB, 2003. 86f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

ASPESI, C. C. A família do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: o aluno e a família. Brasília: MEC, SEESP, 2007, p. 29-47.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Epistemologia genética e criança superdotada. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 155-170.

BECKER, M. A. A. Educação Especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolares. Porto Alegre: PUCRS, 1997. 199f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BENITO, Y. Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. In: BENITO, Y. (Coord.). **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. 2. ed. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p. 79-93.

BENITO, Y. La identificación: procedimiento e instrumentos. In.: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual Internacional de Superdotados: manual para profesores y padres**. Madrid: Fundamentos Psicopedagógicos, 2003, p. 33-70.

BRASIL. Lei nº 4.024. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de Altas Habilidades. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995a.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995b.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Manual de orientação**: programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2010.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development**: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

CÂMARA, C. G. Alto-alfabetização precoce: início de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos? São Paulo: USP, 1999. 159f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CASTAÑEDA, L. A. Eugenia e casamento. História, Ciências, Saúde – **Manguinhos**, Rio de Janeiro, vol. 10, n.3, p. 901-30, set.- dez. 2003.

CASTELLÓ, A. Estrategias de enriquecimiento del curriculum para alumnos y alumnas superdotados. **Revista Aula de Innovación Educativa**, Barcelona, n. 45, p. 1-8, dic. 1995.

CASTELLÓ, A.; BATLE, C. Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumnado superdotado y talentoso: propuesta de un protocolo. **FAISCA. Revista de Altas Capacidades**, Madrid, v. 6, p. 26-66, 1998.

CASTELLÓ, A.; MARTINEZ, M. **Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment**: Identificació i intervenció educativa. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 1999.

CHACON, M.C.M.; PAULINO, C.E. Altas Habilidades: a incompletude do axioma semântico. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, v. 24, n. 40, p. 181-193, mai./ago., 2011.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15-23.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 155-170, jan.-abr. 2009.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DEL CONT, V. D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientiae Studia** (USP), São Paulo, v. 6, n.2, p. 710-733, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; PAIVA, M. L. M. F.; DEL PETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem. **Interações**, [S.l.], v. 10, n. 20, p. 57-72, jul./dez. 2005.

DELOU, C. M. C. Identificação de superdotado: uma alternativa para sistematização da observação de professores em sala de aula. Rio de Janeiro: UERJ, 1987. 181 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 25-40.

DELOU, C. M. C. Transtorno de asperger com altas habilidades/superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. (Orgs.). **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realização**. Curitiba: Juruá, 2013, p. 95-107.

DOMINGUES, S. O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções, e suas relações com a educação inclusiva. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 192f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

ECHER, I. C. Elaboração de manuais de orientação para o cuidado em saúde. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 754-757, set./out., 2005.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FELDMAN, D. H. Child prodigies: a distinctive form of giftedness. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 37, n. 4, p. 188-193, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FLEITH, D. S. Criatividade: Novos conceitos e idéias, aplicabilidade à educação. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 17, p. 55-61, 2001.

FLEITH, D. S. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação**. 14 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

FLEITH, D. S.(Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FORNO, L. F. D. Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras? Santa Maria: UFSM, 2011. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

FORTES, C. C.; FREITAS, S. N. PIT – Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 20, n. 29, jan./jun. 2007.

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. A educação de pessoas com altas habilidades/superdotação na perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade. In: SOARES, L. [et al.] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 292-313.

FREEMAN, C. The crystallizing experience: A study in musical precocity. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 43, n. 2, p. 74-85, abr. 1999.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes**: idéias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

FREITAS, S. N.; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011.

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents**: overview of the DMGT, 2008. Disponível em: <http://www.templetonfellows.org/program/FrancoysGagne.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2012.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Tradução: Maria Aparecida da S. P. Araújo. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARCÍA, M. V. No soy un problema. **Revista digital innovación y experiencias educativas**, Granada, n. 42, p. 1-9, mai. 2011.

GARDNER, H. **Inteligencias Múltiples**: La teoría en la práctica. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, ano 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, jul. 2000.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed, UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidade: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 237-266, mar. 2012.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S.(Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de asperger. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. (Orgs.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realização. Curitiba: Juruá, 2013, p. 109-120.

HARLOS, F. E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Carlos: UFSCar, 2012. 197f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

HOSDA, C. B. K.; ROMANOWSKI, C. L. As aprendizagens de um sujeito com características de altas habilidades/superdotação associadas ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: ANPED SUL, IX, 2012, Caxias do Sul, RS. **Anais do IX ANPED SUL**, Caxias do Sul: UCS, 2012, p. 1-15.

MACHADO, N. J. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 277-294, set./dez. 2007.

MACIEL, M. O. Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying. Santa Maria: UFSM, 2012. 188 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MAIA-PINTO, R. R. Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores. Brasília: UNB, 2012. 153f. **Tese** (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MALDANER, E. B. O desenho da figura humana e a identificação precoce de superdotação. Porto Alegre: PUCRS, 1996. 146f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) – Programa de Pós-Graduação, Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

MANZANO, E. S. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**, Londrina, Paraná: Eduel, n. 1, p. 11-25, 2003. (Coleção Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

MARQUES, D. M. C. Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil. São Carlos: UFSCar, 2013. 159f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de Pedagogia da UNESP. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especiais, 8., Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 7., 2013, Londrina. **Anais 2013**, Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 2895-2906.

MASDEVALL, M. T. G. **Estratègies d'intervenció amb alumnat de N.E.E. per altes capacitats, dins l'escola inclusiva**, 2009. Disponível em: <http://xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/990c46f3-c88b-4b9f-93a0-edfa61fb0bbe/1953m.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

METTRAU, M. B. et al. Inteligência e superdotação em crianças asperger e savant. In: Encontro Nacional do ConBraSD, 5., Encontro de Crianças e Jovens Superdotados do Rio de Janeiro, 1., 2012, Niterói. **Anais Cultura, Ciência e**

Tecnologia: Inovação em Capacidade e Talentos, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2012, p. 1-21.

MÖNKES, F. J. Desarrollo psicosocial de los superdotados. In: BENITO, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p.139-146.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Vida adulta: superdotação e motivação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 28, p. 233-246, 2006.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: Mercado das letras; São Paulo: FAPESP, 2001.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de instrumento. **Revista Interamericana de Psicologia**, Porto Alegre, v. 40, n.1, p. 103-110, abr. 2006.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 87-98.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidade/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

NG, W.; NICHOLAS, H. A progressive pedagogy for online learning with high-ability secondary school students: a case study. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 54, n. 3, p. 239-251, June 2010.

NOEL, K.; EDMUNDS, A. L. Constructing a synthetic-analytic framework for precocious writing. **Roeper Review**, Michigan, v. 29, n. 2, p. 125-131, 2007.

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

OLIVEIRA, M. P. Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades. Santa Maria: UFSM, 2009. 128 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação especial: a formação do professor em debate. In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (orgs.). **Educação e saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 27-44.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

OUROFINO, V. T. A. T. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 51-66.

OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2005.

PANZERI, M. V. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: "enriquecimiento en la escuela común". In: FREITAS, S. N. (org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006, p. 257-277.

PEREIRA, L. A. Ler e escrever, na escola, com as crianças. In: VIANA, F.; MARTINS, M.; COQUET, E. (Coord.). **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**: Investigação e Prática Docente. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.

PEREIRA, V. L. P. A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino. Brasília: UCB, 2008. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v.2, n.22, p. 45-59, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B. Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. Porto Alegre: PUC, 2004. 306f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006a, p. 37 - 59.

PÉREZ, S. G. P. B. O atendimento educacional ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na legislação da Região Sul do Brasil: os lineamentos para concretizar uma quimera. In: FREITAS, S. N. (Org.). **Educação e altas habilidades/superdotação**: a ousadia de rever conceitos e práticas. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006b, p. 151-197.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. Porto Alegre: PUC, 2008. 229f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 45-61.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 677-694, out./dez. 2012.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. Bullying and the gifted: perpetrators, prevalence, and effects. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 50, n. 2, p. 148-168, apr. 2006.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

RECH, A. J. D. Estudo de caso de uma criança com características de altas habilidades: problematizando questões referentes à inclusão escolar. Santa Maria: UFSM, 2007. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

REIS, S. M. Enseñanza de las capacidades de estudio independiente en estudiantes altamente capacitados. In: BENITO, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p. 219-232.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 53, n. 4, p. 232-235, sept. 2009.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, [S.l.], v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, J. S. En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso, **Dossier**, México, n. 5, p. 12-29, 1996.

RENZULLI, J. S. Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. In: BENITO, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p.175-217.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, ano 27, v. 52, n. 1, p.75-131, jan./abr. 2004.

REVOL, O.; BLÉANDONU, G. Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? **Archives de pédiatrie**, [S.l.], v. 19, p. 340-343, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1999.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 113-128.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S.(Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 67-80.

SANTA' ANA, R. S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M. C. Afetividade, cognição e educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 109-124, 2010.

SANTA ROSA, C. S. R. Fazer a ponte para a escola de todos (as). Natal: UFRN, 2008. 335f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

SIMONTON, D. K. Childhood giftedness and adulthood genius: A historiometric analysis of 291 eminent African Americans. **Gifted Child Quarterly**, Iowa, v. 52, n. 3, p. 242-255, may 2008.

SILVA, S. C.; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em sala de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, set./dez. 2005.

SILVA, A. M. M. A Pedagogia Waldorf: Um contributo para a Educação em Portugal. Porto: Universidade Portucalense, 2007, 169f. **Dissertação** (Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, E. S. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2003.

TERRASSIER, J. C. El síndrome de la disincronía. In: BENITO, Y. **Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados**. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000, p. 147-152.

TERRASSIER, J. C. Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. **ANPEIP**, 2005. Disponível em: <http://nouvsite.anpeip.org>. Acesso em: 20/05/2013.

TERRASSIER, J. C. Les enfants intellectuellement précoces. **Archives de pédiatrie**, [S.l.], v. 16, p. 1603-1606, 2009.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. Entre o observador e o integrante da escola de samba: os não-humanos e as transformações durante uma pesquisa de campo. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 209-227, mar./abr. 2011.

VASCONCELOS, F.; ANDRADE, M. C. M. A mulher professora: Gênero e constituição da Identidade docente. **Cadernos ANPEd**, Rio de Janeiro, v.1, p.1-15, 2004.

VIEIRA, N. J. W. Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para identificação da superdotação. **Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2005a.

VIEIRA, N. J. W. Viagem a “Mojave-óki!”: Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Porto Alegre: UFRS, 2005. 228f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b.

VIEIRA, N. J. W.; BAPTISTA, C. R. Educação e altas habilidades: incluir... sim, mas como? In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 165-174.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. . In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 95-112.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**, Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**, Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **La genialidad y otros textos inéditos**. Buenos Aires: Almagesto, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WEBB, J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children. In: HELLER, K. A; MONKS, F. J; PASSOW, A. H. (orgs.) **Internacional Handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press, 1993.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Alunos
--

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Título do Projeto: Estudo de alunos precoces em salas de aula de Ensino Fundamental I

Pesquisador responsável: Bárbara Amaral Martins.

Telefone: (14)8115-3520

O objetivo desta pesquisa é contribuir para a identificação de crianças precoces nas salas de aula do Ensino Fundamental I, propondo-se especificamente a:

Identificar comportamentos e desempenhos indicativos da precocidade dos participantes no cotidiano de sala de aula; Identificar situações de sala de aula que favorecem a manifestação deste desempenho escolar; Verificar a existência das características apontadas na literatura para alunos com altas habilidades, no comportamento dos alunos em questão.

Trará como benefício, a reflexão sobre a criança precoce com características de altas habilidades no ambiente escolar. Não é capaz de proporcionar riscos aos participantes.

A identidade dos participantes será preservada e não existirão encargos adicionais associados à participação do sujeito de pesquisa.

Eu,....., entendo que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação dessa pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

- **Direito de Desistência:** Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento.

- **Consentimento Voluntário.**

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário ser-me-á fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa:

Data:.....

Certifico que expliquei a(o) Sr.(a)

....., acima, a natureza, propósito, benefícios e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi a todas as questões que me foram feitas e testemunhei a assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável:.....

Data:.....

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais
--

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Desde logo fica garantido o sigilo das informações. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Bárbara Amaral Martins.

Telefone: (14)8115-3520

A finalidade deste estudo é contribuir para a identificação de crianças precoces nas salas de aula do Ensino Fundamental I. Para isso, convido você a participar de uma entrevista que tem por objetivo, caracterizar o participante do estudo e verificar a presença de determinados indicadores de altas habilidades/superdotação.

Este estudo não é capaz de proporcionar riscos aos participantes, a identidade dos mesmos será preservada e não existirão encargos adicionais associados à participação do sujeito de pesquisa.

Eu,.....
, entendo que qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

- **Direito de Desistência**

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento.

- **Consentimento Voluntário.**

Eu certifico que li ou foi-me lido o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Uma cópia deste formulário me será fornecida. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Assinatura do participante da pesquisa:

Data:.....

Eu certifico que expliquei ao(à) Sr.(a)

....., acima, a natureza, propósito e possíveis riscos associados à sua participação nesta pesquisa, que respondi todas as questões que me foram feitas e testemunhei a assinatura acima.

Assinatura do Pesquisador Responsável:.....

Data:.....

APÊNDICE C

Roteiro de Observação – 1ª versão

Disciplina: _____ Data: _____

Início: _____ Término: _____

Atividades

Classe	sujeito	Nível de dificuldade

Comportamento apresentado durante a execução da atividade (concentração, comprometimento, dispersão, desatenção etc.)

Ordem em que termina:

O que faz ao terminar:

Interação com os colegas:

Manifestação de:

- () amplo vocabulário
- () rapidez de pensamento
- () criatividade
- () questionamentos/curiosidade
- () gosto e nível elevado de leitura
- () tendência a se associar a pessoas mais velhas
- () preferência por trabalhar sozinho
- () independência
- () senso de humor refinado
- () sensibilidade estética
- () capacidade de observação
- () liderança
- () gosto e preferência por jogos de estratégia

APÊNDICE D

Roteiro de Observação – 2ª versão

Itens a serem observados:

- Contexto (local, disciplina, atividades).
- Desempenho do aluno nas atividades propostas.
- Seu comportamento e interação com os demais.

APÊNDICE E

Roteiro de Entrevista

- 1) Com quanto tempo seu (a) filho (a) começou a:
 - 1.1 - Andar
 - 1.2 - Falar
 - 1.3 - Ler
 - 1.4 - Escrever

- 2) Ele (a) começou a ler naturalmente ou com auxílio? Como foi?

- 3) Ele (a) começou a escrever naturalmente ou com auxílio? Como foi?

- 4) Quais foram os indícios mais evidentes da precocidade de seu (a) filho (a) desde o início de sua vida?

- 5) Como ele (a) chegou até o PAPAHS? Qual foi o motivo da indicação? Quem o indicou?

- 6) Seu (a) filho (a) costuma faltar à escola? Ele (a) pede para faltar?

- 7) Como é a relação dele (a) com:
 - 7.1.1 - a própria escola
 - 7.2 - a (s) professora (s)
 - 7.3 - os colegas

- 8) O que ele (a) costuma fazer quando está fora da escola?

- 9) Há mais alguma coisa que gostaria de dizer?

Data de nascimento do filho.

Profissão dos pais.

APÊNDICE F

Questionário para avaliação do manual de orientação para professores:

Caro(a) Professor(a)

Você está sendo convidado a avaliar um manual de orientação que trata da identificação de alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação. Sua opinião é muito importante para nós e desde já agradecemos a sua participação nesta pesquisa. Por favor, leia o manual e responda as questões a seguir. Utilize o verso da folha, caso necessário.

- 1) Como você avalia a clareza da linguagem utilizada no manual?
 clara razoavelmente clara pouco clara
- 2) O que você achou do tamanho da letra?
 grande demais razoável bom pequena demais
- 3) O que você achou do tipo da letra utilizada (fonte Arial)?
 bom razoável ruim

4) Na sua opinião, há algo desnecessário que deveria ser excluído?

5) Há algo que não consta neste manual, mas que você considera que deveria ser incluído?

6) Em algum momento você achou que faltaram detalhes ou maiores explicações?

7) De um modo geral, como você avalia este manual? Justifique:

8) Dúvida, sugestões e comentários (se houver):

Muito obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE G

Manual de Orientação para Professores

**MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA
PROFESSORES:**

**IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS
PRECOSES COM INDICADORES
DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

**MANUAL DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES:
IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS PRECOSES COM
INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Elaborado por Bárbara Amaral Martins

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
INTRODUÇÃO	04
DEFINIÇÕES	05
GÊNIOS	07
PRODÍGIOS	11
PRECOSES	15
SUPERDOTADOS	26
DÚVIDAS SOBRE IDENTIFICAÇÃO	29
CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS COM AH/SD	34
DESFAZENDO MITOS SOBRE AS AH/SD	41
FAVORECENDO A MANIFESTAÇÃO DA PRECOCIDADE	44
SINTETIZANDO	47
CUIDADOS A SEREM TOMADOS	49
PRINCIPAIS FORMAS DE ATENDIMENTO	50
REFERÊNCIAS	53
ANEXO 1	55

APRESENTAÇÃO

Este manual foi elaborado como parte da dissertação de mestrado intitulada “**Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula**”, de autoria de Bárbara Amaral Martins, sob orientação do Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon. Seu objetivo é contribuir para que professores identifiquem alunos precoces em sala de aula, a fim de que tenham suas necessidades educacionais atendidas.

INTRODUÇÃO

A Declaração de Salamanca (1994) trouxe a compreensão de que os alunos com necessidades educacionais especiais deveriam ser acolhidos pelas escolas regulares, independentemente das condições que apresentassem, com vistas a incluí-los na sociedade.

Atualmente, os alunos com necessidades educacionais especiais são considerados aqueles que apresentam:

- Deficiência física, intelectual ou sensorial.
- Transtornos globais do desenvolvimento.
- Altas habilidades/superdotação.

Entretanto, os alunos com altas habilidades/superdotação sempre tiveram acesso ao ensino comum, porém, sem serem adequadamente reconhecidos, o que impossibilita o oferecimento de atenção educacional adequada às suas necessidades.

Mas quem são os alunos com altas habilidades/superdotação?

DEFINIÇÕES

Altas habilidades: termo amplo que engloba as gradações da capacidade elevada – precocidade, prodígio, superdotação e genialidade.

Precocidade: quando uma criança apresenta determinada habilidade desenvolvida prematuramente, seja essa uma habilidade linguística, matemática, musical, artística, entre outras.

Prodígio: É o extremo da precocidade. Nesse caso, a criança apresenta habilidades extraordinárias, sendo capaz de desempenhar tão bem quanto um adulto, o que parece contrariar a ordem normal da natureza, podendo vir a causar desconforto e estranhamento.

Superdotação: presença de habilidade superior à média, a qual é percebida em comparação com outros de idade e nível socioeconômico semelhantes. Pode ocorrer em qualquer campo do saber ou do fazer humano (área esportiva, musical, matemática, linguística, artística etc.) e é acompanhada por envolvimento em sua área de interesse e criatividade, conforme a teoria dos três anéis desenvolvida pelo pesquisador norte-americano, Joseph Renzulli, que

compreende a superdotação como a interação entre três traços:



Fonte: Renzulli, 1978.

Genialidade: só podem ser chamados de gênios aqueles cujas realizações prestaram contribuições extraordinárias à humanidade como, por exemplo, Einstein, Portinari, Leonardo da Vinci etc.

Altas habilidades/superdotação: termo utilizado pelos documentos legais e publicações do MEC mais atuais e que abrange todos os outros anteriormente mencionados.

Veja, a seguir, alguns exemplos de pessoas que são abrangidas pela expressão altas habilidades/superdotação:

GÊNIOS

Albert Einstein

Albert Einstein nasceu no dia 14 de março de 1879, em Ulm, na Alemanha.



Começou a falar somente aos 3 anos, mas não é verdade que tenha fracassado na escola enquanto aluno. De fato, só se dedicava quando o assunto despertava seu interesse e, por isso, apresentava notas muito boas em ciência, física e matemática, porém, era medíocre em disciplinas como francês e alemão.

Seu interesse pela ciência iniciou-se precocemente, visto que desde seus primeiros anos de vida, maravilhava-se com geradores e máquinas elétricas na fábrica do pai. Aos 5 anos, ficou impressionado ao conhecer a bússola e, aos 11, descobriu o que futuramente veio a denominar de o “livro sagrado de geometria”.

Graduou-se em física na Escola Cantonal em Aarau, na Suíça, e devido às suas críticas aos programas de algumas das disciplinas, por considerá-los desatualizados, teve o relacionamento comprometido com alguns de seus

professores e isso o prejudicou quando teve que buscar uma posição acadêmica em 1900, após a graduação.

Em 1902, foi admitido no Escritório das Patentes de Berna, tendo somente as horas vagas para realizar seus estudos científicos. Em 1905, o jovem oficial das patentes que já havia publicado alguns artigos sobre mecânica estatística, publica outros quatro artigos cruciais sobre: o efeito fotoelétrico a partir da teoria quântica, que lhe rendeu o prêmio Nobel; o movimento browniano que demonstra a realidade dos átomos; a eletrodinâmica dos corpos em movimento que introduz a teoria da relatividade restrita; a equação da inércia da energia ou $E = mc^2$, mostrando a possibilidade de converter matéria em energia, o que em algumas décadas depois resultou na construção da bomba atômica.

Em 1909, teve início sua ascendente carreira acadêmica ao tornar-se professor associado da Universidade de Zurique.

Após desenvolver e generalizar sua teoria da relatividade, transformou o modo como a humanidade compreende o Universo ao demonstrar que espaço e tempo são relativos.

Pablo Picasso

Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso nasceu em 25 de outubro de 1881, na cidade de Málaga, na Espanha.



Seu pai, professor na Escola de Belas Artes de Málaga, foi quem o iniciou na pintura, área em que Picasso demonstrava habilidade desde os seus primeiros desenhos feitos a lápis.

Em 1891, a família Ruiz-Picasso muda-se para Coruña onde Pablo passa a frequentar o *Instituto de Enseñanza Media de La Guarda*. E, em 1895, passam a residir em Barcelona, cidade onde Pablo continua sua formação na Escola de Belas Artes de Llotja.

Tendo o pai como incentivador, em 1896, começou a participar de importantes exposições e, em 1897, recebeu dinheiro dos tios para que pudesse estudar na Escola de Belas Artes de San Fernando, em Madrid, porém, logo perdeu o interesse pelas aulas por acreditar que não estava aprendendo nada novo. No ano seguinte, foi acometido pela

escarlatina e abandonou os estudos, retornando para Barcelona.

No período de 1900-1904, desenvolveu seu período azul, em que utilizando tonalidades azuladas, aborda temas dramáticos derivados do sofrimento humano: físico, social, psíquico e moral. Entre 1905-1907, desenvolveu o período rosa, alterando os tons e a temática predominante, que passou a ser a circense.

Após encontrar-se com as esculturas africanas, iniciou a *Época Negra*, em 1907, buscando novas formas de retratar a realidade.

Em 1909, pintou retratos, natureza morta e paisagens que deram origem ao início do Cubismo Analítico, com a decomposição da forma e das figuras em múltiplas partes geométricas. E, entre 1912 e 1913, Georges Braque e Pablo Picasso desenvolveram o Cubismo Sintético, abandonando a análise do objeto para captar sua fisionomia essencial com a incorporação da colagem de elementos reais: fragmentos de papéis picados, cordas, madeira etc.

Nas décadas seguintes envolveu-se com o surrealismo e o expressionismo.

Em 1937, pintou sua obra mais famosa, Guernica, que simbolizava os horrores da guerra civil espanhola.



Além da pintura, Picasso também se dedicou à escultura, gravura, desenho, cerâmica, cenografia e poesia.

Picasso faleceu em 1973, na França, aos 91 anos de idade. No entanto, a versatilidade e originalidade de sua extensa produção deixaram marcas na arte que percorreram o planeta.

PRODÍGIOS

Mozart

Wolfgang Amadeus Mozart, cujo nome de batismo era Johannes Chrysostomus Wolfgang Gottlieb Mozart, nasceu em 27 de janeiro de 1756, em Salzburgo, na Áustria.



Seu pai, Leopold Mozart, era um músico talentoso e excelente professor de violino, segundo mestre de capela da corte do arcebispado.

Aos quatro anos de idade, Wolfgang via seu pai dar aulas de cravo (piano antigo, de teclado e cordas, que tocavam com linguetas) à sua irmã Maria Anna, cinco anos mais velha, também conhecida como Nannerl. Assim que a menina deixava o instrumento, Wolfgang tomava seu lugar e tocava com habilidade espantosa. Desse modo, também passou a ter aulas de música com o pai aos quatro anos, aprendendo cravo e violino com rapidez e encantando familiares e amigos.

Ao perceber o talento do menino, o pai resolveu investir no casal de irmãos. A dupla realizou diversas apresentações,

porém, o talento de Nannerl logo foi ofuscado pelas fantásticas performances de seu irmão. Aos cinco anos, o menino compunha e tocava minuetos e aos seis, lançou-se em turnê pela Europa, conquistando a admiração de todos, de reis e rainhas a cortesãos.

Aos nove anos, já era autor de sinfonias e aos 12, criou sua primeira ópera, denominada *La finta semplice*.

Foi nomeado Konzertmeister da corte de Salzburgo com treze anos de idade, o equivalente ao cargo de primeiro violinista. Após algum tempo, foi para a Itália, onde recebeu algumas honrarias e conheceu a ópera italiana. Esse período marcou seu amadurecimento musical, pois foi quando começou a imprimir sua marca pessoal às composições.

Em seus 35 anos de vida, presenteou a humanidade com uma vasta produção que incluía sinfonias, serenatas, música de câmara, instrumental e sacra, concertos e óperas, sendo os dois últimos os principais gêneros mozartianos. Uma produção de cerca de 600 obras, com algumas hoje consideradas as melhores de todos os tempos, interrompida por uma morte precoce.

Além de ter sido um músico prodígio, Mozart também é reconhecido como um gênio da música.

Piaget

Em Neuchâtel, Suíça, em 9 de agosto de 1896, nasceu Jean William Fritz Piaget. Filho de Arthur Jean Piaget, professor de literatura medieval e pesquisador e de Rebeca



Jackson, mulher de muita inteligência, mas de saúde mental precária. Quando criança, Jean Piaget interessou-se por mecânica, fósseis e zoologia, publicando seu primeiro artigo aos 11 anos de idade, o qual descrevia um pardal albino observado em um jardim público, considerado o marco inicial de sua brilhante carreira científica.

Nessa época, encontrou um livro de filosofia na biblioteca de seu pai que o fez se apaixonar pela *evolução criadora*, de Henri Bergson, levando-o ao interesse pela questão do conhecimento, tema ao qual viria a dedicar-se ao longo da vida.

Com 10 anos de idade, havia iniciado seus estudos sobre moluscos e, aos 15, pesquisava e publicava vários artigos em revistas científicas a respeito de conchas e moluscos.

Aos sábados, trabalhava voluntariamente no Museu de História Natural.

Jean Piaget estudou biologia e filosofia e, aos 22 anos de idade, recebeu o título de doutor em Biologia, que viria a influenciar suas pesquisas futuras sobre a mente humana. Foi para Zurique, estudou psicologia e psicanálise e exerceu funções como psicólogo experimental e psiquiatra.

Em 1919, foi para Paris trabalhar com Alfred Binet e iniciou seus estudos experimentais sobre a mente humana, dando início às suas pesquisas sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Lecionou em diversas universidades europeias. Escreveu cerca de 100 livros e muitos trabalhos científicos. Passou grande parte de sua carreira estudando o processo de raciocínio infantil.

Fundou e dirigiu o Centro Internacional para Epistemologia Genética até falecer, aos 84 anos de idade, em Genebra.

Seus trabalhos tiveram grande repercussão nas áreas da Psicologia e Pedagogia.

Gênios e prodígios não surgem a todo o momento, mas crianças precoces são encontradas em TODAS as escolas. Esse é o caso de Vinny, Breno e Iara, alunos que observamos durante nossa pesquisa.

PRECOCES



Vinny

Vinny é o primeiro filho de um casal cujo pai é funcionário público municipal e a mãe, dona de casa. A segunda filha do casal é cinco anos mais nova que Vinny.

Com cerca de um ano de idade, assim que começou a falar, Vinny perguntava sobre as letras e números que encontrava. Um de seus brinquedos preferidos era o alfabeto móvel, e com um ano e meio, já conhecia todas as letras.

Nesse período, passou a frequentar uma escola de Educação Infantil (Maternal I) e causou estranhamento na professora ao perceber que o aluno reconhecia todas as letras do alfabeto, os números de 0 a 9 e as cores, diferenciando seus tons (azul claro, azul marinho etc.). Os pais foram chamados à escola e a diretora os acusou de estimularem excessivamente a criança, pois, em casa,

possuíam hábitos diários de leitura e materiais como livros, revistas, jornais e computador. Dessa forma, decidiram retirar do ambiente domiciliar tudo o que pudesse estimulá-lo e procuraram distraí-lo com brincadeiras ao ar livre, porém, seu interesse persistiu e, por isso, pedia e, às vezes, até chorava por sentir falta de brinquedos como lousa e alfabeto. Depois de procurar ajuda psicopedagógica, os pais perceberam que o melhor seria aceitar e respeitar a criança como ela era.

Vinny reconhecia a logomarca de agências bancárias, ao passar pelas ruas do centro da cidade e, com aproximadamente três anos de idade, passou a identificar as sílabas presentes em placas de trânsito e fachadas de pontos comerciais, decodificando determinadas palavras.

Quando o menino estava com quatro anos de idade, a mãe entrou em seu quarto e o encontrou lendo perfeitamente um gibi.

O aprendizado da escrita também foi precoce. Assim que começou a ler as primeiras palavras, começou a escrever intencionalmente.

Ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, Vinny era um menino alegre e desinibido, que estava à frente de sua sala tanto no que se referia à leitura quanto à escrita.

Sua leitura era muito superior a dos colegas, os quais quando liam, o faziam com certa dificuldade (o que é normal para a idade e ano escolar), ao passo que Vinny lia fluentemente e respeitava a pontuação. Possuía um vocabulário extenso para sua idade, manifestava interesse e satisfação e, por vezes, ansiedade, ao falar sobre o que compreendeu a partir da leitura de textos e ao responder a perguntas sobre qualquer assunto. Queixava-se da facilidade de algumas atividades, era questionador, demonstrava criatividade e boa memória, corrigia as falas dos colegas e das professoras por conta de erros gramaticais, linguísticos ou pela forma indelicada de falar, e pedia para que a professora o deixasse ler livros ou textos didáticos para a classe. Algumas vezes, mostrava-se intolerante com o desconhecimento dos colegas e tinha dificuldade em aceitar os próprios erros. Frequentemente, Vinny se atrasava na realização das atividades por preferir brincar ao invés de realizá-las, visto que não o desafiavam. A exceção era a matemática, disciplina em que o aluno não apresentava precocidade e em que, por isso, demonstrava maior concentração.

Breno

Breno é filho único, sua mãe é professora e seu pai, músico. Com menos de um ano, já pronunciava frases curtas que impressionavam pela maneira correta com que eram proferidas, como, por exemplo, “quero água”. Esse comportamento gerava certo desconforto em seus pais que chegavam a pensar que poderia haver algo de errado com ele.

Breno também reconhecia logomarcas vistas na televisão ao passar pelo centro da cidade. Ele demonstrava interesse por letras e números, perguntando por esses símbolos, ao encontrá-los em *outdoors* ou outros portadores de texto, de modo que os foi memorizando.

Os pais mantinham o hábito de ler para o filho, ao colocá-lo para dormir, e, em uma dessas ocasiões, Breno pegou o livro da mão de sua mãe, dizendo que era a sua vez de ler. A mãe achou graça e lhe entregou o livro, espantando-se ao perceber que ele, com apenas dois anos e meio, estava realmente decodificando algumas frases.

Breno solicitava o auxílio de seus pais para grafar letras individualmente, sem que as utilizasse para escrever, porém, durante uma das atividades oferecidas em um centro

de Educação Infantil, onde cada aluno recebeu a letra inicial de seu nome para colori-la, Breno escreveu seu nome pela primeira vez, acrescentando à letra inicial as demais letras que o compunham. Não satisfeito, começou a fazer o mesmo com as atividades dos demais alunos, escrevendo, assim, o nome de todos eles. Contudo, sua precocidade não foi bem aceita pela instituição, visto que os pais foram chamados e comunicados que o filho de três anos de idade havia atrapalhado a atividade proposta.

Os pais transferiram-no para uma escola municipal, onde gerou estranhamento logo em seu primeiro dia, ao ler um bilhete endereçado aos responsáveis, uma vez que ainda estava no Maternal II (3 anos). Por conta do ocorrido a escola contatou o supervisor de ensino, que compareceu à instituição e constatou a precocidade da criança, ao pedir para que escolhesse entre um brinquedo ou um alfabeto móvel, pois a escolha do alfabeto foi imediata, bem como sua atitude de começar a utilizá-lo para formar palavras.

Diante desse quadro, a escola propôs que ele frequentasse a Etapa I, ou seja, que fosse acelerado para a etapa subsequente, no entanto, a família não concordou, porque acreditava que era importante para ele participar de

atividades mais lúdicas e conviver com crianças de sua faixa etária.

Quando estava prestes a ingressar na Etapa II (5 anos), Breno foi transferido para uma escola particular e lá a proposta de aceleração foi novamente oferecida, mas dessa vez os pais concordaram. Sendo assim, o aluno cursou o primeiro ano do Ensino Fundamental aos cinco anos de idade, sem dificuldades, e aos seis foi promovido para o segundo ano. Entretanto, após ter cursado o primeiro semestre junto à turma de segundo ano, a escola compreendeu que seria melhor que o aluno retornasse ao primeiro ano onde estavam seus pares em idade, pois sua adaptação a esse ano escolar não estava de acordo com as expectativas, uma vez que necessitava do apoio de materiais concretos para desenvolver as atividades da disciplina de matemática, além de ser visto como emocionalmente imaturo, quando comparado aos colegas mais velhos. Dessa forma, Breno tornou a cursar o segundo semestre do primeiro, ano ao ser desacelerado, em agosto de 2012.

Nesse período, Breno mostrava-se introvertido em ambiente escolar, costumava estar sozinho na maior parte do tempo e praticamente não tinha amigos. Estava à frente de

sua sala, no que se referia à leitura e à escrita. Sua leitura era rápida e fluente, e era capaz de produzir frases e textos coerentes, com boa ortografia, sabendo empregar o travessão, quando inseria falas diretas em suas produções.

Ele apresentava facilidade na disciplina de matemática, especialmente na realização de cálculos, e dispunha de conhecimentos ainda não trabalhados em sala de aula, na disciplina de inglês. Executava as atividades de sala de aula com rapidez e era, com frequência, o primeiro a terminá-las. Costumava realizá-las corretamente, mesmo antes de a professora tê-las explicado. Quando dispunha de tempo ocioso, manipulava letras e números móveis, escrevia, lia e caminhava pela sala, brincando com os jogos e objetos que encontrava.

Era comum que se recusasse a participar de atividades que não eram de seu interesse, como aula de música e roda da conversa, para ler livros e gibis ou fazer números e escrever frases de *videogame*. Breno reagia com agressividade, diante da frustração ou a fim de chamar a atenção dos colegas.

lara

lara é filha de professores, a terceira da mãe e filha única do pai.

Com cerca de três anos, de idade começou a se interessar pelas letras e, aos três anos e meio, já conhecia a todas elas. Com quatro anos, lara começou a perguntar sobre a junção das letras, querendo saber o som das sílabas. A mãe não viu com bons olhos esse interesse precoce e tentou impedi-la, porém, após buscar aconselhamento profissional, os pais passaram a responder às indagações da menina. Nessa época, lara também aprendia por meio de suas próprias descobertas: “Se B com A dá BA, M com A fica MA?”. Juntar as letras tornou-se sua brincadeira favorita e, como sua mãe era proprietária de uma loja, a menina passava longos períodos de tempo lendo e copiando as palavras dos panfletos que lá se encontravam. Também era comum que pedisse aos pais que escrevessem determinadas palavras para que ela pudesse copiá-las e, logo depois, com quatro anos e meio, já era capaz de ler e escrever sem auxílio. Nesse momento, surgiu um novo interesse: ter aulas de inglês.

Devido a sua insistência, os pais acabaram por matriculá-la em uma escola de idiomas, entretanto, lara ficou frustrada ao entrar em contato com o material didático próprio para sua idade, pois ele não dispunha de conteúdo escrito, sendo baseado somente em ilustrações. Diante de seu desapontamento, a escola achou apropriado que iniciasse o curso já no segundo livro, o qual acompanhou com facilidade, chamando a atenção por seu bom desempenho.

Nessa época, lara frequentava a Etapa I da Educação Infantil, no entanto, por estar muito à frente de seus colegas da turma e sobressair-se até mesmo quando comparada aos alunos da turma subsequente, a direção da escola julgou apropriado acelerar a aluna para a Etapa II, a fim de que ingressasse no Ensino Fundamental no ano posterior. Todavia, a Secretaria Municipal de Educação indeferiu a solicitação para tal procedimento e lara permaneceu na Etapa I, durante todo o ano letivo; no ano seguinte, porém, seus pais recorreram à Justiça e por essa via, conseguiram matricular antecipadamente a criança no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, lara era uma criança séria e calada quando estava em sala de aula, no

entanto, quando estava com suas amigas no recreio, mostrava-se alegre e extremamente ativa. Estava igualmente à frente da sala de um modo geral, na leitura e na escrita. Além da disciplina de Português, destacava-se em Matemática e Arte. Sendo uma menina tímida, evitava falar para a classe e optava por responder aos questionamentos da professora em coro com os colegas. Era rápida na execução das atividades e, não raramente, a primeira a terminá-las. O gosto da menina pela leitura tornava-se claro quando ela escolhia preencher seu tempo ocioso lendo textos do material didático e livros. Outras vezes se distraía, mergulhando na fantasia e atribuindo outros significados ao material escolar.

Iara se irritava com facilidade, como ao ver colegas agindo de modo inadequado, por exemplo, conversando durante uma peça de teatro, batendo no livro, pulando em sala de aula ou dançando na fila que formam para se deslocar. Também se irritava quando suas amigas a procuravam para brincar em momentos em que não estava interessada nisso, quando não lhe davam a atenção que desejava ou sem qualquer motivo aparente, sendo agressiva em algumas dessas situações.

Iara revelava interesses que se diferenciavam dos apresentados por crianças de sua idade, uma vez que gostava de músicas dos anos 80 e documentários sobre arqueologia, genética, estrelas e universo. Passava horas vendo os livros de matemática, física e ciências de sua mãe. E pediu para que esta a ensinasse a somar, no entanto, não queria a adição simples, queria adicionar os milhares, utilizando-se de reserva. Logo depois, quis aprender a subtração desse mesmo tipo de número e acabou descobrindo por si só que, ao invés de retirar a quantidade menor da quantidade maior (3 tira 2 sobra 1), poderia calcular a quantidade necessária para que os numerais se igualassem (2 para 3 falta 1). Logo em seguida, envolveu-se com a multiplicação.

O aluno precoce pode vir a apresentar superdotação ou não. Porém, isso só é possível saber depois de completo o seu processo de desenvolvimento infantil, o que ocorre por volta dos 12 anos de idade. Antes disso, a diferença entre determinada criança e as outras pode estar na prematuridade do desenvolvimento de certos aspectos (raciocínio, linguagem, motricidade etc.).

SUPERDOTADOS²²

Alexandre

Alexandre estudou em escola pública estadual, durante o ensino fundamental e médio. Fez um curso profissionalizante de eletrônica em instituição privada com o auxílio de bolsa de estudos integral, devido a um projeto de transmissor de FM que havia apresentado ao coordenador do curso, o qual se assemelhava a um trabalho de conclusão de curso de engenharia. Mudou-se sozinho de Minas Gerais para São Paulo, aos 18 anos, onde foi aprovado em primeiro lugar no vestibular para o curso de Pedagogia da USP. Destaca-se que sua nota lhe permitiria escolher qualquer curso, inclusive o de Medicina. Foi identificado por uma professora da faculdade de Educação da referida universidade. No entanto, durante sua escolarização, chegou a ser encaminhado para a APAE porque sua professora suspeitava que ele tivesse deficiência intelectual. Apesar de ter um histórico socioeconômico e cultural precário e ter vivenciado

²² Participantes do estudo de Pérez (2008). Utilizaremos o termo *superdotados* por uma questão de exemplificação do que isso vem a ser, mas os sujeitos aqui focalizados são denominados por Pérez (2008) como com altas habilidades/superdotação.

experiências escolares negativas, teve um desenvolvimento brilhante na área lógico-matemática e, aos 8 anos de idade, montou uma estação de rádio de ondas curtas a partir de um Manual da Marinha dos Estados Unidos que encontrara na biblioteca. Aos 12 anos, desenvolveu *softwares* em uma empresa de eletrônica e, posteriormente, integrou um programa de incentivo a jovens talentos de uma empresa multinacional.

No primeiro semestre do Curso de Pedagogia, criou um método de leitura em Braille *on-line* adotado pela Unesco.

Juntamente com dois colaboradores, tornou-se proprietário de uma empresa de pesquisa e desenvolvimento tecnológico educacional e foi destaque na imprensa, após dar seu depoimento num Congresso sobre AH/SD, realizado em São Paulo.

Suas áreas de maior destaque são lógico-matemática e linguística, evidenciando, ainda, uma forte liderança.



Joana

Joana nasceu no Rio Grande do Sul e cursou o ensino fundamental em escola pública estadual e o ensino médio (magistério) em escola privada. Cursou Letras em uma universidade particular e fez duas especializações em universidades públicas federais. Trabalhou como Assessora Pedagógica de Educação Especial, numa rede pública de ensino.

Após a identificação de seu filho mais velho e a partir de uma palestra ministrada por um profissional da área de AH/SD em um evento da área, Joana se autoidentificou. Sua autoidentificação foi posteriormente confirmada por meio da aplicação do Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em Adultos.

Joana gosta de esportes e pratica futebol, voleibol e patinação. Realiza ainda atividades voluntárias em duas ONGs, sendo vice-presidente de uma e tesoureira e membro do conselho técnico da outra.

Suas áreas de destaque são interpessoal e linguística, além de ter um desempenho acima da média na área esportiva. É extremamente solidária, se preocupa com questões sociais e dedica muito de seu tempo a ajudar outras pessoas.



No Ensino Fundamental I, não podemos afirmar com certeza que os alunos que demonstram potencial elevado apresentam ou apresentarão superdotação, mas seguramente podemos identificá-los como **alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD)**.

DÚVIDAS SOBRE IDENTIFICAÇÃO



Por que esses alunos precisam ser identificados?

A identificação é necessária para que passem a receber a atenção educacional adequada às suas necessidades, tanto em sala regular quanto no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE).

Se a criança é identificada, mas nenhuma ação educativa é empreendida, não passa de mera rotulação.

O que é Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Entende-se por AEE o atendimento educacional que visa a complementar ou suplementar a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE). O AEE é oferecido em salas de recursos multifuncionais, centros da rede pública ou de instituições sem fins lucrativos, no período contrário àquele em que o aluno frequenta a classe regular.

Os alunos com NEE são os que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O aluno precoce pode ser considerado uma pessoa com altas habilidades/superdotação?

Para fins educacionais, sim. Porém, é importante que fique claro que não se trata de ser ou não ser uma pessoa com AH/SD, mas de apresentar, ou não, comportamentos que indicam a presença de AH/SD, os quais podem desaparecer no decorrer do processo de desenvolvimento.

Quem pode identificar o aluno com indicadores de AH/SD?

Todos nós somos capazes de reconhecer habilidades superiores, pois estas fazem com que determinadas pessoas se destaquem perante as outras. Nesse sentido, a família, os professores, os colegas de classe e até mesmo o próprio indivíduo podem perceber a presença de AH/SD, mesmo que não a denominem como tal. Em outras palavras, qualquer um pode notar que o aluno se sobressai diante dos demais, em alguma área do saber ou do fazer humano. Porém, o conhecimento acumulado pelo professor durante sua carreira profissional e seu contato diário com os alunos de uma mesma faixa etária e nível socioeconômico-cultural semelhante o colocam em situação favorável para identificar tais educandos, uma vez que ele dispõe de toda uma classe como parâmetro de comparação.

Que tipo de instrumento pode ser utilizado para auxiliar a identificação desses alunos?

A observação direta do comportamento é imprescindível na identificação desses alunos e, a partir dela, podem ser levantados os alunos que se destacam com

relação ao grupo, demonstrando potencialidade em determinada área (linguística, matemática, artística, esportiva, criatividade, liderança etc.). Nesse primeiro momento, as listas de características comumente presentes em indivíduos com AH/SD são instrumentos bastante úteis.

Freitas e Pérez (2012) trazem alguns questionários que podem ajudar o professor nessa tarefa, como é o caso dos questionários de autonegação e para nomeação por colegas (ANEXO 1).

É necessário investigar a percepção da família sobre essa criança. Os pais são importantes parceiros e podem fornecer informações relevantes, como, por exemplo, se a criança apresentou precocidade em seu desenvolvimento geral (falar, andar, ler, escrever etc.), quais são seus interesses, se é imaginativa e/ou inventiva, se dedica parte de seu tempo livre a sua área de habilidade, entre outras.

É também relevante verificar as percepções de outros professores que trabalham ou já trabalharam com o aluno.

Somam-se a essa coleta de opiniões, as avaliações de desempenho do aluno em sua área de destaque.

Se a escola dispuser do serviço de profissionais da área da psicologia, testes psicométricos podem integrar o

processo de identificação, mas estes não são imprescindíveis. Além disso, esse tipo de avaliação não tem valia em casos de crianças com habilidades artísticas, esportivas, entre outras.

E se eu achar que meu aluno apresenta indicadores de AH/SD e depois perceber que me enganei?

Mesmo com um processo de identificação amplo, que inclua observações, coleta de opiniões de várias pessoas envolvidas com o aluno e aplicação de diversos tipos de avaliação, é possível que com o passar do tempo, o aluno deixe de apresentar os indicadores de AH/SD percebidos anteriormente. Não se trata de se enganar. Significa que o aluno apresentou uma precocidade que chegou ao fim e o equiparou aos colegas ou que, então, ele passou a preferir se dedicar a outros interesses.

Por isso, o aluno que apresenta precocidade e indicadores de AH/SD deve ser avaliado e acompanhado continuamente.

Nos casos em que a precocidade chega ao fim e os indicadores de AH/SD não se confirmam, cessa-se a necessidade de atenção educacional diferenciada.

CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS COM AH/SD

A literatura especializada aponta diversas características encontradas em alunos com AH/SD. Nesse sentido, observe em seu aluno que vem se destacando, a presença das seguintes características e assinale-as com X:

Características Gerais de AH/SD	
É perseverante diante de dificuldades?	
Deduz? Elabora inferências? Sabe ler nas “entrelinhas”?	
Passa muito tempo envolvido com aquilo que gosta de fazer?	
É um líder na classe?	
Apresenta grande capacidade perceptivo-espacial?	
Demonstra senso de justiça, sentido moral e ético bem desenvolvidos?	
Tem interesses que se diferenciam dos de seus colegas de classe?	
Possui ampla gama de informações (ao menos, no que se relaciona a seus interesses)?	
É motivado para trabalhar em sua área (ou disciplina) de interesse?	
Gosta de trabalhar ou estudar sozinho?	
Procura chamar a atenção dos demais?	
Tende a ser perfeccionista?	
Realiza suas atividades de maneira independente?	
Expressa-se com facilidade (de forma oral ou escrita)?	
Mostra-se ansioso por fazer aquilo de que gosta?	

Prefere jogos que exijam estratégia?	
Coopera com os colegas?	
Investe energia emocional significativa em suas realizações?	
É organizado e eficiente no que se refere a tarefas e resolução de problemas de seu interesse?	
Apresenta alto nível de energia? É muito ativo?	
Andou, falou, aprendeu a ler ou a escrever antes do tempo médio? (perguntar aos pais)	
Faz muitas perguntas? É curioso?	
Questiona ou desafia regras e autoridade?	
É observador?	
Procura ser autêntico (não copia respostas dos outros, pensa por si mesmo etc.)?	
É emocionalmente sensível?	
Características de Pensamento Criativo	
É inconformista e pensa de maneira independente?	
Seu pensamento é diferente, original e inovador?	
Apresenta ideias inesperadas ou originais e extravagantes?	
Demonstra senso de humor avançado para sua idade?	
É flexível? Revê pontos de vistas? Aceita outras opiniões?	
Apresenta muitas ideias e visualiza consequências?	
Gosta de enfrentar desafios e correr riscos?	
É perceptivo?	
É imaginativo?	
Demonstra criatividade?	
Expõe suas ideias sem medo das críticas?	
Faz uso de analogias e combinações incomuns?	

Tem coragem para discordar, expor ideias e opiniões?	
Aprecia novas experiências?	
Tem capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...”?	
Prefere atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas?	
Constrói histórias vívidas e dramáticas?	
Cria soluções próprias para resolver problemas?	
Características de Aprendizagem	
Tem capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico ou matemático)?	
Tem habilidade em áreas específicas?	
Demonstra boa memória?	
Apresenta habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem?	
Geralmente, tem boas notas em suas áreas (ou disciplina(s)) de interesse?	
Quer saber causas e razões das coisas?	
Gosta de quebra-cabeças e jogos-problema?	
Tem capacidade de planejamento e organização?	
Apresenta rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos?	
É rápido em estabelecer relações e compreender significados?	
Pensa com agilidade?	
Progride rapidamente?	
Demonstra capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento?	
Tem capacidade para fazer generalizações?	
Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos?	
Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que	

leu?	
Estabelece relações entre causa e efeito?	
Tem prazer pela atividade intelectual?	
Identifica inconsistências rapidamente?	
Tem amplo vocabulário?	
Outros alunos tendem a lhe pedir ideias e sugestões?	
Prefere lidar com abstrações?	
Demonstra precocidade, gosto e nível elevado de leitura?	
Tem capacidade para pronta resposta?	
Gosta do ambiente escolar?	
Explora temas em profundidade?	
É capaz de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse?	
Interessou-se precocemente por palavras ou números ou relógios, calendários e quebra-cabeças? (perguntar aos pais)	
Tem atitude de questionamento e busca por informações?	
Demonstra amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa)?	
Faz relatos ricos em detalhes?	
Demonstra pensamento crítico?	
Apresenta distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante?	
TOTAL DE CARACTERÍSTICAS	

* Gostar de chamar a atenção, assumir o papel de líder, questionar/desafiar regras e autoridade, demonstrar senso de humor, discordar, expor suas ideias e opiniões são características pouco comuns a alunos com AH/SD que são introvertidos.
Fonte: Elaboração própria.

Não existe um perfil único de criança com AH/SD: alguns são cooperativos, outros, porém, competitivos. Enquanto uns são tímidos e isolados, outros são sociáveis e populares. Existem alunos com AH/SD que são emocionalmente estáveis e outros que não o são.

Não é esperado que todos demonstrem as mesmas características, muito menos que apresentem todas as que foram aqui indicadas, mas, se a somatória das características gerais de AH/SD, de pensamento criativo e aprendizagem for **igual ou superior a 45**, há uma grande possibilidade de confirmação da presença de potencial elevado e, dessa maneira, o aluno deve ser encaminhado ao serviço de educação especial/sala de recursos multifuncionais para uma avaliação mais detalhada e abrangente.

Quando observamos em sala de aula, os três alunos precoces citados no início deste manual, verificamos que Vinny reúne muito mais características que Breno e Lara, porém, isso não significa que estes também não sejam precoces. O mais importante não é a quantidade de características que a criança demonstra, mas o fato de que estas a diferenciam, fazendo-a se destacar no grupo de alunos.

Além da presença dessas características, existem 3 pontos a serem observados:

Habilidade acima da média: verifique se o aluno se sobressai em determinada área ou conteúdo específico (ciências, matemática, cálculo, leitura/escrita etc.) quando comparado aos demais.

E fique atento(a): o aluno pode ser precoce em uma área e estar dentro da média ou até mesmo abaixo dela, em outras.

Criatividade: veja se ele apresenta ideias novas e diferentes, se procura soluções próprias para resolver problemas, se tem uma boa imaginação ou se gosta de inventar.

Comprometimento com a tarefa: observe se ele tem alta motivação para se dedicar à sua área de interesse.

Mas, mesmo Vinny, Breno e Lara apresentando os três componentes da superdotação – habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa –, não seria prudente afirmarmos que esses alunos apresentam superdotação ou que possuem AH/SD, em virtude da pouca idade dos mesmos, pois as habilidades que hoje fazem com que se destaquem podem simplesmente desaparecer, depois de concluído o processo de desenvolvimento infantil dessas

crianças, bem como futuramente podem preferir se dedicar a outros interesses, abandonando assim as áreas nas quais se sobressaíam. Sendo assim, dizemos que esses são **alunos precoces com indicadores de AH/SD** e, como tal, necessitam de atenção educacional diferenciada.

Mas por que esses alunos precisam de atenção diferenciada?

Porque encontram poucas oportunidades para desenvolver suas habilidades no ensino comum. Com relação a suas áreas de interesse, essas crianças aprendem mais depressa e executam as atividades em menor tempo, conseqüentemente, precisam esperar até que os colegas terminem o que elas já fizeram. Essa situação pode ocasionar aborrecimento, impaciência e tédio. Assim, a criança se vê diante da necessidade de criar mecanismos para enfrentar a espera, podendo alienar-se quanto ao que se passa ao redor, baixar seu ritmo de produção, preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos inapropriados, desenvolver atitudes negativas com relação à escola, perder o interesse pelo trabalho escolar e estagnar o desenvolvimento de seu potencial por falta de estímulos.

Daí a necessidade de identificar e incentivar o desenvolvimento das habilidades desses alunos, a fim de que potenciais não sejam desperdiçados. Para isso, existem muitos mitos e ideias equivocadas a respeito das AH/SD que precisam ser abandonados.

DESFAZENDO MITOS SOBRE AS AH/SD

As AH/SD tendem a se apresentar em áreas específicas

Embora existam crianças com altas habilidades em diversas áreas, estas são exceções, pois o mais comum é encontrarmos alunos com habilidades superiores em áreas específicas, sendo possível, inclusive, apresentar AH/SD em uma determinada área e dificuldade de aprendizagem em outra.

AH/SD não é sinônimo de QI elevado

Os testes de inteligência baseiam-se em medidas de linguagem e raciocínio, e aqueles que atingem alta pontuação certamente têm potencial superior. Entretanto, há diversas habilidades humanas que não possuem relação com um QI



elevado, como é o caso das áreas artística, musical, esportiva e produtivo-criativa.

A presença de AH/SD independe de classe social, gênero ou tipo físico



O estereótipo de aluno superdotado traz como referência um menino franzino, preferencialmente que use óculos, de classe média, muito interessado em leitura e com problemas de ajustamento social, porém, essa imagem, além de não corresponder à realidade, prejudica o reconhecimento e a valorização das habilidades de meninas, alunos pertencentes a famílias de baixas renda e muitos outros que não se encaixam nessa visão estereotipada.

Ademais, vale esclarecer que embora existam alunos com AH/SD que apresentam dificuldades em se relacionar com os colegas por conta da diferença de interesses, isso não é uma regra e tende a ocorrer apenas com aqueles de inteligência excepcionalmente elevada.

Alunos com AH/SD não são autossuficientes no desenvolvimento de seu potencial

É um erro acreditar que esses alunos possuem os recursos necessários para se desenvolver sem auxílio, porque, quando o ambiente não lhes proporciona apoio e oportunidades enriquecedoras e estimulantes, estes tendem a vir a desempenhar dentro da média ou abaixo dela.

A presença de AH/SD na infância não garante eminência na vida adulta

O fato de apresentar um alto nível de habilidade não garante eminência na vida adulta por estar envolvida uma série de outras questões, como a personalidade do sujeito, sua motivação, as oportunidades que encontra e o próprio acaso.

Além disso, muitos adultos eminentes não demonstraram precocidade e/ou AH/SD na infância ou adolescência.

Na fase adulta, alguns permanecem trabalhando na mesma área e se tornam profissionais hábeis; alguns seguem para outras áreas por falta de encorajamento ou por desenvolver outros interesses, enquanto outros, ainda,

desenvolvem aversão pela área na qual se destacaram, normalmente aqueles cujos pais os exibiam e cobravam excessivamente. Somente poucos acabam por prestar contribuições inovadoras e relevantes para sua área de domínio.

As AH/SD não são inatas, tampouco produzidas exclusivamente pelo ambiente social

Não se trata de nascer com AH/SD, nem mesmo de aprender a ser um indivíduo com AH/SD. É da interação entre uma potencialidade, fruto do componente genético, e de um ambiente favorável que surgem as AH/SD.

FAVORECENDO A MANIFESTAÇÃO DA PRECOCIDADE

As situações do ambiente de ensino podem favorecer ou prejudicar a manifestação da precocidade. Quando esperamos que nossos alunos façam as mesmas atividades, ao mesmo tempo e conforme os modelos oferecidos, dificultamos a expressão das potencialidades. Por isso, é necessário propiciar situações que os desafiem e os motivem

a demonstrar suas habilidades. Nesse sentido, enumeramos algumas sugestões:



- Permita que seus alunos participem ativamente da aula: questione-os, peça opiniões e ideias, tanto oral - mente quanto de maneira escrita, pois podem existir alunos precoces em áreas diversas à linguística que não escrevem bem e se expressam melhor pela oralidade, tal como alunos precoces que possuem ótimas ideias, mas que não gostam de se expor, preferindo escrevê-las.
- Ao questioná-los oralmente, alterne entre questionamentos coletivos e questionamentos individuais diretos, pois um aluno precoce tímido (como é o caso de Lara) pode responder apenas quando acompanhado por outros alunos ou, então, somente quando questionado diretamente, como ocorre com Breno.
- Desafie-os a solucionar problemas e a realizar atividades que ainda não foram explicadas.

- Permita-lhes explorar e exercitar a criatividade, buscando outras propostas, respostas e alternativas.

Deixe-os soltar a imaginação, elaborar hipóteses e visualizar conseqüências.



- Solicite-lhes que realizem pesquisas e busquem conhecimentos.

- Permita que os mais ágeis preencham o tempo livre de que dispõem com atividades que lhes interessam, seja dando continuidade aos exercícios subsequentes, seja se envolvendo com temática paralela à aula.

- Tenha materiais diversificados de boa qualidade em sala, os quais possam ser usados pelos alunos nos momentos de tempo ocioso (livros didáticos diversos, de literatura infantil, poesia, revistas de assuntos variados, jogos matemáticos/educativos etc.).



Frente a essas situações, alunos precoces com características de AH/SD se sobressairão. Em contrapartida, exigindo-se que todos os alunos façam a mesma atividade, em igual espaço de tempo e de maneira padronizada (uma única forma de realizar um exercício ou responder a uma situação), limitam-se as possibilidades para se conhecer o potencial dos educandos e identificar aqueles que possuem capacidades superiores.

Ao desafiar os alunos a irem além do conteúdo trabalhado, refletirem, exporem conhecimentos, pensamentos e interesses, torna-se mais fácil verificar a existência de características de AH/SD, bem como perceber se há em sala de aula alguém que se destaca consideravelmente dos outros, em determinada área. Além disso, essas são sugestões que favorecerão a todos os alunos, não apenas aos precoces.

SINTETIZANDO...

- 1) Inicie o processo de identificação observando diretamente o comportamento e o desempenho do aluno que se destaca

em situações reais. Note se ele apresenta as características mencionadas anteriormente.

2) Converse com os pais e verifique a percepção deles sobre essa criança, se houve precocidade no desenvolvimento geral e se ela se envolve com atividades nas quais se destaca quando está em casa.



3) Fale com outros professores que trabalham ou já trabalharam com esse aluno, para checar se eles também perceberam suas potencialidades.

4) Avalie seu desempenho e sua criatividade em comparação aos demais. Notando superioridade, verifique se ele é capaz de responder a questões/exercícios um pouco mais avançados, com necessidade de pouca ou nenhuma explicação.

5) Percebendo precocidade e indicadores de AH/SD, encaminhe esse aluno à equipe de educação especial/AEE, para avaliação e atenção especializada.

Importante: Infelizmente, nem todas as instituições de ensino contam com profissionais especializados para identificar/atender a alunos com AH/SD. Caso seu município não conte com equipes capacitadas, converse com os gestores educacionais sobre a necessidade de atenção diferenciada a esses educandos, mas **lembre-se:** havendo ou não havendo AEE para esse aluno, em sala de aula regular ele está sob SUA responsabilidade e não pode ter suas necessidades educacionais negligenciadas.

CUIDADOS A SEREM TOMADOS



- Uma criança precoce, por mais intensos que sejam seus indicadores de AH/SD, não deixa de ser uma criança e, por isso, tem necessidades próprias da idade. É importante que ela disponha de tempo para brincar e estar com outras crianças.
- Suas habilidades precisam ser estimuladas, contudo, não supervalorizadas. Crianças precoces que são incentivadas a exibir suas habilidades e a se sentir superiores devido a elas tendem a apresentar problemas de autoestima, quando o processo de desenvolvimento se completa e a precocidade

desaparece. Além disso, esse tipo de comportamento pode fazer com que a criança tenha dificuldade em ser aceita pelos colegas.

- A família precisa estar ciente de que as habilidades demonstradas não são garantia de um futuro promissor e que expectativas extremamente elevadas podem resultar em frustração, tanto para os pais quanto para a criança.

PRINCIPAIS FORMAS DE ATENDIMENTO

Aceleração: A aceleração consiste em pular etapas/séries da formação regular, de modo a concluir a escolarização em menor tempo. Nessa modalidade, o aluno vivencia experiências com colegas mais velhos, de maneira que é indispensável certificar-se de que a criança possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para essa interação.

Monitoria: A monitoria é uma estratégia muitas vezes adotada intuitivamente pelos professores, de modo a convidar um aluno que está mais adiantado no conteúdo para que auxilie aos colegas. Todavia, se esse auxílio não for

prazeroso e desafiador ao aluno que ensina, não lhe proporcionará benefícios.

Enriquecimento: O enriquecimento resume-se no oferecimento de experiências diversas das que são proporcionadas por meio do currículo regular. Dá-se através do acréscimo de conteúdos mais abrangentes e aprofundados, ou pela solicitação de projetos de interesse do aluno. Seu ponto forte está em não segregar ou retirar o aluno de seu ambiente.

O enriquecimento pode ocorrer tanto em sala de aula (intracurricular) quanto em salas de recursos, centros de atendimento específico ou através de parcerias com universidades, empresas, museus, escolas esportivas etc. (extracurricular). Porém, o fato de o aluno frequentar o AEE não anula a necessidade de atenção diferenciada também em sala de aula regular.

E se quiser saber mais sobre o assunto, consulte:

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidade_ha.pdf

FLEITH, D. S.(org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12679:a

CONSELHO BRASILEIRO DE SUPERDOTAÇÃO (ConBraSD). Disponível em: www.conbrasd.org/wp/

REFERÊNCIAS

BIOGRAFIA de Piaget. Disponível em: <http://www.psicoloucos.com/Jean-Piaget/biografia-de-jean-piaget.html>. Acesso em: 30 jun. 2013.

BIOGRAFIA de Piaget resumida. Disponível em: http://www.ufrgs.br/psicoeduc/comunidade/pg/blog/giovani_bu_ffbu_orlandini/read/1505/biografia-de-piaget-resumida. Acesso em: 30 jun. 2013.

BIOGRAFIA de Wolfgang Amadeus Mozart. Disponível em: <http://geniosmundiais.blogspot.com.br/2006/01/biografia-de-wolfgang-amadeus-mozart.html>. Acesso em: 18 de mai. 2013.

CASTELLÓ, A; MARTINEZ, M. **Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment:** Identificació i intervenció educativa. Generalitat de Catalunya: Departament d'Ensenyament, 1999.

CENTRO CULTURAL CONSOLIDADO. **5 grandes de Espanha.** Caracas: Editorial Arte, 1992.

CRAWFORD, P. Albert Einstein: uma biografia muito breve. Disponível em: <http://cosmo.fis.fc.ul.pt/~crawford/artigos/Albert%20Einstein1b.pdp>. Acesso em: 04 abr. 2013.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. Wolfgang Amadeus Mozart.
Disponível em:
<http://educacao.uol.com.br/biografias/mozart.jhtm>. Acesso em:
18 mai. 2013.

FOLHA ONLINE. Wolfgang Amadeus Mozart: biografia.
Disponível em:
<http://musicaclassica.folha.com.br/cds/01/biografia.html>.
Acesso em: 18 de mai. 2013.

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

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E JUVENIL. Biografia de Jean-Piaget: indícios de uma história que desembocam na sua teoria científica. Disponível em:
<http://www.ieij.com.br/acontece/semana.2012.2/Biografia.de.JeanJeanPi.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

PÉREZ, S. G. P. B. Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta. Porto Alegre: PUC, 2008. 229f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

ANEXO 1

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE AUTONOMEAÇÃO E NOMEAÇÃO PELOS COLEGAS (1º A 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

NOME: _____ IDADE: _____
ESCOLA: _____ ANO: _____ TURMA: _____
NOME DO PAI: _____ NOME DA MÃE: _____
TELEFONE DE CASA: _____ OU DE UM VIZINHO: _____

Autonomeação

1. Marque com um X em que você é especial ou muito bom?

MATEMÁTICA 	ARTES 	GINÁSTICA 	TEATRO
CIÊNCIAS 	CRIAR HISTÓRIAS 	DANÇA 	LIDERANÇA
LER 	PESQUISAR 	ESPORTES 	CRIATIVIDADE
ESCREVER 	MÚSICA 	AMIZADE 	OUTRA

Se marcou outra, em qual? _____ Por quê? _____
O que você já fez nessa área: _____

Nomeação por Colegas

1. Na sua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) você pediria ajuda:

EM MATEMÁTICA: _____ PARA CRIAR UMA HISTÓRIA: _____
EM CIÊNCIAS: _____ NA LEITURA E ESCRITA: _____
LHE GUIAR NUM PASSEIO: _____ EM ARTES: _____
PARA FAZER UMA PESQUISA: _____ PARA ORGANIZAR UMA FESTA: _____

2. Na sua sala de aula, qual de seus coleguinhos (menino ou menina) é melhor:

ALUNO OU ALUNA DA SALA: _____	NO FUTEBOL, NO VÔLEI OU EM OUTRO ESPORTE: _____
NO CANTO: _____	NA DANÇA: _____
EM SABER AS HORAS, OS DIAS DA SEMANA E OS MESES: _____	AMIGO OU AMIGA DE TODOS: _____
EM TEATRO: _____	EM TOCAR UM INSTRUMENTO: _____ QUAL? _____

3. Na sua sala de aula, qual é o ou a coleguinha (menino ou menina) que:

É MAIS ENGRAÇADO/A E VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE LÍDER DA TURMA: _____
PENSA EM COISAS QUE OS OUTROS NÃO AJUDA MAIS OS COLEGAS: _____
PENSARAM: _____

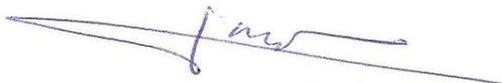
Adaptado e traduzido de © RENZULLI, J. S.; REIS, The Schoolwide Enrichment Model - 2 ed., 1997, p. 66-67, por Susana G. P. B. Pérez, 2011.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. *Altas habilidades/superdotação*: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. p. 40.

ANEXO A**DECLARAÇÃO**

Eu, Professor Rony Farto Pereira, RG 6.167.408-SP, CPF 538.667.548-68, formado em Letras pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis, no ano de 1976, fiz a revisão ortográfica e gramatical da Dissertação “Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: Identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula”, de autoria de Bárbara Amaral Martins, sob orientação do Prof. Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon, apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

Marília, 16 de dezembro de 2013.



Prof. Rony Farto Pereira