



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Câmpus de São José do Rio Preto

Alex Almeida da Silva

As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar

São José do Rio Preto  
2018

Alex Almeida da Silva

As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP – Processo nº  
2016/21672-5

Orientadora: Profa. Dra. Carina Alexandra  
Rondini.

São José do Rio Preto  
2018

Silva, Alex Almeida da.

As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar / Alex Almeida da Silva . -- São José do Rio Preto, 2018  
96 f. : il.

Orientador: Carina Alexandra Rondini

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio  
Preto

1. Bullying. 2. Superdotados. 3. Assédio nas escolas. I. Título.

CDU – 37.015

Alex Almeida da Silva

## As interfaces entre a superdotação e o bullying no contexto escolar

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos junto ao programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP – Processo nº 2016/21672-5

### Comissão Examinadora

Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini  
UNESP – São José do Rio Preto  
Orientadora

Profa. Dra. Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues,  
UNESP - Bauru

Profa. Dra. Alessandra de Moraes  
UNESP – Marília

São José do Rio Preto  
10 de agosto de 2018

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço principalmente à minha mãe e à Dona Cida. Não só pelo apoio aos meus estudos, mas por todo o ensinamento e incentivo que dedicaram a mim. Uma parte daquilo que me tornei devo a vocês.

Agradeço a alguns professores que conheci antes de entrar no mestrado e que me preparam não só como pesquisador, mas como indivíduo sócio-político. Prof. Genaro (Tio B), Profa. Raquel Sant'Ana e Prof. Zé Fernando.

Gostaria de agradecer também a todos que se dispuserem a ler este trabalho. A pesquisa não pode ficar trancada em uma biblioteca. Ela deve ser compartilhada, discutida e melhorada.

Escrever uma dissertação é um processo longo e tortuoso, se não fosse pela contribuição de algumas pessoas e instituições este trabalho jamais teria sido concluído em sua forma atual.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Carina Rondini, pela dedicação, profissionalismo e energia dedicada à minha pesquisa e formação. Muito obrigado.

Agradeço à Amanda pelo apoio e suporte nos momentos difíceis. Tenho certeza que ela acreditou em mim mais do que eu mesmo cheguei a acreditar. Muito obrigado.

Agradeço às professoras que participaram da banca de qualificação (Profa. Eunice Alencar e Profa. Luciene Tognetta) e as professoras da banca de defesa (Profa. Olga Rodrigues e Profa. Alessandra Moraes). Muito obrigado pelas sugestões e análises críticas para o aprimoramento do meu trabalho.

Agradeço ao Prof. Humberto Perinelli pelas discussões em sala de aula que me auxiliaram a lidar com minha pesquisa, e, a Profa. Luciana Cruz pelas dicas de leitura e por todo o auxílio que me forneceu. Muito obrigado.

Por último e não menos importante, agradeço ao Ibilce pela oportunidade de fazer o Mestrado e agradeço a FAPESP (Número do Processo 2016/21672-5) pelo apoio financeiro.

“São as perguntas que não sabemos responder que mais nos ensinam. Elas nos ensinam a pensar. Se você dá uma resposta a um homem, tudo o que ele ganha é um fato qualquer. Mas, se você lhe der uma pergunta, ele procurará suas próprias respostas.

Assim, quando ele encontrar as respostas, elas lhe serão preciosas. Quanto mais difícil a pergunta, com mais empenho procuramos a resposta. Quanto mais a procuramos, mais aprendemos.”

Patrick Rothfuss  
(O Temor do Sábio, 2011, p. 545).

## RESUMO

O *bullying* se revela através de ações violentas contra um mesmo indivíduo e de maneira constante. O alvo do *bullying* sofre danos físicos e psicológicos, os quais influenciam diretamente seu desempenho escolar, assim como a sua relação com amigos, familiares e a comunidade que o cerca, desenvolvendo um sentimento de exclusão social. Este trabalho teve por objetivo analisar as interfaces entre a superdotação e o *bullying*, dentro do contexto escolar, partindo da hipótese de que mitos e preconceitos em torno das altas habilidades contribuem para que o superdotado se envolva com *bullying*. Foram realizadas entrevistas gravadas com estudantes já identificados com altas habilidades/superdotação e os quais frequentam o CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento), localizado em um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo. Os informantes foram compostos por dez estudantes do Ensino Fundamental II; as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e depois foram transcritas, em sua totalidade. Antes da concretização das entrevistas, promoveu-se um estudo-piloto, o qual contribuiu para um aperfeiçoamento do roteiro semiestruturado. A organização e a análise dos dados partiram de uma leitura geral das respostas obtidas, separando-se as informações coletadas, dialogando-se com o referencial teórico e as reorganizaram, de acordo com os pontos indicados nos objetivos do estudo. Nesse sentido, a análise de conteúdo da Bardin, aliada à revisão proposta por Gomes, surgiu como meio para desmistificar a informação imediatamente dada, explicá-la na sua complexidade e no seu conjunto de mediações. Os resultados apontam que o superdotado pode assumir o papel de vítima, agressor e/ou vítima passiva, em uma situação de *bullying*. A pesquisa enfatizou que algumas características da superdotação podem contribuir para que o superdotado lide melhor com as consequências do *bullying*, possa assumir uma postura intervencionista, ao presenciar uma situação de *bullying*, e as áreas de dotação podem influenciar na maneira com que o superdotado realiza as agressões, quando assume o papel de agressor. Foi identificado também que, no caso dos entrevistados, os mitos em torno das altas habilidades não contribuíram para o envolvimento com o *bullying*. Assim, uma nova hipótese foi gerada, ressaltando a relação entre *bullying* e altas habilidades como oriunda das características que

um superdotado possa apresentar (por causa da sua superdotação) e que o diferencia dos demais colegas de classe.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Bullying*. Altas habilidades. Mitos da superdotação.

## **ABSTRACT**

Bullying reveals itself through violent actions against a same individual and in a constant way. The target of bullying suffers physical and psychological damage that directly influence their school performance as well as their relationship with friends, family and community surrounding them, developing a feeling of social exclusion. This work aimed to analyze the interfaces between intellectual giftedness and bullying within the school context, assuming that myths and prejudices around High abilities contribute to the gifted being involved in bullying. Record interviews were conducted with students already identified with high skills/giftedness that attend the CEDET (Centre for the Development of Potential and Talent), located in a medium-sized municipality of the State of São Paulo. The informants were composed of ten middle school students, the interviews followed a semi-structured script and then were transcribed in their totality. Before the interviews were conducted, a pilot study was carried out which helped to improve the semi-structured script. The organization and analysis of the data was based on a general reading of the responses obtained, separated the information collected, dialog with the theoretical framework and reorganized them according to the points indicated in the study's objectives. In this regard, the analysis of the contents by Bardin combined with the revision proposed by Gomes appeared as a way of demystifying the information immediately given, explaining it in its complexity and its set of mediation. The results indicate that the gifted can take the role of victim, aggressor and/or passive victim in a bullying situation. The research emphasized that some characteristics of giftedness may help the gifted deal with the consequences of bullying better, may take an interventionist stance by witnessing a bullying situation, and the gifted areas may influence how the gifted performs the when he assumes the role of agressor. It was also identified that in the case of interviewees, myths around the High abilities did not contribute to the involvement in bullying. Thus, a new hypothesis was adopted that points the relationship between bullying and High abilities from the characteristics that a gifted may present (because of its giftedness) and what distinguishes them from other classmates.

**KEYWORDS:** Bullying; High abilities ; Giftedness myths.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre *bullying* e altas habilidades.....16

Quadro 2 – Mitos acerca das altas habilidades/superdotação.....23

## Sumário

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| MOTIVAÇÃO .....                                                     | 11 |
| INTRODUÇÃO.....                                                     | 13 |
| CAPÍTULO 1: A relação entre mitos e altas habilidades.....          | 20 |
| 1.1 – O que é o mito?.....                                          | 20 |
| 1.2 – A relação entre mitos e altas habilidades.....                | 20 |
| 1.3 - Consequências dos mitos .....                                 | 29 |
| 1.3.1 – Problemas na identificação.....                             | 30 |
| 1.3.2 – Problemas na construção da identidade.....                  | 31 |
| 1.3.3 – Problemas no atendimento .....                              | 32 |
| 1.4 – Origem e implicações dos mitos que cercam a superdotação ..   | 33 |
| 1.4.1 – Mitos originados pela própria história da superdotação..... | 34 |
| 1.4.2 – Mitos oriundos de elementos sociais .....                   | 35 |
| 1.5 – Sobre preconceitos .....                                      | 36 |
| 1.5.1 – A vida cotidiana .....                                      | 36 |
| 1.5.2 – Juízos provisórios .....                                    | 38 |
| 1.5.3 – Altas habilidades e preconceitos .....                      | 38 |
| 1.5.4 – Mitos ou preconceitos? .....                                | 40 |
| CAPÍTULO 2: <i>Bullying</i> e suas manifestações.....               | 42 |
| 2.1 - O que é <i>bullying</i> ? .....                               | 43 |
| 2.2 - Quem participa do <i>bullying</i> ?.....                      | 45 |
| 2.2.1 – Agressor .....                                              | 46 |
| 2.2.2 – Vítima .....                                                | 47 |
| 2.2.3 – Espectadores ou vítimas passivas.....                       | 49 |
| 2.3 – Mecanismos do <i>bullying</i> .....                           | 50 |
| 2.3.1 – A influência da escola.....                                 | 51 |
| 2.3.2 – A influência da sociedade .....                             | 52 |

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| 2.4 – As raízes do <i>bullying</i> .....                        | 53 |
| 2.5 – O <i>bullying</i> e as altas habilidades .....            | 55 |
| CAPÍTULO 3: Método .....                                        | 58 |
| 3.1 – Local.....                                                | 58 |
| 3.2 – Amostra.....                                              | 59 |
| 3.3 – Instrumentos e procedimento de Coleta de Dados .....      | 61 |
| 3.4 – Procedimento de Análise de Dados .....                    | 62 |
| CAPÍTULO 4: Resultados e Análises.....                          | 64 |
| 4.1 – O superdotado como vítima .....                           | 64 |
| 4.2 – O superdotado como vítima passiva .....                   | 68 |
| 4.3 – O superdotado como agressor .....                         | 69 |
| 4.4 – Mitos, altas habilidades e <i>bullying</i> .....          | 73 |
| 4.4.1 – Juízos provisórios e preconceitos.....                  | 73 |
| 4.4.2 – Mitos que cercam a superdotação x <i>bullying</i> ..... | 74 |
| 4.5 – A recusa ao diferente .....                               | 76 |
| 4.6 – Considerações Finais.....                                 | 78 |
| REFERÊNCIAS .....                                               | 81 |
| APÊNDICES .....                                                 | 87 |
| ANEXO .....                                                     | 94 |

## MOTIVAÇÃO

O trabalho presente é consequência de uma pesquisa iniciada em 2011, quando ingressei no curso de graduação de Serviço Social na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Câmpus de Franca. Ao longo da graduação, fui desenvolvendo minha Iniciação Científica (IC) em torno da temática do *bullying*. Graças aos professores Dr. José Fernando Siqueira da Silva e Dr.<sup>a</sup> Raquel Sant’Ana, tive contato com a obra **O Cotidiano e a História**, de Agnes Heller. Assim, vi a oportunidade de direcionar meus estudos para um foco que, pelas minhas investigações, era pouco explorado; a partir da fundamentação propiciada por Heller, pude debater as raízes sociais do *bullying* e sua relação com os preconceitos construídos e perpetuados, cotidianamente, na vida dos alunos. Em 2014, fui contemplado com uma bolsa FAPESP<sup>1</sup> de IC para a pesquisa *Bullying: Manifestações, causas e consequências*.

Em 2016, tive a oportunidade de dar continuidade aos meus estudos. O programa de Pós-Graduação em **Ensino e Processos Formativos** me permitiria resgatar o conhecimento adquirido com a minha graduação em História (2006-2009 pela UNESP – Franca), utilizar a experiência profissional que obtive como professor, usufruir da minha graduação em Serviço Social e retomar os estudos feitos em prol da minha Iniciação Científica. Meu ingresso no Programa da Pós-Graduação em Ensino e Processo Formativo ocorreu no segundo semestre de 2016.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carina Alexandra Rondini, possui especialização em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR), formação complementar em Educação Especial para Dotados e Talentosos (UNICASTELO) e pós-doutoramento em Altas Habilidades/Superdotação (Purdue University, West Lafayette, USA). Auxiliou diretamente na implementação do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET/Assis, além de ter publicações com a temática altas habilidades/superdotação. Do nosso primeiro encontro surgiu a ideia de mesclarmos nossos estudos e trabalhar com a relação entre o *bullying* e as altas habilidades.

---

<sup>1</sup> Número do Processo 2014/03494-7.

A proposta inicial acabou me proporcionando a oportunidade de usar o conhecimento acumulado pelas minhas duas graduações, aprofundar-me sobre autores já vistos, ter contato com uma temática inédita (para mim) e criar a abertura de um leque para novos caminhos. Com base em leituras, encontros de orientação, participação em eventos acadêmicos e o parecer da FAPESP, explicando os motivos para a recusa inicial de uma proposta para a obtenção de bolsa, a ideia inicial foi ganhando delineamento, base teórica, objetivos e hipóteses. Em agosto de 2017, fui contemplado com uma bolsa FAPESP<sup>2</sup> para o Mestrado. Um ano depois (agosto de 2018) defendi minha dissertação e conquistei meu título de mestre, com a pesquisa: **As interfaces entre o *bullying* e a superdotação no contexto escolar**, aqui apresentada.

---

<sup>2</sup> Número do Processo 2016/21672-5.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1970, surgiram na Escandinávia pesquisas (OLWEUS, 1993; OLWEUS 1996) com o intuito de compreender e diminuir a violência presente nas escolas. Desses estudos emergiu o termo *bullying*, para descrever as agressões entre os alunos, que eram acompanhadas de intencionalidade pelos seus praticantes, desequilíbrio de poder e repetição (OLWEUS, 1993). Aos poucos, a palavra *bullying* e pesquisas acerca da sua existência foram aumentando e se expandindo pelo mundo, ganhando popularidade nos Estados Unidos, durante a década de 1980 e chegando ao Brasil, por volta dos anos 2000 (FANTE, 2005).

Nos últimos anos, alguns eventos contribuíram para a popularização do *bullying*. Em 1999, no Instituto Columbine (EUA), dois estudantes que sofriam constantes agressões físicas e verbais de seus pares entraram armados e mataram 13 pessoas. Em 2017, na cidade de Goiânia (Brasil), um aluno de 14 anos e vítima constante de *bullying* matou dois estudantes.<sup>3</sup> Ainda no Brasil, um garoto de 12 anos cometeu suicídio, após a repetição de agressões sofridas por seus pares.<sup>4</sup> A maior parte dos casos de *bullying* não acaba em assassinatos ou suicídios, mas são somente esses os casos que, infelizmente, ganham espaço na mídia.

Esses eventos trágicos, aliados as pesquisas e avanços do conhecimento científico sobre o *bullying*, contribuíram para que em 2018 entrasse em vigor a lei 13.663/2018<sup>5</sup> que acrescentou incisos na LDB (BRASIL, 1996) e colocou como responsabilidade da escola promover a cultura da paz, criar medidas de conscientização, prevenir e combater o *bullying*. Para que a lei seja cumprida é necessário continuar pesquisando sobre o tema, promover debates sobre as diversas ramificações do *bullying* dentro do espaço escolar e com todos os envolvidos (alunos, família e profissionais da escola). Além de investimento por parte do governo para possibilitar que as escolas públicas cumpram com a lei.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/goias/noticia/adolescente-suspeito-de-matar-a-tiros-dois-colegas-sofia-bullying-diz-estudante.shtml>. Acesso em: 22 maio 2018.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/bullying-leva-estudante-a-cometer-suicidio>. Acesso em: 22 maio 2018.

<sup>5</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm). Acesso em: 15 agosto 2018.

Embora o *bullying* seja muito associado ao espaço escolar, esse fenômeno não se restringe a ele (TOGNETTA, 2013). A ocorrência entre pares surge como uma das suas principais características e a escola concentra um elevado número de pares (alunos x alunos), por consequência, o ambiente escolar ganha destaque, ao se estudar o fenômeno (TOGNETTA, 2013), mas o *bullying* também pode existir entre funcionários de um mesmo nível hierárquico de uma determinada empresa, por exemplo. Importante ressaltar que as agressões (físicas e/ou verbais) entre professor x aluno ou chefe x empregado não são consideradas *bullying*, porém, assédio moral (SILVA, 2010).

O *bullying* tem como uma das suas características a não aceitação daquilo que surge como diferente (FANTE, 2005). O indivíduo com alguma característica que não se encaixa no padrão estabelecido pelo grupo do qual ele faz parte pode surgir como um alvo em potencial. Assim, o aluno com um desempenho acima da média, ao demonstrar um interesse “incomum” pelas matérias, pode ser tachado como diferente e se tornar um alvo de agressões constantes. Todavia, a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade podem ser indicadores de que o estudante possui altas habilidades/superdotação (RENZULLI, 2004).

Além da nomenclatura “altas habilidades/superdotação”, também existem os conceitos “talentoso” e “dotado”, para se referir aos indivíduos que apresentam um potencial acima dos demais. O prefixo “super” pode passar a ideia de que o superdotado atinge um rendimento excepcional e alcançado por poucos (ALENCAR, 2007); *dotação* vem de *dote*, que, por sua vez, carrega em si o significado de “presente divino”, algo natural e independente do meio ambiente; talento “[...] indica desempenho extraordinário em um campo de ação definido, dependente do grau de capacidade genética, condicionado a ensino, exercício e prática.” (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 252).

Sem a universalidade de uma nomenclatura mais apropriada para descrever aqueles que têm um desempenho acima da média e sem o objetivo de se aprofundar nesse debate, optou-se por empregar os termos “altas habilidades/superdotação” ou apenas “superdotado”. Essa escolha deu-se pela sua utilização na maioria das obras analisadas e também por ser adotada na legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2006, 2008, 2009, 2010).

Dentro do espaço escolar, ao interagir com seus pares, o superdotado pode se envolver em ações de *bullying* como vítima, agressor e/ou expectador. Nesse contexto, surge o questionamento inicial: esse envolvimento se dá pela sua superdotação ou independentemente dela?

Pedro et al. (2016) realizaram uma investigação com o intuito de elaborar um panorama das produções acadêmicas acerca das altas habilidades/superdotação (AH/SD). Foram analisadas teses e dissertações do CNPq, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e dos principais programas de Pós-Graduação do Brasil, com produções em Educação Especial. Por meio da análise dos títulos, dos resumos e de palavras-chave de trabalhos produzidos no período de 1987 a 2014, chegaram a um total de 126 produções (110 dissertações e 16 teses).

Como um dos resultados, os autores identificaram que, das 126 produções analisadas, somente três pesquisas abordaram a relação entre AH/SD e *bullying*<sup>6</sup>, o que indicou uma carência e necessidade de estudos sobre o tema, em território nacional.

Um levantamento bibliográfico preliminar nos apontou que existe uma relação entre altas habilidades/superdotação e o *bullying*, como podemos observar no Quadro 1.

Para a realização desse levantamento bibliográfico, foram consultadas quatro bases de dados *online*: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Scielo, o Banco de Teses e Dissertações do CNPq e a Scopus. Ao todo, foram encontradas 344 pesquisas publicadas até abril de 2017 e, desse número, apenas 12 trabalham a relação entre *bullying* e altas habilidades. Após separar os estudos repetidos, tivemos o resultado final das oito pesquisas apresentadas no Quadro 1.

Na BDTD, utilizando os descritores ***bullying***, ***altas habilidades*** e ***mitos***, foi encontrando apenas um trabalho de Dissertação (MACIEL, 2012). A partir dos descritores ***bullying*** e ***altas habilidades***, o resultado foi o mesmo. No Scielo, com os descritores ***bullying***, ***altas habilidades*** e ***mitos***, não encontramos resultados; através dos descritores ***bullying*** e ***altas habilidades***, obtivemos um resultado (DALOSTO; ALENCAR, 2013). No Banco de Teses e Dissertações,

---

<sup>6</sup> A pesquisa de Pedro et al. (2016) não especificou os títulos e os autores das produções sobre *bullying* e AH/SD.

refinando a pesquisa para a área de educação e usando os descritores **bullying**, **superdotação** e **mitos**, foram encontrados 328 trabalhos, sendo que, desse total, apenas duas pesquisas focalizam a relação entre *bullying* e altas habilidades (DALOSTO, 2011; MACIEL, 2012). Das duas Dissertações, apenas a segunda aborda a questão dos mitos. Na *Scopus*, utilizando os descritores **bullying**, **gifted** e **myth** não foi possível obter resultados. Utilizando os descritores **bullying** e **gifted**, foram encontradas 13 publicações, sendo que, desse total, sete abordam a relação entre *bullying* e altas habilidades (PETERSON; RAY, 2006a, 2006b; ESTELL et al., 2009; PETERS, 2011; OLIVEIRA; BARBOSA, 2012; DALOSTO; ALENCAR, 2013; PELCHAR; BAIN, 2014).

| Quadro 1: Pesquisas sobre <i>bullying</i> e altas habilidades                                                            |                                         |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO DA PESQUISA                                                                                                       | AUTORES/ANO                             | MÉTODO                                                                                                                                                | PRINCIPAIS RESULTADOS                                                                                                                                                              |
| <i>Bullying</i> and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects.                                          | Jean S. Peterson e Karen E. Ray / 2006a | Pesquisa quantitativa com 432 estudantes identificados com AH/SD. Como instrumento, foi usado um questionário.                                        | Averiguou que 46% dos entrevistados já foram vítimas e que 16% já agiram como agressores.                                                                                          |
| <i>Bullying</i> Among the Gifted: The Subjective Experience                                                              | Jean S. Peterson e Karen E. Ray / 2006b | Pesquisa qualitativa com 57 estudantes da 8ª série e identificados com AH/SD. Como instrumento, foi utilizado um roteiro semiestruturado.             | Detectou que os estudantes identificados com AH/SD podem apresentar uma queda em seu desempenho escolar, como consequência do <i>bullying</i> sofrido.                             |
| Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of <i>Bullying</i> and Victimization in Late Elementary School | Estell et al. / 2009                    | Pesquisa quantitativa com 484 estudantes da 5ª série (74 com AH/SD, 41 com alguma deficiência e 369 sem a identificação de AH ou alguma deficiência). | Estudantes com AH/SD podem ser vítimas ou agressores de <i>bullying</i> , na mesma proporção que estudantes com deficiência ou estudantes que não possuem AH/SD e nem deficiência. |
| O aluno com altas habilidades/ super dotação e o <i>bullying</i> : manifestações, prevalências e impactos                | Marcília de M. Dalosto / 2011           | Pesquisa quantitativa com 118 estudantes identificados com AH/SD. Como instrumento, foi empregado um questionário criado pela pesquisadora.           | Estudantes com AH/SD vivenciam situações de <i>bullying</i> .                                                                                                                      |

Continua

| Quadro 1: Pesquisas sobre <i>bullying</i> e altas habilidades                       |                                                    |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO DA PESQUISA                                                                  | AUTORES/ANO                                        | MÉTODO                                                                                                                                                                                            | PRINCIPAIS RESULTADOS                                                                                                                                                                                              |
| <i>Bullying</i> and Victimization Rates Among Gifted and High-Achieving Students    | Megan Parker Peters / 2011.                        | Aplicação da escala BVS (REYNOLDS, 2003) em 90 estudantes com AH/SD que frequentavam o Ensino Médio.                                                                                              | Os resultados apontaram que os estudantes com AH/SD do Ensino Médio vivenciam situações de <i>bullying</i> como vítimas e agressores.                                                                              |
| Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno <i>bullying</i> .            | Miriam de O. Maciel / 2012                         | Entrevistas com 90 pais e 7 professores de estudantes com AH/SD. As entrevistas foram guiadas por um roteiro semiestruturado elaborado pela pesquisadora e ocorreram em duas escolas.             | Pais e professores indicaram que 45 alunos foram vítimas de <i>bullying</i> , sendo que 17 eram superdotados. Ainda apontou a possibilidade de que o <i>bullying</i> pode ocorrer em função dos mitos sobre AH/SD. |
| <i>Bullying</i> entre estudantes com e sem características de dotação e talento.    | Juliana C. Oliveira e Altemir J. G. Barbosa / 2012 | Pesquisa quantitativa com 339 estudantes, dos quais 59 identificados com AH/SD. Como instrumento, foi utilizado um questionário elaborado e adaptado a partir do questionário de Dan Olwe (1993). | Estudantes com AH/SD sofrem <i>bullying</i> na mesma proporção que estudantes sem AH/SD                                                                                                                            |
| <i>Bullying</i> and Victimization Among Gifted Children in School-Level Transitions | Taylor K. Pelchar e Sherry K. Bain / 2014.         | Aplicação da escala BVS (REYNOLDS, 2003) em 47 estudantes com AH/SD que frequentavam a 4ª série ou a 5ª série.                                                                                    | Os resultados apontaram que os estudantes com AH/SD da 4ª e 5ª série vivenciam situações de <i>bullying</i> como vítimas e agressores.                                                                             |

Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda que preliminar e sem a pretensão de ser esgotado em si, o levantamento bibliográfico realizado indicou pesquisas com o escopo de averiguar a existência ou não de uma relação entre *bullying* e AH/SD, revelando que os estudantes com altas habilidades podem ser vítimas, agressores e vítimas passivas nas situações de *bullying*.

Ao pensarmos o que leva um estudante com AH/SD a vivenciar o *bullying*, não achamos conclusões diretas nas pesquisas levantadas, contudo, temos algumas hipóteses, tais como: a) por ser classificado como diferente, o superdotado pode se tornar um alvo mais fácil para as agressões (DALOSTO, 2011; PETERSON; RAY, 2006a); b) os mitos em torno das altas habilidades podem desencadear as ações violentas (MACIEL, 2012).

Dessa forma, uma vez que os estudos encontrados atestam a existência da interação entre altas habilidade e *bullying*, a pesquisa presente abordou a temática, com o intuito de analisar como se desenvolve a relação entre o *bullying* e as altas habilidades. Nesse sentido, surgiu a pergunta norteadora da pesquisa: qual é a percepção de alunos considerados superdotados, em situações de *bullying*? Frise-se que esses indivíduos podem atuar como autores, vítimas e espectadores.

A hipótese inicial foi a de que os mitos que cercam a superdotação poderiam influenciar o estudante superdotado a se envolver com o *bullying*, hipótese cuja origem está na pesquisa de Maciel (2012).

Assim, o objetivo geral se constituiu em analisar as interfaces entre a superdotação e o *bullying*, no contexto escolar, a partir dos mitos e preconceitos em torno das altas habilidades/superdotação.

Ademais, os objetivos específicos foram: **a)** analisar as situações de *bullying* vivenciadas pelos estudantes com AH/SD como uma cristalização dos juízos provisórios em preconceitos que permeiam a superdotação. Esse objetivo justificou-se pelos trabalhos de Landau (1990), Alencar (2007), Antipoff e Campos (2010) e Winner (1998), os quais apontaram a existência de preconceitos com respeito às altas habilidades, e pela utilização de Heller (1989), para analisarmos a estrutura do preconceito, desde sua formação até sua perpetuação; **b)** identificar qual o papel do estudante com altas habilidades/superdotação, no contexto do *bullying*. Tal objetivo amparou-se nas pesquisas de Peterson e Ray (2006a) e Dalosto e Alencar (2016), para quem os estudantes com AH/SD podem ser vítimas, agressores e/ou vítimas passivas, em situações de *bullying*.

Nesse cenário, para apresentar a pesquisa, o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

O **Capítulo 1: A relação entre mitos e altas habilidades** traz uma visão geral do termo “mito”, para depois se aprofundar nos mitos que cercam as altas habilidades. O capítulo também aborda a estruturação dos preconceitos, com base nas ideias de Heller (1989), de sorte que os mitos sobre superdotação são analisados a partir dessa ótica.

O **Capítulo 2: *Bullying* e suas manifestações** foca na questão do *bullying* desde os envolvidos até as questões sociais que influenciam o seu surgimento, no espaço escolar.

O **Capítulo 3: Método** expõe a organização da pesquisa em si e demonstra como ocorreram as entrevistas gravadas com estudantes identificados como superdotados, explicando os critérios para a escolha dos participantes, a elaboração do instrumento e o processo de análise dos dados obtidos.

O **Capítulo 4: Análises e considerações** traz as respostas para as perguntas norteadoras, expõe as análises do material coletado pelas entrevistas e apresenta uma discussão em torno da hipótese inicial.

## **CAPÍTULO 1: A relação entre mitos e altas habilidades**

### **1.1 – O que é o mito?**

No dicionário,<sup>7</sup> a palavra *mito* possui os seguintes significados: “1 - Personagem, fato ou particularidade que, não tendo sido real, simboliza não obstante uma generalidade que devemos admitir. 2 - Coisa ou pessoa que não existe, mas que se supõe real. 3 - Coisa só possível por hipótese; quimera.” (MITO, 2017).

Campbell (2007) enfatiza que os mitos são expressões simbólicas de experiências reais e concretas da humanidade ou do grupo social que os criaram. O mito de Narciso, por exemplo, traz à tona o que hoje conhecemos como narcisismo, enquanto o mito do Rei Édipo expõe uma fase das nossas vidas, na qual competimos com nosso pai, pela atenção de nossa mãe (CAMPBELL, 2007). Os mitos indígenas expressam a forte relação que aqueles grupos sociais possuem com a natureza.

Assim, o mito emerge com um caráter ambíguo, carregando em si as fábulas fantasiosas, mas também expressões concretas da vida cotidiana da comunidade onde o mito surgiu. Hoje em dia, ao olharmos para a mitologia grega, o Monte Olimpo surge como um local fictício recheado de histórias irreais e fantásticas, ao mesmo tempo, a concepção de um deus para a guerra (Ares), de uma deusa para a colheita (Deméter) e de um deus para o mundo dos mortos (Hades) expressa a existência desses elementos, na sociedade grega. O Monte Olimpo era irreal, mas os gregos antigos guerreavam, plantavam e morriam, em seu cotidiano: a partir dessas práticas concretas é que eles conceberam Ares, Deméter e Hades. Todavia, a criação de mitos não se limita ao âmbito religioso, podendo ocorrer em qualquer área do conhecimento humano.

### **1.2 – A relação entre mitos e altas habilidades**

“Mitos e mal entendimentos podem ser identificados em qualquer área de estudo, e o tópico da superdotação não é exceção.” (WINNER, 1998, p.14). Embora a questão em torno das altas habilidades/superdotação esteja,

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/mito>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

atualmente, de certa forma, bem fundamentada em nossa legislação, observa-se, de maneira geral, a existência de ideias errôneas sobre o assunto. Professores, colegas de classe e familiares podem possuir opiniões a propósito da superdotação que irão dificultar o aprendizado dos estudantes com altas habilidades. “Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades.” (ALENCAR, 2007, p.15).

Para aprofundarmos as análises sobre os mitos em torno das altas habilidades, a categorização criada por Pérez (2003) mostra-se pertinente para o debate. Para fins didáticos, Pérez (2003) elaborou uma categorização sobre os mitos que cercam as altas habilidades, com o intuito de organizá-los e de clarificar os conceitos que carregam. A adoção das sete categorias criadas pela autora nos permitirá uma análise sobre as diferenças e semelhanças entre Winner (1998), Alencar (2007) e Extremiana (2010). Winner nasceu nos Estados Unidos, Alencar nasceu no Brasil e Extremiana nasceu na Espanha. Assim, mesmo de forma modesta, temos um levantamento sobre mitos que envolvem as altas habilidades oriundos de três regiões distintas do globo.

A primeira categoria, **Mitos Sobre a Constituição**, traz os mitos relacionados às origens da superdotação, com foco no debate entre biologia x ambiente.

A segunda categoria, **Mitos Sobre Distribuição**, engloba os mitos que atribuem características em relação à distribuição das altas habilidades, indicando setores da nossa sociedade que são mais ou menos propensos a terem superdotação.

A terceira categoria, **Mitos Sobre Identificação**, é representada pelos mitos que estereotipam e consideram danosa a identificação de um aluno como superdotado.

Na quarta categoria, **Mitos Sobre Níveis ou Graus de Inteligência**, reúnem-se os mitos envolvidos com a ideia de que a inteligência pode ser quantificada, e vinculam à superdotação escores elevados em testes voltados para medir a inteligência.

A quinta categoria, **Mitos Sobre Desempenho**, pressupõe os mitos sobre as expectativas de desempenho que cercam as pessoas com altas habilidades, em seu cotidiano escolar.

A sexta categoria, **Mitos Sobre Consequências**, agrupa os mitos referentes às consequências que um indivíduo carrega por ser superdotado, assim como traços de personalidade decorrentes da superdotação.

A sétima e última categoria, **Mitos Sobre Atendimento**, traz os mitos que dificultam o atendimento dos superdotados, assim como a criação de políticas e serviços voltados aos estudantes com altas habilidades.

Winner (1998), Alencar (2007) e Extremiana (2010) abordaram alguns mitos que podem ser sintetizados no Quadro 2.

| Quadro 2: Mitos acerca das altas habilidades/superdotação |                                    |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                    |        |         |            |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|------------|
| Classificação (Perez)                                     | Mito                               | Descrição do mito                                                                                                                                                                                                 | Realidade                                                                                                                                                                                          | Autora |         |            |
|                                                           |                                    |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                    | Winner | Alencar | Extremiana |
| <i>Mitos sobre a constituição</i>                         | Biologia                           | A superdotação é totalmente inata.                                                                                                                                                                                | O ambiente também exerce influência no desenvolvimento das aptidões.                                                                                                                               | X      |         | X          |
|                                                           | Ambiente                           | A superdotação é um resultado exclusivo do ambiente.                                                                                                                                                              | As altas habilidades também são consequência de fatores genéticos.                                                                                                                                 | X      |         | X          |
|                                                           | Pai condutor                       | Os superdotados só nascem em ambientes enriquecidos, ou seja, em lares com condições financeiras de custear as melhores escolas, cursos e equipamentos. Assim, os pais seriam capazes de “fabricar” superdotados. | O surgimento de um superdotado independe da classe social de sua família.                                                                                                                          | X      |         | X          |
| <i>Mitos sobre distribuição</i>                           | Todas as crianças são superdotadas | Todos os estudantes possuem capacidades iguais e podem desenvolver altas habilidades.                                                                                                                             | Além do ambiente, a genética exerce influência sobre a superdotação.                                                                                                                               | X      |         | X          |
|                                                           | Estereótipo do superdotado         | A maioria dos superdotados é formada por homens, franzinos, brancos e de classe social privilegiada.                                                                                                              | A superdotação independe do sexo, tipo físico, raça e classe social.                                                                                                                               |        | X       | X          |
| <i>Mitos sobre identificação</i>                          | Entediados e opositores            | O superdotado se entedia com a escola e se opõe ao professor.                                                                                                                                                     | O possível sentimento de tédio pode ter sua origem no sistema educacional que não engloba o superdotado. Ser identificado com altas habilidades não predispõe um estudante a se opor ao professor. |        |         | X          |
| <i>Mitos sobre níveis ou graus de inteligência</i>        | Talentoso e não superdotado        | A superdotação reside apenas nas áreas acadêmicas.                                                                                                                                                                | A superdotação também pode se manifestar em outras áreas que não a acadêmica                                                                                                                       | X      |         | X          |
|                                                           | Q.I. Excepcional                   | O superdotado necessariamente apresenta um Q.I. elevado.                                                                                                                                                          | Q.I. elevado não é um pré-requisito obrigatório para ter altas habilidades.                                                                                                                        | X      |         | X          |

Continua

| Classificação<br>(Perez)         | Mito                                                 | Descrição do mito                                                                                    | Realidade                                                                                                                                                             | Autora |         |            |
|----------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|------------|
|                                  |                                                      |                                                                                                      |                                                                                                                                                                       | Winner | Alencar | Extremiana |
| <i>Mitos sobre desempenho</i>    | Superdotação global                                  | Os superdotados possuem um alto desempenho em todas as áreas do conhecimento.                        | O superdotado pode ter um alto desempenho em apenas uma área. Também pode apresentar dificuldade de aprendizagem fora da sua área de superdotação.                    | X      | X       | X          |
|                                  | A superdotação é constante                           | Ao longo da vida, o superdotado apresenta um alto desempenho constante e estável.                    | Fatores ambientais e individuais podem interferir no desempenho apresentado.                                                                                          |        |         | X          |
| <i>Mitos sobre consequências</i> | Esbanjando saúde psicológica                         | Além das áreas do conhecimento humano, o superdotado exibe um elevado desenvolvimento emocional.     | A criança superdotada pode enfrentar problemas emocionais, como qualquer outra.                                                                                       | X      |         | X          |
|                                  | A criança superdotada se tornará um adulto eminente  | O superdotado fatalmente irá se tornar um adulto de destaque, dentro do seu domínio de superdotação. | Nem todos os superdotados, ao se tornarem adultos, atuam dentro da sua área de superdotação. E, mesmo entre aqueles que atuam, nem todos alcançam níveis de destaque. | X      | X       | X          |
|                                  | O superdotado carrega problemas sociais e emocionais | O superdotado possui uma predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais.                  | Problemas sociais e emocionais independem da superdotação.                                                                                                            |        | X       | X          |
|                                  | O superdotado é um autodidata                        | O superdotado desenvolve sua potencialidade independentemente do aparato educacional que o cerca.    | O superdotado necessita de uma educação especial para desenvolver sua potencialidade                                                                                  |        | X       | X          |
|                                  | Sempre motivado a se sobressair na escola            | O superdotado está sempre motivado a se sobressair na escola                                         | O superdotado com domínios em áreas não acadêmicas pode não ter uma automotivação para se sobressair na escola.                                                       |        |         | X          |

Continua

| Classificação<br>(Perez)       | Mito                                                                            | Descrição do mito                                                                                          | Realidade                                                                                               | Autora |         |            |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|------------|
|                                |                                                                                 |                                                                                                            |                                                                                                         | Winner | Alencar | Extremiana |
| <i>Mitos sobre atendimento</i> | Programas de aceleração trazem mais malefícios do que benefícios ao superdotado | Inserir um estudante com altas habilidades em um programa de aceleração faz com que ele se sinta excluído. | Se a inserção ao programa de aceleração for bem planejada, gera um sentimento de satisfação e inclusão. |        | X       |            |
|                                | Programas especiais fortalecem atitudes negativas no superdotado                | Participar de programas especiais de educação deixa o superdotado arrogante.                               | Programas especiais de educação auxiliam o superdotado a desenvolver sua potencialidade.                |        | X       |            |

Fonte: Elaborado pelo autor

Sem a pretensão de esgotar o tema, o levantamento dos mitos a propósito das altas habilidades/superdotação, exposto no Quadro 2, pautou-se nos estudos de Winner (1998), Alencar (2007) e Extremiana (2010), de acordo com suas respectivas obras indicadas e resultando em um total de 17 mitos. A Tabela 1 mostra como os mitos se dividem nas categorias elaboradas por Pérez (2012), possibilitando-nos enxergar semelhanças e diferenças entre as três autoras supracitadas.

TABELA 1: Os mitos separados em categorias

| CATEGORIA                 | MITOS |       |        |       |         |       |            |       |
|---------------------------|-------|-------|--------|-------|---------|-------|------------|-------|
|                           | Geral |       | Winner |       | Alencar |       | Extremiana |       |
|                           | n     | %     | n      | %     | n       | %     | n          | %     |
| Mitos sobre constituição  | 3     | 17,0  | 3      | 34,0  | 1       | 12,5  | 3          | 20,0  |
| Mitos sobre distribuição  | 2     | 12,0  | 1      | 11,0  | 1       | 12,5  | 2          | 13,0  |
| Mitos sobre identificação | 1     | 6,0   | 0      | 0,0   | 0       | 0,0   | 1          | 7,0   |
| Mitos sobre inteligência  | 2     | 12,0  | 2      | 22,0  | 0       | 0,0   | 2          | 13,0  |
| Mitos sobre desempenho    | 2     | 12,0  | 1      | 11,0  | 1       | 12,5  | 2          | 13,0  |
| Mitos sobre consequências | 5     | 29,0  | 2      | 22,0  | 3       | 37,5  | 5          | 34,0  |
| Mitos sobre atendimento   | 2     | 12,0  | 0      | 0,0   | 2       | 25,0  | 0          | 0,0   |
| TOTAL                     | 17    | 100,0 | 9      | 100,0 | 8       | 100,0 | 15         | 100,0 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Winner (1998) elencou um total de nove mitos; a categoria com mais destaque foi a dos mitos **sobre constituição**. Em sua obra, observa-se que a discussão acerca das origens da superdotação é o que mais contribui para a criação e a manutenção de mitos sobre altas habilidade/superdotação. As categorias **sobre identificação** e **sobre atendimento** não foram contempladas com nenhum mito citado pela autora.

Alencar (2007) abordou um total de oito mitos, e a categoria que mais se destacou foi a **sobre consequências**, além de ter sido a única autora a elencar ideias errôneas na categoria **sobre atendimento**, o que reflete uma parte da realidade brasileira sobre a superdotação.

A diferença de abordagens de atendimento em distintos países e a pouca divulgação de experiências bem sucedidas têm submetido o atendimento as PHAs [Pessoas com Altas Habilidades] a uma espécie de paralização que parece impedir a elaboração de políticas públicas e estratégias educacionais, particularmente no Brasil. (PÉREZ, 2003, p. 7).

Extremiana (2010) relatou um total de 15 mitos, e a categoria que mais se evidenciou em seus estudos foi a **sobre consequências**. A autora foi a única a apontar um mito na categoria **sobre identificação**.

Do levantamento geral, com um total de 17 mitos, a categoria **sobre consequências** se destacou, totalizando cinco mitos. Sobre as ideias agrupadas nessa categoria: “Esses mitos são aqueles que adjudicam determinadas consequências ao comportamento de superdotação às quais as PHAs estariam fadadas, contribuindo para a sua estigmatização.” (PÉREZ, 2003, p. 6). Essa categoria carrega em si visões erradas de como um superdotado deve se comportar. A categoria **sobre desempenho** elencou dois mitos, expressou as expectativas que cercam o superdotado e dialogou com a categoria **sobre consequências**. Juntas, contabilizam sete mitos (41,2% do total levantado), ou seja, quase metade dos mitos giram em torno das expectativas de como um superdotado deve ser: bom em todas as matérias (WINNER, 1998), constante em seu desempenho (EXTREMIANA, 2010) e um autodidata (ALENCAR, 2007).

Outro ponto de relevo é como a dicotomia ambiente versus biologia perpassa a maioria dos mitos. Essa polarização fica mais evidente na categoria **sobre constituição**, ao englobar as ideias de a superdotação ser fruto do ambiente ou ser totalmente inata (WINNER, 1998).

As categorias **sobre distribuição**, **identificação** e **atendimento** expressam o superdotado como fruto exclusivo do ambiente em sua volta. O mito **superdotação global** passa a ideia de que qualquer criança devidamente estimulada se tornará superdotada (WINNER, 1998). O mito **entediado e opositores** alega que, se um indivíduo for identificado com altas habilidades, ele se tornará um opositor ao professor (EXTREMIANA, 2010). O mito **Programas de aceleração trazem mais malefícios do que benefícios ao superdotado** afirma que o superdotado poderá se tornar arrogante (ALENCAR, 2007). Os três

são exemplos de mitos que enxergam apenas no ambiente um meio formulador de características sobre a superdotação.

As categorias **sobre inteligência, desempenho e consequências** concebem a superdotação como inteiramente inata. **O mito do Q.I.** (WINNER, 1998) indica que superdotados são aqueles nascidos com um Q.I. alto, **o mito da superdotação constante** (EXTREMIANA, 2010) pressupõe que o estudante superdotado deva apresentar um desempenho elevado, independentemente do que aconteça ao seu redor e **o mito do autodidata** (ALENCAR, 2007) afirma que quem possui altas habilidades não precisa de influência externa para desenvolver sua potencialidade. Assim, esses são alguns exemplos de como a ideia segundo a qual a superdotação é totalmente genética influencia outros mitos, que vão além do debate sobre as origens das altas habilidades.

Os mitos **superdotação global, pai condutor e criança superdotada se tornará um adulto eminente** aparecem nos estudos das três autoras. Não podemos sustentar serem esses os principais mitos a respeito das altas habilidades apenas pelo fato de as autoras os terem abordado, mas é possível supor que eles possuem uma relevância, dentro do tema superdotação, pois foram ressaltados por três pesquisadoras renomadas e cujos estudos foram concretizados em lugares distintos entre si (Estados Unidos, Brasil e Espanha).

É interessante notar como, em alguns casos, as autoras se complementam e exploram uma faceta diferente do mesmo mito.

No caso da **superdotação global**, tem-se: “A suposição subjacente aqui é que as crianças superdotadas possuem um poder intelectual geral que lhes permite ser superdotada em tudo. Eu chamo isso de o mito da capacidade global.” (WINNER, 1998, p. 15). Extremiana (2010) o considera como um dos maiores mitos sobre altas habilidades que predominam na educação, enquanto Alencar (2007) irá aludir ao termo gênio e sua associação com a superdotação, de maneira que a criança superdotada será aquela tachada de gênio, que, além de ser boa em tudo, formulará grandes avanços científicos.

Extremiana (2010) aponta o mito de que o estudante com altas habilidades não necessita de uma atenção especial, pois são autodidatas. Alencar (2007), além de ressaltar a existência desse mito, em nosso cenário educacional, demonstra uma outra face da superdotação ofuscada pelo **mito do autodidata**: “Muitos deles [superdotados], em função de características

peçoais aliadas às do seu contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um baixo desempenho e, mesmo, abaixo da média.” (ALENCAR, 2007, p.17).

O **mito esbanjando saúde psicológica** (WINNER, 1998) se fundamenta na ideia de que o estudante com altas habilidades também deve apresentar um alto desenvolvimento emocional e saúde psicológica. Extremiana (2007) assevera que, por causa desse mito, se um estudante superdotado revela “[...] *algún indicio de conducta inmadura o de falta de atención y/ o adaptación, inmediatamente se descarta al sujeto que la posee como posible superdotado.*”<sup>8</sup> (EXTREMIANA, 2010, p. 124). Ou seja, expõe o efeito de causa (mito) e consequência (não é visto como superdotado).

### 1.3 - Consequências dos mitos

Pesquisas recentes (RECH; FREITAS, 2005; AZEVEDO; METTRAU, 2010) mostram os mitos acerca da superdotação como uma realidade prejudicial aos estudantes superdotados brasileiros.

Rech e Freitas (2005) fizeram um estudo com dez professoras de uma escola pública em Santa Maria – RS. A partir de entrevistas gravadas, as pesquisadoras se propuseram descobrir se os mitos sobre as altas habilidades estão presentes nas concepções das entrevistadas. Das dez professoras, nove já haviam participado de pesquisas e palestras de conscientização sobre superdotação. A professora que não havia participado das pesquisas anteriores foi chamada de “A”. “Em relação à incidência dos mitos nas entrevistas de cada professora, verificamos que, das dez participantes, a professora A pode ser observada em 60% dos mitos citados, as demais não ultrapassaram 20%.” (RECH; FREITAS, 2005, p. 312).

Dois fatores, nos resultados da pesquisa, merecem ser destacados. O primeiro ressalta a importância de debatermos sobre altas habilidades junto aos professores. O segundo é a constatação de que os mitos se fazem presentes dentro do cotidiano escolar dos estudantes superdotados.

---

<sup>8</sup> “[...] algún indicio de conducta inmadura ou de falta de atención e/ou adaptación, inmediatamente se descarta a possibilidade de que o sujeito seja superdotado.” (Tradução nossa).

Azevedo e Mettrau (2010) observaram que os professores de um município do Rio de Janeiro efetuaram uma baixa indicação de estudantes com altas habilidades, pois, de 109 escolas analisadas, apenas 37 haviam feito alguma indicação. Motivadas por esse cenário, resolveram averiguar as possíveis causas para o baixo índice.

As pesquisadoras reuniram 26 professores que haviam feito alguma indicação de estudantes superdotados para o programa de altas habilidades do município (grupo 1) e 26 professores que não realizaram a identificação de estudantes superdotados, em suas salas de aula (grupo 2). Através de levantamento do perfil sociodemográfico, evocação de palavras e dilemas morais referentes ao tema altas habilidades/superdotação, Azevedo e Mettrau (2010) constataram que os mitos tiveram responsabilidade no baixo número de indicações:

Conclui-se que, em ambos os grupos, há fortes indícios de que os mitos acerca das altas habilidades/superdotação influenciam a indicação/não indicação desses alunos, e que esses mitos devem ser discutidos junto aos professores de modo a facilitar a indicação. (AZEVEDO; METTRAU, 2010, p. 33).

Entre os principais mitos identificados pelas pesquisadoras, estão o da **superdotação global** (WINNER, 1998) e o **do superdotado ser um autodidata** (ALENCAR, 2007).

### 1.3.1 – Problemas na identificação

A manutenção dos mitos sobre as altas habilidades, nos ambientes que constituem o cotidiano dos superdotados, acarreta consequências negativas para o estudante com superdotação. Uma das principais surge durante a identificação.

“No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado.” (ALENCAR, 2007, p. 15). O mito da **superdotação global** (WINNER, 1998) e a associação entre altas habilidades e genialidade (ALENCAR, 2007) são responsáveis por essa visão de raridade. O professor, obscurecido por tais ideias errôneas, teria dificuldade em identificar

alguém com alto desempenho, em uma disciplina, e baixo desempenho, em outra. Se o estudante apresenta um elevado rendimento em uma disciplina, mas não a aprende por conta própria, pode não ser identificado por um profissional (que trabalhe na escola) obscurecido pelo mito de que o superdotado seja um autodidata (ALENCAR, 2007).

Os mitos do **pai condutor** (WINNER, 1998), do **estereótipo do superdotado** (ALENCAR, 2007) e da **superdotação constante** (EXTREMIANA, 2010) são alguns exemplos de mitos capazes de influenciar a identificação. Estudantes que fogem do perfil elencado ou que não evidenciam o comportamento determinado por tais mitos não serão vistos como superdotados. Assim, os que não do sexo masculino, de classe média e alta, brancos e de famílias ditas "estruturadas", independentemente do desempenho obtido na escola, podem não ser identificados com altas habilidades.

### 1.3.2 – Problemas na construção da identidade

Além da identificação, os mitos em torno das altas habilidades podem causar uma dificuldade no processo em que o superdotado cria uma identidade de si. "Eles [os mitos] são fortes empecilhos para a formação de uma identidade própria das PAHs e contribuem para uma representação negativa ou, pelo menos, distorcida destas pessoas." (PÉREZ, 2003, p. 1).

Os professores, os familiares e os amigos podem desacreditar que um estudante identificado com AH/SD seja realmente um superdotado, e essa descrença irá interferir na forma como o superdotado se vê. "Não é raro a família questionar e mesmo negar que o seu filho se qualifique como tal, quando é informada pela escola que ele foi selecionado para participar de um programa de atendimento a alunos com altas habilidades." (ALENCAR, 2007, p.16).

A família, influenciada pelos mitos, também pode manifestar descrença diante de um relatório segundo o qual uma determinada criança tenha altas habilidades e, principalmente, da imagem que a criança superdotada faz de si mesma. Levado pelos mitos, um estudante com AH/SD pode construir uma imagem negativa de sua superdotação, e suas altas habilidades se tornarão um fardo. Nesse sentido, além da possibilidade de os mitos fazerem um superdotado

se questionar se realmente possui altas habilidades, ele pode igualmente considerar a superdotação como uma característica negativa do seu ser.

O autoconceito que cada indivíduo constrói sobre si interfere diretamente no seu dia a dia, seja no desempenho no trabalho, seja na escola. O estudante com altas habilidades não é diferente. A concepção por ele criada sobre a sua superdotação irá interferir no desenvolvimento da mesma. Uma baixa autoestima pode ser um dos fatores da “[...] discrepância entre o potencial (aquilo que a pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que o indivíduo demonstra conhecer).” (ALENCAR, 2007, p.17).

### 1.3.3 – Problemas no atendimento

Direta ou indiretamente, os mitos sobre as altas habilidades interferem de forma negativa na elaboração de programas de atendimento ao superdotado.

Os mitos **programas especiais fortalecem atitudes negativas no superdotado** e **Programas de aceleração trazem mais malefícios do que benefícios ao superdotado** (ALENCAR, 2007) atuam de maneira direta, pois deslegitimam qualquer iniciativa em se pensar um programa de atendimento. Ainda com uma atuação direta, temos o mito dos **autodidatas** (ALENCAR, 2007), criando a falsa crença de que um estudante com altas habilidades não precisa de nenhum apoio diferenciado para desenvolver suas potencialidades.

De modo geral, todos os mitos interferem indiretamente no atendimento dos estudantes com altas habilidades. Na verdade, os mitos criam uma atmosfera de insegurança e incerteza, tanto nos familiares como nos educadores. Com receio de criar um ambiente que possa passar a ideia de um tratamento elitista ao superdotado e sem saber lidar com as particularidades desses alunos, a escola e a família podem optar por atender todos de forma igual (EXTREMIANA, 2010). As ideias errôneas, aliadas à falta de conhecimento sobre o tema, inibem iniciativas por parte dos professores e responsáveis pela educação, com a finalidade de discutir e implementar medidas que irão se adequar às necessidades dos superdotados, dentro da escola.

## 1.4 – Origem e implicações dos mitos que cercam a superdotação

Os mitos que cercam a altas habilidades/superdotação não possuem uma única e exata origem, mas surgem na confluência de diversos fatores, alguns com gênese na própria história e constituição do conhecimento sobre altas habilidades e outros oriundos de elementos que rodeiam e interagem constantemente com os superdotados. Esses mitos (entre outros fatores) influenciam diretamente a ausência e a precariedade dos atendimentos para as pessoas com altas habilidades (PÈREZ, 2003).

A problematização começa com a escolha das nomenclaturas adotadas para descrever as pessoas com alto desempenho em uma ou mais área do conhecimento humano. A legislação brasileira emprega a terminologia altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2006, 2008, 2009, 2010), enquanto que para Guenther (2011) a nomenclatura correta é “dotação”.

O prefixo “super” pode passar a ideia de o indivíduo ser raro e sua produção, excepcional. A performance do superdotado se destacaria, independentemente do ambiente que o cerca (ALENCAR, 2017).

A palavra dotação também apresenta alguns problemas com suas possíveis interpretações, pois vem de “dote”, que, por sua vez, remete à ideia de ser um “presente de uma força superior”, podendo passar a sensação de que o elevado nível apresentado na área de dotação seja algo natural, reforçando os mitos que colocam a superdotação como fruto exclusivo do plano genético (GUENTHER; RONDINI, 2012).

Contudo, não é apenas no Brasil que a questão da nomenclatura gera desinformação: nos Estados Unidos e na Espanha, por exemplo, não existe igualmente um consenso sobre qual terminologia usar. “No existe unanimidad en el concepto de superdotación, en consecuencia, el concepto que se utiliza posee connotaciones poco claras, lo que crea todavía más distorsión y confusión sobre este fenómeno.”<sup>9</sup> (EXTREMIANA, 2010, p. 122).

---

<sup>9</sup> Não há unanimidade no conceito de superdotação, portanto, o conceito usado tem conotações pouco claras, o que cria ainda mais distorção e confusão sobre esse fenômeno. (Tradução nossa).

#### 1.4.1 – Mitos originados pela própria história da superdotação

Os mitos da **superdotação global** e do **Q.I. excepcional** (WINNER, 1998) são oriundos de teorias criadas pelos próprios pesquisadores das altas habilidades. Durante a primeira metade do século XX, ficou fortemente marcada a ideia de que todos os superdotados possuíam um alto Q.I. e apresentavam um desempenho elevado em todas as áreas do conhecimento (WINNER, 1998).

“Neste estudo, o psicólogo da Stanford, Lewis Terman, tentou localizar os traços de crianças com QI alto e acompanhar o que elas se tornariam quando crescessem.” (WINNER, 1998, p. 27). A pesquisa teve seu início em 1921, reuniu aproximadamente 1500 crianças e o pesquisador as acompanhou ao longo de sua vida. Professores de diversas escolas indicaram os alunos considerados mais inteligentes e, após a aplicação de testes de Q.I., a amostra foi selecionada.

Sobre o legado da pesquisa de Terman, a autora enfatiza:

[...] para o público geral, bem como para a maioria dos psicólogos e educadores, o termo superdotado continua a referir-se a uma habilidade global unitária que é melhor avaliada por um teste de QI ou quando não isso, por desempenho escolar, que sabidamente se correlaciona com o QI. (WINNER, 1998, p. 33).

A falsa ideia de que o **superdotado carrega problemas sociais e emocionais** (ALENCAR, 2007) tem igualmente origens históricas. “La concepción errónea de que las personas superdotadas tienden a ser inadaptados sociales e inestables emocionalmente tiene su raíz en Lombroso (1896) y sus aportaciones sobre la <<insanidad del gênio>>.<sup>10</sup>” (EXTREMIANA, 2010, p.120).

Lombroso (LOMBROSO, 1896, apud EXTREMIANA, 2010) afirmava a existência de uma relação entre uma alta inteligência e o desenvolvimento de neuroses, ao mesmo tempo em que usava palavras como “anormal”, “gênio” e “superdotado”, para se referir a essas pessoas, sendo que o termo “gênio” se configura como uma ideia errônea e ainda utilizada para se referir ao superdotado (ALENCAR, 2007). Lombroso (LOMBROSO, 1896, apud

---

<sup>10</sup> O equívoco de que as pessoas superdotadas tendem a não se adaptarem socialmente e são emocionalmente instáveis tem suas raízes em Lombroso (1896), em suas contribuições sobre a “insanidade do gênio”. (Tradução nossa).

EXTREMIANA, 2010) também colaborou para a construção de um outro mito, ao afirmar que a genialidade e, conseqüentemente, a neurose eram hereditárias

O mito de que a **superdotação seja totalmente inata** possui uma relação com as concepções em torno da inteligência. Segundo Alencar (2007), antigamente, acreditava-se que “[c]ada criança recebe um código genético, que determina sua habilidade de perceber, lembrar e raciocinar.” (ALENCAR, 2007, p. 20). Recentemente, compreendeu-se que elementos da inteligência tenham uma origem genética, mas que seu desenvolvimento se dê pela interação do indivíduo com o ambiente (GARDNER, 1995). No caso das altas habilidades, reconhece-se: “Nenhuma criança nasce superdotada – somente com o potencial para superdotação.” (ALENCAR, 2007).

#### 1.4.2 – Mitos oriundos de elementos sociais

O mito do “**Estereótipo do superdotado** como um aluno franzino, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos especialmente à leitura” (ALENCAR, 2007, p. 18) expressa elementos comuns em nossa sociedade, como os preconceitos de gênero, de raça e de classe social:

Terman tinha um número desproporcional de meninos em sua amostra final. Isso provavelmente ocorreu devido a sua decisão de triar para QI apenas após as crianças terem sido selecionadas por seus professores. Os professores na década de 20 podem muito bem ter sido inclinados a supor que os meninos tinham mais futuro acadêmico do que as meninas (WINNER, 1998, p. 29).

Tal pensamento não se limita à década de 1920, contudo, ainda hoje esse e outros preconceitos interferem na identificação e acolhimento da criança superdotada. “Por conta deste estereótipo, é comum o aluno do gênero feminino ou aquele proveniente de uma família de baixa renda ter suas habilidades ou talentos especiais menos frequentemente percebidos e valorizados.” (ALENCAR, 2007, p. 18).

O mito do **pai condutor** (WINNER, 1998) também se apoia em preconceitos sociais. Uma das generalizações desse mito é a de que um superdotado surge apenas em ambientes enriquecidos com livros, acesso a eventos culturais e condições de matricular a criança em diversos cursos

(WINNER, 1998). Esses pré-requisitos demandam um alto investimento financeiro e alimentam a imagem de o superdotado ser de classe média ou alta. Um ambiente enriquecido é importante para o desenvolvimento das altas habilidades, mas não é capaz de criar a superdotação em um indivíduo (ALENCAR, 2007).

“Y es que las distintas concepciones históricas de la superdotación han determinado la existencia y perdurabilidad de algunos estereotipos que actualmente poseemos al respecto.”<sup>11</sup> (EXTREMIANA, 2010, p. 120). Os mitos que se fundem com outros elementos da sociedade exibem uma concepção histórica.

A produção e a reprodução desses estereótipos contribuem para a manutenção dos mitos (EXTREMIANA, 2010), quer pela imagem do superdotado retratada pela mídia, quer pelas concepções errôneas expressas por professores, familiares e/ou pessoas próximas ao superdotado. Os estereótipos retratados cotidianamente se cristalizam em verdadeiros preconceitos (HELLER, 1989).

## 1.5 – Sobre preconceitos

### 1.5.1 – A vida cotidiana

O caminho para o trabalho ou em alguns casos até mesmo o próprio trabalho, o passeio no *shopping* ou outras espécies de lazer, os momentos em nossa residência, alguns momentos na escola, praticamente em todas as situações “mecânicas”, sem muita reflexão sobre nossas ações e pensamentos, constituem a vida cotidiana:

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo ao que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividades. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazes e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercambio e a purificação. (HELLER, 1989, p. 18).

---

<sup>11</sup> As diferentes concepções históricas da superdotação determinaram a existência e a durabilidade de alguns estereótipos que possuímos a esse respeito. (Tradução nossa).

A vida cotidiana se torna parte inerente em nossas vidas e surge como espaço de reprodução, onde reproduzimos costumes, valores, pensamentos e normas de conduta. Por ser heterogênea, qualquer espaço que ocupamos pode servir como palco para a vida cotidiana, alguns de maneira mais acentuada, como os momentos em que passamos dentro de um ônibus/carro, e outros de menor intensidade, como as horas de estudos. Assim, a escola surge como um outro elemento da cotidianidade, de sorte que o ambiente escolar pode servir para reproduzir valores assimilados em outros espaços, como no seio familiar, mas também emerge como campo de reflexão e contestador de alguns desses valores.

Principalmente durante a infância e adolescência, o ser humano aprende a viver na vida cotidiana da sociedade na qual ele está inserido (HELLER, 1989). Esse aprendizado ocorre na própria vida cotidiana e por assimilação. “Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre ‘por grupos’ (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades).” (HELLER, 1989, p.19).

A vida cotidiana não é única e imutável para todos; seus elementos variam de sociedade para sociedade e de grupo para grupo. Os componentes da vida cotidiana dos brasileiros se assemelham e diferem dos componentes da vida cotidiana de outras nações. O mesmo acontece, se analisarmos a cotidianidade da escola **A** em relação à escola **B** de uma mesma cidade.

Entre os elementos característicos da vida cotidiana, temos os preconceitos (HELLER, 1989):

São (os preconceitos) traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. De forma análoga, é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. Quando falamos aqui em “pensamento”, não queremos nos referir a teoria. O pensamento cotidiano implica também em comportamento. (HELLER, 1989, p. 43).

A ultrageneralização, a qual faz parte da vida cotidiana, cria juízos provisórios e estereótipos. Cria-se ou se apropria de uma característica de uma coisa ou situação e se coloca essa marca como regra geral.

### 1.5.2 – Juízos provisórios

A ultrageneralização e julgamentos momentâneos são juízos provisórios “[...] ou uma regra provisória de comportamento: provisória porque se antecipa à atividade possível e nem sempre, muito pelo contrário, encontra confirmação no infinito processo da prática.” (HELLER, 1989, p. 44).

O cotidiano nos impregna com pensamentos e ações estereotipadas, os quais acarretam a criação de juízos provisórios (HELLER, 1989), que correspondem a um valor, uma ideia, um modo de agir ou um julgamento com motivação temporária e criado na vida cotidiana.

Realizar juízos provisórios, na vida cotidiana, é uma tarefa em certa medida inevitável (HELLER, 1989): alguns fazem mais e outros, menos. Realizar julgamentos efêmeros baseados em questões pessoais ou senso comum é próprio ao ser humano.

Também é inerente ao ser humano a capacidade teleológica (MARX, 2011), quer dizer, pensar e analisar uma ideia de forma racional e científica. Se, no “amadurecimento” para a vida cotidiana, o indivíduo aprende por assimilação (incorporação), ao desenvolver suas capacidades cognitivas e entrar em contato com outros pontos de vista e realidades, pode haver um processo de reconstrução. Assim, o juízo provisório pode ser alterado e seu julgamento, descartado.

### 1.5.3 – Altas habilidades e preconceitos

Quando o juízo provisório é repetido constantemente, mesmo sendo refutado pela ciência, ele se cristaliza em preconceito (HELLER, 1989).

Todo preconceito vem de um juízo provisório, mas nem todo juízo provisório se transforma em preconceito (HELLER, 1989). O juízo provisório pode ser alterado por métodos racionais e científicos, enquanto o preconceito expressa uma ideia estereotipada que se sustenta na fé.

“A fé nasce da particularidade individual, cujas necessidades satisfaz.” (HELLER, 1989, p. 47). A fé se constitui como crença inabalável sobreposta à ciência e métodos racionais, e é mantida pela confiança em um indivíduo, grupo ou instituição.

Toda confiança se apoia no saber. Na esfera cotidiana, isso significa que toda confiança regularmente refutada pelo pensamento e pela experiência termina por desaparecer. Em troca, a fé está em contradição com o saber, ou seja, resiste sem abalos – como vimos – ao pensamento e à experiência que a controlam (HELLER, 1989, p. 48). O mito do **estereótipo do superdotado** (ALENCAR, 2007) descreve um estudante superdotado como franzino, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos especialmente à leitura. Temos, nesse ponto, um juízo provisório e construído na vida cotidiana sobre altas habilidades.

Enquanto isso, pesquisas indicam outra realidade. “Em um estudo mais recente, porém muito menor, de criança de QI alto que dependeu apenas de escores de QI sem indicação de professores, números iguais de meninos e meninas com QI alto foram identificados.” (WINNER, 1998, p. 29). Através desse e do estudo de Gardner (1995), a ciência nos mostrou (e continua mostrando) que não existe diferença intelectual entre homens e mulheres, isto é, o juízo provisório foi refutado (e continua sendo refutado) pela ciência.

Ainda assim, vemos que o mito “[...] possivelmente ajuda a explicar o maior número de estudantes do gênero masculino comparativamente ao feminino que tem sido encaminhados a programas para alunos com altas habilidades.” (ALENCAR, 2007, p. 18). O juízo provisório se cristalizou e dialogou com outros preconceitos (gênero, raça etc.), visíveis na nossa sociedade.

O conceito da inteligência não quantificada (WINNER, 1998), a compreensão de que o superdotado pode apresentar desempenho em uma área e dificuldade em outra (ALENCAR, 2007), e pesquisas apontam que programas especiais para superdotados podem acarretar diversos benefícios para o estudante com altas habilidades (ALENCAR, 2007). Apesar desses avanços científicos, perduram as ideias por trás do mito do **Q.I. excepcional** (WINNER, 1998), **da superdotação global** (WINNER, 1998) e de que **programas especiais trazem malefícios ao superdotado**.

Na verdade, a simples existência de um determinado conhecimento científico não significa que ele seja propagado por toda a população. Não se pode descartar a hipótese de que nem todos os professores, familiares e o próprio superdotado conheçam a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995), onde o autor defende a ideia de que existam sete tipos de inteligência

(linguística, musical, lógico matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal) e que os indivíduos ao longo de suas vidas podem desenvolver algumas dessas inteligências e apresentar dificuldades em outras. Também não podemos descartar a falta de conhecimento sobre a concepção de superdotação exposta por Renzulli (1986) que coloca as altas habilidades como uma confluência entre criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média. Vale ressaltar que a visão sobre superdotação exposta por Renzulli (1986) comunga as ideias apresentadas por nossa legislação ao lidar com as altas habilidades (BRASIL, 1988, 1996, 2006, 2008, 2009, 2010). Explicação, debates e análises críticas sobre esses temas podem desfazer juízos provisórios.

É a partir da reflexão que se rompe a reprodução, na vida cotidiana (HELLER, 1989). Rech e Freitas (2005) e Azevedo e Mettrau (2010) concluíram, em suas pesquisas, a importância de programas nas escolas, com o intuito de explicar o que é AH/SD. Refletir sobre a superdotação pode impedir a propagação dos juízos provisórios e/ou preconceitos sobre as altas habilidades.

#### 1.5.4 – Mitos ou preconceitos?

O termo “mito”, em estudos sobre altas habilidades/superdotação, carrega em si um caráter ambíguo.

Primeiro, por uma questão de significados encontrados no dicionário: “1 - Personagem, fato ou particularidade que, não tendo sido real, simboliza não obstante uma generalidade que devemos admitir. 2 - Coisa ou pessoa que não existe, mas que se supõe real. 3 - Coisa só possível por hipótese; quimera.” (MITO, 2017). Essa conceituação passa a ideia de que o mito não é real. Nesse caso, indivíduos sem informações sobre o tema podem supor que superdotação não existe, ou que os diversos mitos elencados até aqui não possuem uma dimensão concreta, de maneira que o superdotado não sofreria consequências reais oriundas das ideias errôneas. Dentro dessa interpretação, não existe problema em supor que um superdotado deva ser bom em tudo, mesmo que ele não seja, pois essa ideia não afetaria a vida dele.

O segundo caráter que o termo carrega, evidenciado por Campbell (2007), é de que o mito esconde em sua metáfora elementos reais e concretos. No caso

das altas habilidades, os mitos que a cercam evidenciariam preconceitos de origem histórica, tanto dos próprios estudos sobre o tema (Q.I. elevado) quanto da sociedade como um todo (estereótipo do aluno branco e de classe média e alta), além de consequências reais da existência de tais preconceitos. Nessa concepção, o professor, ao acreditar no superdotado como um autodidata, pode assumir uma postura que irá prejudicar seu aprendizado.

Não se trata de revisar a bibliografia sobre o tema e trocar a palavra “mito” por “preconceito”, mas de se aprofundar sobre a questão das ideias errôneas que envolvem as altas habilidades, de saber que são mitos, contudo, que também são juízos provisórios criados na vida cotidiana e/ou preconceitos historicamente construídos.

Como já mencionado anteriormente a existência de mitos sobre as altas habilidades/superdotação pode atingir diretamente o cotidiano de um superdotado. Além de afetar a identificação desse grupo de estudantes, na construção da imagem que eles fazem de si e na elaboração de um plano de atendimento e acompanhamento desse público alvo, a manutenção e propagação dos mitos sobre altas habilidades dentro do contexto escolar pode também contribuir para que o superdotado se envolva em situações de bullying (MACIEL, 2012).

## CAPÍTULO 2: *Bullying* e suas manifestações

Nas últimas décadas, o debate sobre o *bullying* ganhou espaço no ambiente escolar e se tornou uma palavra conhecida por professores e alunos (FANTE, 2005). O tema aumentou em proporções e saiu dos muros da escola, sendo exposto em filmes, livros e até mesmo em letras de músicas.

### Jeremy<sup>12</sup>

*At home  
Drawing pictures of mountain tops  
With him on top, lemon yellow Sun  
Arms raised in a "V"  
The dead lay in pools of brown  
below*

*Daddy didn't give attention  
To the fact that mommy didn't care  
King Jeremy, the wicked  
Oh, ruled his world*

*Jeremy spoke in class today (x2)*

*Clearly I remember  
Picking on the boy  
Seemed a harmless little fuck*

*Oh, but we unleashed a lion  
Gnashed his teeth  
And bit the recess lady's breast*

*How could I forget?  
And he hit me with a surprise left  
My jaw left hurting*

*Oh, dropped wide open  
Just like the day  
Oh, like the day I heard*

*Daddy didn't give affection, no  
And the boy was something  
That mommy wouldn't wear  
King Jeremy, the wicked  
Oh, ruled his world*

*Jeremy spoke in class today (x3)*

*Try to forget this (try to forget this)*

### Jeremy

*Em casa  
Desenhando figuras de topos de montanhas  
Com ele no topo, sol amarelo-limão  
Braços erguidos em "V"  
Os mortos estendidos em poças de cor marrom embaixo  
deles*

*Papai não deu atenção  
Para o fato de que a mamãe não se importava  
Rei Jeremy, o perverso  
Oh, governou seu mundo*

*Jeremy falou na aula de hoje (x2)*

*Me lembro claramente  
Perseguindo o garoto  
Parecia uma sacanagem inofensiva*

*Oh, mas nós libertamos um leão  
Que rangeu os dentes  
E mordeu os seios da menina na hora do intervalo*

*Como eu poderia esquecer?  
E me acertou com um soco de esquerda de surpresa  
Meu maxilar ficou machucado*

*Oh, deslocado e aberto  
Assim como no dia  
Oh, como o dia em que ouvi*

*Papai não dava afeto, não  
E o garoto era algo  
Que mamãe não aceitaria  
Rei Jeremy, o perverso  
Oh, governou seu mundo*

*Jeremy falou na aula de hoje (x3)*

*Tente esquecer isso (tente esquecer isso)*

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://letras.mus.br/pearl-jam/30324/traducao.html>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

*Try to erase this (try to erase this)*  
*From the blackboard*

Tente apagar isso (tente apagar isso)  
Do quadro negro

*Jeremy spoke in class today (x2)*

Jeremy falou na aula de hoje (x2)

*Jeremy spoke,  
spoke  
Jeremy spoke,  
spoke*

Jeremy falou,  
falou  
Jeremy falou,  
falou

*Jeremy spoke in class today*

Jeremy falou na aula de hoje.

*Jeremy – Pearl Jam.*

*Eddie Vedder*, vocalista da banda norte americana *Pearl Jam*, compôs a música *Jeremy*, baseado em duas histórias reais.

A primeira ocorreu quando tomava café da manhã e lia o jornal local. O artigo contava a história de *Jeremy Wade Delle*, um garoto de 15 anos que entrou na sua sala de aula e deu um tiro na própria cabeça. As autoridades não chegaram a um consenso sobre as motivações que o levaram a realizar tal ato. Alguns colegas de escola afirmaram que *Jeremy* sofria violência constante, dentro da escola. Já outros alunos revelaram que o garoto não sofria violência, era tímido e mantinha uma postura de isolamento dos demais.

A segunda história aconteceu com o próprio vocalista, que se lembrou dela enquanto lia o fatídico artigo do jornal. Quando *Eddie Vedder* estava no ginásio, ele e outros colegas de classe agrediam e zombavam constantemente de um estudante chamado *Brian*. Algum tempo depois, Brian, em posse de um revólver, efetuou disparos contra uma turma da escola em que estudava.

A junção das duas histórias apresenta um tema comum à canção: a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar.

## 2.1 - O que é *bullying*?

O termo surgiu no norte da Europa, durante a década de 1970, e se espalhou pelo mundo. No Brasil, viu-se uma popularização dos estudos sobre o *bullying* a partir da década de 2000, o que não significa a inexistência do problema em nossas escolas, nas décadas anteriores, porém, uma falta de conhecimento e de denominação para as manifestações violentas entre os

alunos. *Bully* significa<sup>13</sup> intimidar, importunar e ameaçar (verbos) e/ou agressor e brigão (substantivos). Sem uma tradução direta para nosso idioma, a palavra *bullying* se refere à violência exercida por uma pessoa ou grupo de pessoas, a qual ocorre de forma intencional e que se pauta na repetição contra um outro indivíduo ou grupo de indivíduos com pouca ou nenhuma condição de se defenderem (FANTE; PEDRA, 2008).

Um dos problemas em combater o *bullying* é a sua legitimação, porque ele é aceito como algo normal, na escola, frequentemente confundido com brincadeiras e intrigas corriqueiras entre os alunos. As brincadeiras e intrigas consideradas normais nascem da espontaneidade e calor do momento, seus participantes são inseridos nesses conflitos pelas circunstâncias únicas do instante em que o conflito ocorre. O *bullying*, por seu lado, surge como uma violência, não como um ato violento genérico, mas com características próprias (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008). No ambiente escolar, é comum vermos os alunos trocarem apelidos, ofensas e até mesmo pequenas agressões, como o ato de empurrar um ao outro ou de apelidar. O *bullying*, “[...] de um ato de violência pontual, de troca de ofensas no calor de uma discussão, mas sim de atitudes hostis, que violam o direito a integridade física e psicológica e a dignidade humana.” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 9).

O *bullying* carrega em si algumas características próprias que o diferenciam dos demais conflitos, em nossa sociedade: 1- o agressor age com a intenção de machucar a vítima; 2- existe a repetição das agressões contra o mesmo alvo; 3 – há uma desigualdade de poder (físico e/ou psicológico) entre agressor e vítima; 4- a vítima apresenta uma baixa autoestima e sua situação de fragilidade a transforma em um alvo ideal (as chances de revidar serão menores); 5 – o *bullying* ocorre entre pares (TOGNETTA, 2013).

Embora o *bullying* se distinga de outras manifestações violentas, pela confluência dessas cinco características citadas, analisar se uma brincadeira e/ou uma agressão foram motivadas por uma intenção deliberada de machucar e humilhar o próximo ou se foram atos pontuais e até inocentes envolve questões subjetivas. Saber exatamente o que existe na mente de um aluno, ao agredir seus pares, mostra-se inviável em curto prazo. Para separar o *bullying* dos outros

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.linguee.com/english-portuguese/search?source=auto&query=bully>>. Acesso em: 25 out. 2017.

conflitos, é necessário averiguar primeiramente a repetição e sua ocorrência entre pares. A primeira evidência são as diversas agressões constantes contra o mesmo alvo e, no caso do ambiente escolar, entre alunos ou entre professores. Em segundo plano – e não menos importante – surgem a desigualdade de poder e a fragilidade da vítima.

As consequências entre conflitos normais e o *bullying* também diferem, na maioria dos casos. “As vítimas se sentem indefesas, vulneráveis, com medo e vergonha, o que favorece o rebaixamento de sua auto-estima e a vitimização continuada e crônica.” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 9).

Os ataques podem ser os mais variados possíveis, desde os diretos e fáceis de serem percebidos, como uma agressão física, até os sutis e de difícil percepção, como pôr um apelido pejorativo, excluir e ignorar um companheiro de sala:

As formas de maus-tratos são: físico (bater, chutar, beliscar); verbal (apelidar, xingar, zoar); moral (difamar, caluniar, discriminar); sexual (abusar, assediar, insinuar); psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir); material (furar, roubar, destroçar pertences); e virtual (zoar, discriminar, difamar, através da internet e do celular). (FANTE; PEDRA, 2008, p. 63).

A escolha por apelidar ou “socar” pode ser circunstancial e dependerá dos envolvidos. O agressor pode optar por uma violência física, em um dado momento, e por uma agressão psicológica, em outro. Vale ressaltar que o alvo pode receber, em seu cotidiano, apenas uma forma de maus tratos (por exemplo, agressão física), todavia, pode ocorrer uma ou mais manifestações violentas (por exemplo, agressão física, psicológica etc.) contra a vítima. Assim, embora as agressões sejam separadas em “categorias” (física, verbal, sexual etc.), seria errôneo categorizar essas formas de violência em *bullying* físico, *bullying* verbal etc., pois todas essas manifestações de maus tratos remetem ao mesmo fenômeno e com as mesmas causas e consequências (SILVA; AZIANI, 2017).

## 2.2 - Quem participa do *bullying*?

A prática do *bullying*, na maioria das vezes, envolve três elementos: o agressor, a vítima e o espectador (FANTE, 2005). O *bullying* traz consequências

negativas para todos os envolvidos, dificultando desde o seu aprendizado escolar até a sua relação com a sociedade, fora dos muros da escola.

### 2.2.1 – Agressor

Não é possível traçar um perfil exato para o estudante que assume o papel de agressor, nas relações de *bullying*, já que se pode criar uma visão estereotipada e errônea sobre o agressor (SILVA, 2010). O que é possível abordar são as possíveis motivações e características gerais que cercam um aluno que agride seus pares:

Menosprezam as vítimas para se sentirem melhor e justificar suas atitudes, como se o alvo não fosse digno de respeito. Desta forma, os autores colocam a responsabilidade dos seus atos agressivos no outro, não tendo motivos para se indignar com suas atitudes. Por outro lado, o alvo também se vê como alguém de pouco valor e por isso acredita merecer tais atitudes. (TOGNETTA et al., 2015, p. 33).

Existe uma necessidade de *status*, de se sentir superior ao outro (diminuir o próximo, para se sentir maior). Tognetta, Avilés, Rosário e Alonso (2015) apontam para um desengajamento moral, por parte do agressor, pelo qual ele irá criar autojustificativas, a fim de realizar o *bullying*, ao mesmo tempo em que não se sente culpado por seus atos e não consegue se comover com o lugar do outro (vítima). Os agressores também podem apresentar características cognitivas que lhes permitam antever comportamentos dos seus pares e manipulá-los para a obtenção da sensação de superioridade (TOGNETTA et al., 2017).

Outra característica que pode existir é a necessidade de “descontar” as injustiças que ele julga ter sofrido de outros estudantes, dos professores ou de familiares (TOGNETTA, 2013).

A reprodução da violência também é uma marca do *bullying*. Com efeito, a vítima “[...] reproduz os maus tratos sofridos como forma de compensação, ou seja, ela procura outra vítima, ainda mais frágil e vulnerável, e comete contra esta todas as agressões sofridas.” (SILVA, 2010, p. 42). Embora nem toda vítima de *bullying* irá se tornar um agressor, o fato de ter sido um alvo pode contribuir para que reproduza aquilo que sofreu. Um indivíduo que tenha sido vítima de *bullying* pode procurar alguém que ele julgue inferior para agredir e, com isso,

descontar a frustração que sentiu, ao ser agredido. Essa compensação pode ser, igualmente, reflexo de outras formas de opressão sofridas em ambientes externos à escola.

### 2.2.2 – Vítima

O agressor ou grupo de agressores não escolhem suas vítimas de maneira aleatória. Os selecionados para serem alvos da constante violência exibem alguns traços que, aos olhos dos agressores, os colocam em posição inferior. Essas características podem ser físicas, comportamentais ou culturais. Se a vítima, por ter uma característica que a apresente como frágil ao julgamento daqueles que a cercam, pode passar a sensação de que não irá revidar uma agressão física ou psicológica. Como exemplo de características que podem passar a noção de fragilidade, podemos citar: corpo fora dos padrões de beleza, jeito de se comunicar diferente dos demais, timidez, baixo desempenho escolar, alto desempenho escolar etc. Outro aspecto apresentado pelos alvos de *bullying* é a baixa autoestima, o fato de se sentirem inferiores aos demais e até acreditar serem merecedores das agressões (SILVA, 2010).

Não se pode tratar as características citadas como fatores predeterminantes para que um aluno sofra *bullying*, pois esses indicadores foram levantados de modo que se tenha uma melhor compreensão do problema e não com o fim de estabelecer um perfil típico e estereotipado das vítimas (FANTE; PEDRA, 2008; SILVA, 2010; TOGNETTA, 2013). O estudante tímido ou com algum comportamento diferente não será necessariamente alvo de agressões, assim como um indivíduo que não possui nenhum dos traços elencados pode se tornar vítima por outros motivos (SILVA, 2010).

O *bullying* deixa marcas psicológicas e físicas em suas vítimas, causa um sentimento de exclusão social. Sentindo-se inferiorizada e com uma sensação de medo constante, a vítima tende a se isolar e leva esse comportamento isolacionista para fora da escola. Com o tempo, surgem problemas com autoestima, socialização e aprendizado (FANTE; PEDRA, 2008).

Em curto e longo prazo, o *bullying* pode trazer uma série de consequências para os seus alvos:

Os pacientes (vítimas de *bullying*) tendem a apresentar diversos sintomas físicos, entre os quais podemos destacar: cefaléia (dor de cabeça), cansaço crônico, insônia, dificuldades de concentração, náuseas (enjôo), diarreia, boca seca, palpitações, alergias, crise de asma, sudorese, tremores, sensação de nó na garganta, tonturas ou desmaios, calafrios, tensão muscular, formigamentos. (SILVA, 2010, p. 25).

As consequências não se restringem à pele arranhada ou a um apelido, ao longo dos anos. Além dos sintomas psicossomáticos, a vítima pode desenvolver alguns traumas psicológicos, como transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social (transtorno de ansiedade social), transtorno de ansiedade generalizada, depressão, anorexia e bulimia, TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), transtorno do estresse pós-traumático, entre outros (SILVA, 2010).

Dentro da bibliografia sobre *bullying*, existem divergências a propósito de alguns termos. Com o intuito de compreender melhor o fenômeno, alguns autores (FANTE, 2005; SILVA, 2010; TOGNETTA et al., 2014) criaram “categorias” para descrever características das vítimas. Dentro dessa categorização, surge o termo **vítima provocadora**, o qual diz respeito a uma pessoa “[...] que atrai reações agressivas, mas não tem instrumentos suficientes para lidar com o problema que provoca.” (TOGNETTA et al., 2014). A **vítima provocadora** pode agredir, insultar e apresentar algum comportamento considerado irritante pelos demais (FANTE, 2005). Silva (2010) não utiliza o termo **vítima provocadora**, porém, sua categorização recai em **vítima** (englobando todos que sofrem *bullying*, independentemente de terem provocado algo ou não) e **vítima agressora** (indivíduo que se torna agressor, após sofrer *bullying*).

As reflexões presentes neste trabalho levaram em consideração aquilo que foi proposto por Silva (2010). Pois, em uma primeira análise, entende-se que o termo **vítima provocadora** pode gerar uma ideia de culpabilização da vítima.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Não faz parte dos objetivos desta pesquisa esmiuçar e debater as diferentes nomenclaturas voltadas para os estudos sobre *bullying*.

### 2.2.3 – Espectadores ou vítimas passivas

Entre os agressores e as vítimas, temos os espectadores, que, como o próprio termo sugere, são os indivíduos que presenciam as agressões de *bullying*. Tognetta (2013) os classifica apenas como **espectadores**, enquanto Silva (2010) os divide em dois grupos: os **espectadores passivos**, que são contra as agressões, mas, por medo de serem as próximas vítimas, se calam e ignoram; e os **espectadores ativos**, que não participam das agressões, todavia, apoiam o agressor com gestos e palavras.

Os espectadores (passivos e/ou ativos) também sofrem consequências pelo *bullying* que presenciam, porque, em longo prazo, podem desenvolver os mesmos problemas psicológicos a que as vítimas estão submetidas, por isso, são classificados como **vítimas passivas** (SILVA, 2010). Em curto prazo, aqueles que presenciam o *bullying* podem tornar-se retraídos e inibidos em sala de aula e, com receio de sofrerem agressões, deixam de expor suas ideias e tirar dúvidas com os professores (FANTE; PEDRA, 2008):

Falamos de um fenômeno que é basicamente grupal. Se as variáveis individuais são de capital importância no afrontamento e na gestão do *bullying*, o grupo é o suporte no qual se situa a relação desigual entre agressor e a sua vítima. O grupo acaba aceitando o status quo que vai afiançando-se no conhecimento compartilhado de seus membros, sobre o poder que tem quem o exerce de forma abusiva e a indefensabilidade própria e alheia que mostra a vítima quando não pode desembaraçar-se dessa situação uma e outra vez. (MARTÍNEZ, 2013, p. 36).

A despeito de, aparentemente, o agressor e a vítima surgirem como os atores principais, o *bullying* se fundamenta nos espectadores, um grupo que legitima a sensação de superioridade por parte do agressor e o sentimento de inferioridade que atinge a vítima. “Há sempre um público vibrante ao saber da tristeza da vítima. Mesmo que não esteja presente no ato violento, o agressor sempre precisa ser visto como o melhor aos olhos dos outros e fará de tudo para que todos saibam.” (TOGNETTA, 2013, p. 49).

## 2.3 – Mecanismos do *bullying*

O grupo não se resume apenas aos colegas de escola, contudo, pode englobar professores, familiares e outras camadas da nossa sociedade. O padrão de beleza que temos estabelecido hoje se mostra um bom exemplo do poder do grupo sobre o *bullying*. Em nosso cotidiano, vemos o estabelecimento daquilo que é belo sobre a constituição física de um ser humano; quando um estudante apresenta algo considerado como fora do padrão estabelecido (alto, baixo, acima do peso, magro etc.), ele aparece como o diferente e o inferior. Tais fatores podem afetar seu estado de autoestima e colocá-lo como um alvo ideal (FANTE, 2005).

Os próprios mecanismos do *bullying* contribuem para a sua perpetuação. Nesse ponto, observa-se a criação de um ciclo. Por ser tímido e ter um baixo estado de autoestima, por exemplo, um estudante mostra características que pode torná-lo um alvo mais suscetível ao *bullying* e, ao sofrer as agressões, algumas das consequências imediatas são a sensação de inferioridade e a dificuldade em se socializar. Ser vítima desse tipo de violência afeta diretamente a imagem que um indivíduo faz de si (TOGNETTA, 2013) e, assim, um dos primeiros resultados do *bullying* é criar características em suas vítimas que as tornarão mais visíveis aos olhos dos agressores. A repetição também interfere na concepção que a vítima faz de si, de sorte que o fato de ser sempre ela a receber as agressões colabora para uma autoavaliação negativa (SILVA, 2010).

“Certamente, visto como brincadeira, a violência entre pares que não afeta diretamente o professor é muitas vezes ignorada por ele.” (TOGNETTA, 2013, p. 47). Por não ocorrer à vista dos profissionais da escola, por não atingir diretamente os professores e ainda por carregar um véu de aparente brincadeira, o *bullying* ganha força e sua prática tende a aumentar.

O *bullying* não se restringe apenas ao espaço escolar, acompanhando os envolvidos aonde eles forem e podendo permanecer mesmo após a conclusão do Ensino Médio. Os traumas psicológicos se conservam por anos, assim como os efeitos de uma baixa autoestima e sensação de exclusão, ao longo da adolescência, podem perdurar pela fase adulta (SILVA, 2010).

### 2.3.1 – A influência da escola

O contexto cultural ensina como um indivíduo deve interagir com a sociedade, exercendo grande influência em sua visão de mundo e na maneira com que ele se relaciona com os objetos e pessoas que o cercam, em seu dia a dia. Ademais, fornece-lhe as opções cabíveis em determinadas situações problemáticas, ao mesmo tempo em que bloqueia outras alternativas para um mesmo problema (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008).

A forma de cumprimentar um conhecido difere, entre as diversas culturas existentes: em alguns lugares, considera-se educado e aceitável um abraço e um beijo, já em outros apenas um aceno de mão se mostra suficiente. Os bloqueios contextuais ditam o abraço, o beijo e o aperto de mão:

Os bloqueios contextuais originam-se nas experiências das pessoas com um conjunto mais amplo de especificações culturais. Entendemos por especificações os “deveres” específicos geralmente atribuídos aos membros de uma cultura. Por exemplo, nos países ocidentais, acredita-se que as crianças devam aprender a pensar por si mesmas ou a ser independentes. Esses deveres são especificamente resultantes de um discurso cultural mais amplo, de individualismo, no qual espera-se que os indivíduos operem com autonomia. (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008, p. 24).

Os bloqueios contextuais e as especificações exercem influência em todos os segmentos da nossa sociedade, inclusive na escola. A instituição escolar absorve alguns elementos de origem mais ampla, como a competição e as regras em demasia. “Para os alunos que lutam para deixar de se envolver com o desrespeito e o *bullying*, a competição é um convite a problemas.” (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008, p. 31). O número excessivo de regras que abrange um grupo heterogêneo de uma maneira homogênea e as constantes avaliações padronizadas são igualmente elementos que podem ressaltar os sentimentos de frustração e exclusão nos alunos (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008).

Ao incentivar a competição, valorizando as melhores notas e desempenho, a escola cria, entre seus alunos, o desejo de se destacarem e, mesmo que involuntariamente, coopera para o possível sentimento de frustração e de exclusão entre aqueles que não conseguem o destaque pelas regras impostas e buscam outras formas de ser protagonistas. Para Beaudoin e Taylor

(2008), os alunos frustrados podem ver nas agressões uma forma de compensação, enquanto aqueles que se sentem excluídos surgem como alvos em potencial para o *bullying*:

No sistema escolar, encontramos outro micromundo, uma subdivisão denominada universo dos estudantes. Infelizmente, em grande parte das escolas, sejam elas públicas ou particulares, deparamo-nos com uma hierarquia que quase reproduz os sistemas de castas das sociedades mais desiguais. No mundo dos estudantes, três classes costumam se distinguir de forma bem marcada. Os populares, os neutros e os excluídos. (SILVA, 2010, p. 79).

Esse micromundo não parte do zero, ele se baseia e se estrutura a partir da sociedade em que a escola está inserida. Elementos como o sistema político, o sistema econômico e a organização social afetam a dinâmica escolar.

Atualmente, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) coloca a educação como um direito universal e de responsabilidade do Estado, mas, ao realizar essa inclusão (todos têm acesso sem distinção por suas particularidades), não se leva em conta a diversidade dentro desse grupo acolhido, como as diferenças culturais e as variadas necessidades de aprendizagem. Essa inclusão exclusiva dentro da educação cria um padrão de comportamento e desempenho no qual todos devem se enquadrar, criando a possibilidade de que alguns alunos desenvolvam o sentimento de exclusão, por não se encaixarem dentro do sistema padronizado que lhes foi imposto (CURY, 2008).

### 2.3.2 – A influência da sociedade

O contexto social também apresenta padrões historicamente postos e que transitam pelo cotidiano escolar. Noções do que é certo, do que é belo e do que é permitido são construídas e reconstruídas constantemente. Na Idade Média, o padrão de beleza eram as mulheres acima do peso. Atualmente, se observarmos revistas, propagandas e protagonistas de filmes, notaremos que o padrão do que é belo eleva as mulheres brancas, cabelo liso, pele impecável e corpo esbelto. Já o padrão de beleza masculino valoriza a pele branca, com o cabelo na moda e corpo em forma. Hoje, se, de um lado, o corpo magro (mulher) e musculoso (homem) funcionam como perfeitos e sinônimos de felicidade, o oposto ganha

tons pejorativos e tristes. Assim, o ser humano acima e/ou abaixo do peso tido como ideal fere as normais sociais idealizadas e recebe diversas ações (físicas e/ou verbais) preconceituosas (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004).

O *bullying* não ocorre como uma reação de um episódio isolado. Não se trata de um xingamento ou empurrão no calor da discussão, de um conflito entre dois colegas que se desentenderam apenas naquele dia. “Simplesmente, os que praticam *bullying* elegem um colega que tenha em seus aspectos físicos ou psicológicos traços que denunciam ser ele uma presa fácil.” (FANTE; PEDRA, 2008, p. 41).

As características que o diferenciam de outros tipos de conflitos são, entre outras, o fato de que a violência é escondida aos olhos das autoridades e fundada na repetição. Isso significa que aquele que sofre *bullying* só gostaria de ter na vida um dia comum, visto que todos os dias experimenta o sabor do desprezo, da diminuição aos olhos dos outros. No ato repetido se encontra uma escolha, ainda que inconsciente, de a quem atacar: no ataque, uma vítima que se vê com menos valor e consente, ainda que de forma inconsciente, no pouco valor que lhe atribuem as ações de seus algozes. (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013, p. 108).

O juízo provisório que se cristalizou em preconceito, na vida cotidiana (HELLER, 1989), indica “a quem atacar”, pois ele aponta o elemento que torna determinado aluno uma presa fácil. O indivíduo acima do peso é julgado momentaneamente (juízo provisório) por causa dessa característica física, em um julgamento que, ao ser repetido diversas vezes, no cotidiano, se transforma em preconceito.

As ações do *bullying* são cercadas pelos juízos provisórios, os quais surgem dentro e fora da escola, alguns inclusive já cristalizados em preconceitos, como o racismo, a xenofobia e a homofobia.

## 2.4 – As raízes do *bullying*

Parte da gênese do *bullying* se encontra na sociedade que o cerca, contudo, uma outra parcela está inserida nos indivíduos que o praticam. As agressões dentro da escola são uma confluência entre as condições objetivas e subjetivas:

Condições objetivas são aquelas relativas a produção material da sociedade, são condições postas na realidade material. Por exemplo: a divisão do trabalho, a propriedade dos meios de produção, a conjuntura, os objetos e os campos de intervenção, os espaços sócio-ocupacionais, as relações e condições materiais de trabalho. Condições subjetivas são as relativas aos sujeitos, as suas escolhas, ao grau de qualificação e competência, ao seu preparo técnico e teórico metodológico, aos referenciais teóricos, metodológicos, éticos e políticos utilizados, dentre outras. (GUERRA, 2000, p. 1).

As condições subjetivas são as características pessoais que cada indivíduo constrói e desenvolve, desde seu nascimento. A subjetividade produz e reproduz as diversas maneiras de ver, interpretar e interagir com o mundo à sua volta. Através dela, o ser humano escolhe sua alimentação favorita, cor predileta e outras preferências. As condições subjetivas regulam ainda o modo como um estudante irá responder a algumas situações do cotidiano escolar; logo, ao se sentir frustrado, ele pode se isolar, compensar o sentimento negativo em forma de agressão ou tomar uma atitude totalmente diferente. A subjetividade guia o indivíduo na sua interação com as condições objetivas (GUERRA, 2000).

As condições objetivas de um estudante não se mantêm apenas no espaço tangível que o cerca, porém, perpassam o sistema educacional, o sistema político, a religião, a classe na qual sua família se insere, entre outros elementos. Os preconceitos construídos historicamente também fazem parte das condições objetivas, como as escolhas a que uma pessoa pode recorrer, perante um problema (GUERRA, 2000).

Se indagarem a um brasileiro que nunca saiu do Brasil qual a sua alimentação favorita, dificilmente ele irá responder barata assada ou cérebro de macaco (cardápio comum na China). Provavelmente, ele responderá feijoada, pizza ou outro prato comum em nosso país. A cultura na qual um aluno está inserido exerce grande influência sobre ele, de sorte que a criança que cresce em comunidades que valorizam a responsabilidade de ajudar o próximo são mais propensas a serem pró-sociais do que aquelas que crescem em lugares que exaltam o individualismo e a competição (KOLLER; BERNARDES, 1997). A escolha é guiada pelas opções que o contexto coloca. No caso do *bullying*, a agressão como resposta, a naturalização da exclusão, a aceitação de que um pode ser inferior ao outro são opções das condições objetivas:

Nesse sentido o *bullying* pode ser explicado como um juízo provisório e/ou preconceito cuja efetividade se dá a partir da interação entre as condições objetivas e subjetivas, sendo que a primeira tem uma influência maior que a segunda porque possui uma prioridade ontológica, real, material. Não se trata, portanto, apenas de um ato individual ou um ato grupal, criado e reproduzido apenas por *bullies* preconceituosos e violentos ou apenas pela sociedade e pelo sistema. As agressões do *bullying* dentro da escola surgem como um ato individual-social que busca sua base nas subjetividades, nos elementos culturais e nos valores que sustentam determinada sociabilidade hegemônica. (SILVA; AZIANI, 2017, p. 58).

O *bullying* não tem seu início na primeira agressão, seja ela física, seja psicológica. O agressor, a vítima e o espectador compõem o *bullying*, mas o fenômeno não se resume a eles, porque elementos culturais também surgem como partes inerentes ao *bullying* (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008).

## 2.5 – O *bullying* e as altas habilidades

Peterson e Ray (2006) afirmam que as primeiras pesquisas a abordar a relação entre *bullying* e as altas habilidades, influenciadas por estereótipos (superdotado como aluno fraco fisicamente e com dificuldades para socializar), consideraram os estudantes com superdotação apenas como vítimas. Durante a década de 1990, as investigações começaram a levar em conta outras possibilidades e surgiram pesquisas (PETERSON; RAY, 2006; ESTELL et al., 2009; PETERS, 2011; OLIVEIRA; BARBOSA, 2012; PERCHAR; BAIN, 2014), cujos resultados verificaram que o superdotado também pode assumir os papéis de agressores e vítimas passivas, em situações de *bullying*.

O *bullying* tem parte da sua origem na recusa ao diferente, nos juízos provisórios e nos preconceitos cristalizados no ambiente que cerca os envolvidos, de maneira que as agressões podem ser motivadas por uma orientação sexual diferente dos demais, por questões raciais, por aspectos físicos e/ou por rendimento escolar fora da média, seja ele para mais, seja para menos. Dentro desse cenário, o estudante superdotado pode apresentar um rendimento escolar acima dos demais (dentre outras características capazes de colocá-lo como “diferente”) e pode ficar suscetível a sofrer agressões repetitivas dos seus pares.

Mitos, estereótipos e preconceitos podem contribuir para a taxaço do superdotado como um elemento diferente, no ambiente escolar (MACIEL, 2012). Os estereótipos de NERDs e esquisitos podem contribuir para a criaço de um ambiente de segregação entre o estudante com altas habilidades e seus pares, enquanto alguns mitos, como a superdotaço global e a superdotaço constante (WINNER, 1998), podem gerar cobranças indevidas e zombarias, por parte dos professores, colegas de escola e até mesmo dos próprios superdotados consigo mesmos. Mitos e estereótipos, combinados ou isolados, podem desenvolver frustraço e/ou sensaço de inferioridade nos superdotados (MACIEL, 2012), dois sentimentos com fortes ligaço es com as prá ticas de *bullying*.

Outro ponto que destaca o superdotado como diferente, no ambiente escolar, corresponde às características consequentes da superdotaço. O estudante com altas habilidades pode apresentar um elevado interesse pela matéria, fazer muitas perguntas e ser tachado como puxa saco (MACIEL, 2012). Também pode se diferenciar, por tirar as melhores notas e preferir focar nos estudos, ao invés de aderir às brincadeiras propostas por seus colegas (DALOSTO, 2011).

Algumas pesquisas (ESTELL et al., 2009; OLIVEIRA; BARBOSA, 2012) se propuseram investigar se existe alguma diferença entre a porcentagem de alunos superdotados que se envolvem com *bullying* e alunos que não possuam altas habilidades, mas que também se inserem dentro desse fenômeno. Ambos os estudos apontaram que não existem diferenças significativas entre a porcentagem de vítimas, agressões e vítimas passivas, nos dois grupos.

Peterson e Ray (2006) detectaram que nem todas as agressões sofridas e praticadas pelos superdotados chegam ao conhecimento dos responsáveis pela escola, e que as vítimas podem exibir uma queda no desempenho escolar, duas características comuns ao *bullying*.

Ademais, Peterson e Ray (2006) investigaram, através de um questionário semiestruturado, alunos da 8ª série (9º ano no Brasil); Peters (2011) aplicou um questionário entre alunos do Ensino Médio e Belchar e Bain (2014) empregaram também um questionário para estudantes da 4ª e 5ª série (5º e 6º ano, no Brasil). Além de revelarem que o superdotado pode ser vítima, agressor e/ou vítima passiva frente ao *bullying*, essas pesquisas mostraram que essas situações podem ocorrer em qualquer ano escolar

Pelos estudos levantados, o superdotado está sujeito a se envolver com o *bullying* (vítima, agressor e/ou vítima passiva) nas mesmas proporções que um aluno sem altas habilidades. O superdotado pode ser vítima passiva, pois está inserido em um ambiente (escola) no qual se dão as práticas de *bullying*. Por fazer parte do mesmo contexto que alunos que não possuam altas habilidades, o superdotado está sujeito ao mecanismo frustração-compensação (dentre outros fatores), capaz de contribuir para que ele assuma o papel de agressor. Por meio dos mitos e/ou pelas características da própria superdotação, os estudantes com altas habilidades podem surgir como um elemento diferente entre seus pares e, por consequência, ficarem sujeitos a se tornarem vítimas em situações de *bullying*.

## CAPÍTULO 3: Método

Trata-se de uma pesquisa exploratória (GIL, 2008), uma vez que se pretende debater e formular hipóteses sobre a relação entre altas habilidades e o *bullying*, como já apresentado, um tema ainda pouco abordado em território nacional.

### 3.1 – Local

A pesquisa foi implementada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), em São José do Rio Preto – SP, local para onde os estudantes da rede municipal de ensino, identificados com altas habilidades/superdotação, são encaminhados. O CEDET foi idealizado pela educadora e pesquisadora Guenther (2011) e, em Rio Preto, é mantido pela Prefeitura Municipal. No Brasil, existem quatro unidades do CEDET: além de São José do Rio Preto (SP), as cidades de Assis (SP), Poços de Caldas (MG) e Lavras (MG) possuem uma unidade cada. No CEDET, os estudantes com altas habilidades encontram a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, no contraturno escolar:

Uma relevante marca do CEDET, mundialmente conhecida, é a relação profunda e confiável que estabelece com a comunidade. Como um órgão municipal, tem o objetivo de buscar, localizar, identificar e acompanhar as crianças e adolescentes mais dotados da população escolar. O objetivo educacional é firmado no **compromisso, e não somente intenção**, de desenvolver o potencial dos alunos identificados, por vias educacionais sólidas, e defensáveis, com o mínimo possível de custos, e o máximo de produtividade e qualidade. (GUENTHER, 2011, p. 11, grifo nosso).

Por meio do CEDET, foi possível chegar ao contexto escolar, visto que todos os seus acolhidos são estudantes das escolas estaduais e municipais. No período de realização da pesquisa, o CEDET atendia um total de 104 estudantes - população em tela. Os estudantes da instituição estavam divididos entre 90 pertencentes ao Ensino Fundamental II, 6º ano ao 9º ano, e 14 ao Ensino Médio.

A pesquisa foi submetida à análise e aprovada<sup>15</sup> pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP, do campus de São José do Rio Preto (IBILCE). Além disso, a Secretaria de Educação da cidade de São José do Rio Preto – SP autorizou a realização da pesquisa proposta junto aos estudantes do CEDET (ANEXO 1).

### 3.2 – Amostra

A seleção dos entrevistados ocorreu pela amostragem por acessibilidade (GIL, 2008). Os elementos participantes das entrevistas foram sorteados aleatoriamente de um universo acessível (CEDET) que apresentava uma população com características viáveis aos objetivos propostos (identificados com superdotação e estudantes do Ensino Fundamental e Médio).

Para as entrevistas, foram selecionados 12 estudantes (seis de cada sexo biológico, e três de cada ano escolar) do Ensino Fundamental II.

A escolha pelo Fundamental II se deu, primeiramente, por considerarmos que a pesquisa ganharia em qualidade e em profundidade, se focássemos apenas em uma modalidade da Educação Básica atendida pelo Centro. Todavia, com o intuito de realizar 12 entrevistas, o grupo de estudantes do Ensino Médio não se mostrou viável, pois, por conter apenas 14 estudantes, a possibilidade de alguns deles não quererem participar das entrevistas já comprometeria o planejamento da investigação.

Assim, o Fundamental II, com 90 estudantes, mostrou-se como um grupo viável para a pesquisa proposta, ao apresentar um número maior de estudantes. Além disso, vale ressaltar que estudos sobre *bullying* não demonstraram diferenças significativas entre estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (FANTE, 2005; FANTE; PEDRA, 2008).

Dos 90 estudantes do Fundamental II atendidos pelo CEDET, verificou-se posteriormente que apenas 37 participavam de atividades no Centro, enquanto os demais eram monitorados e/ou realizavam suas atividades em outros lugares no município, o que dificultaria o acesso a eles. Em um primeiro momento, tentamos selecionar nossa amostra entre os 90 estudantes, mas logo se percebeu que aqueles que não frequentavam o CEDET não responderam a

---

<sup>15</sup> Parecer nº 1.879.314, em 22 de dezembro de 2016. CAAE: 62280016.1.0000.5466.

nossos contatos ou não quiseram participar. Assim, por aconselhamento da coordenação do CEDET, optou-se por sortear os 12 entrevistados entre os 37 estudantes que frequentavam o local.

Após o sorteio dos 12 participantes, a cada um deles foi enviado um envelope contendo uma carta-convite (APÊNDICE A) e duas cópias do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), os quais deveriam ser assinados por um responsável pelo aluno.

Das 12 entrevistas planejadas, 10 foram feitas entre o período de novembro a dezembro de 2017. Nenhum dos alunos do 7º ano (sexo biológico masculino) aceitou participar da pesquisa, e uma aluna que havia marcado para o dia 15/12/2017 não pôde comparecer, avisando-nos de sua ausência, na data em que ocorreria a entrevista. Como o CEDET encerraria suas atividades na semana seguinte, não houve tempo para marcar um novo sorteio, optando-se, assim, por fechar a pesquisa com as dez entrevistas realizadas, pois as duas a menos não prejudicaram ou interferiram nos objetivos propostos.

Seguindo as recomendações éticas, todos os nomes dos participantes e das pessoas citadas ao longo das entrevistas foram trocados por nomes fictícios, sendo igualmente omitidas quaisquer informações que pudessem revelar a identidade dos participantes. A escolha dos nomes fictícios não faz referência a qualquer característica apresentada pelos participantes.

Os nomes fictícios fazem menção a série de quadrinhos conhecida como X Men, na qual aborda a história de pessoas que começam a apresentar genes mutantes e por consequência, características que as diferencie dos demais. Ao longo da narrativa surgem mitos e preconceitos contra esses ditos “mutantes”, mas também surge um indivíduo conhecido como Professor Xavier, defensor da ideia de que essas pessoas com mutações não são nem melhores e nem piores do que o resto da humanidade. Elas apenas possuem características diferentes e por isso precisam de abordagens educacionais diferentes para aprenderem a lidarem e desenvolverem seu potencial em prol da humanidade.

A Tabela 2 resume a amostra aqui analisada.

Tabela 2: Dados descritivos da amostra. São José do Rio Preto, 2017. (n = 10).

| Ano Escolar | Nome Fictício | Sexo Biológico | Idade |
|-------------|---------------|----------------|-------|
| 6º Ano      | Ciclope       | M              | 10    |
|             | Vampira       | F              | 12    |
|             | Lince         | F              | 11    |
| 7º Ano      | Fênix         | F              | 13    |
|             | Jubileu       | F              | 12    |
| 8º Ano      | Fera          | M              | 13    |
|             | Gambit        | M              | 13    |
| 9º Ano      | Noturno       | M              | 15    |
|             | Wolverine     | M              | 14    |
|             | Mística       | F              | 15    |

FONTE: Elaborado pelo autor

### 3.3 – Instrumentos e procedimento de Coleta de Dados

As entrevistas aconteceram baseadas em um roteiro semiestruturado que foi previamente montado, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o referencial teórico utilizado. O primeiro roteiro elaborado encontra-se no Apêndice C.

Com o intuito de testar a aplicabilidade do instrumento elaborado, optou-se por uma entrevista-piloto (BAILER et al., 2011) com um aluno identificado com altas habilidades/superdotação e frequentador do CEDET. Com o *feedback* do entrevistado e uma avaliação do material coletado, identificamos alguns problemas quanto à estrutura do instrumento. O primeiro foi a forma com que o entrevistador fazia as perguntas, lendo-as exatamente como estavam escritas; isso deixou a entrevista engessada e causou certo incômodo ao entrevistado. Como solução, as perguntas foram feitas de maneira mais natural e direta, nas demais entrevistas. Assim, onde se lera “Na sua opinião existe preconceito com as pessoas superdotadas?”, passou a ser lido “Você acha que existe preconceito com as pessoas superdotadas?”

Outro problema percebido foi a ordem das perguntas. Iniciar a entrevista abordando de forma direta o tema da superdotação não contribuiu para deixar o entrevistado à vontade, diante de uma situação incomum em seu cotidiano (participar de uma entrevista com um desconhecido). Para solucionar esse problema, a ordem das perguntas foi alterada, iniciando-se com um questionamento geral sobre os elementos de que ele gosta ou que o incomodam, no espaço escolar, ficando as perguntas específicas para o final. Observou-se

que tal mudança surtiu efeito e os próximos entrevistados demonstraram sinais de relaxamento, ao responderem a essas questões iniciais.

Após a entrevista-piloto (BAILER et al., 2011), o novo roteiro (APÊNDICE D) ficou estruturado em quatro partes: 1) abertura com perguntas gerais sobre a escola; 2) a opinião do entrevistado acerca da superdotação e como ela afeta seu cotidiano; 3) a relação do entrevistado com o fenômeno do *bullying*; 4) fechamento com um questionamento sobre a relação entre *bullying* e as altas habilidades.

Para o registro das informações cedidas pelos entrevistados, foi adotada a técnica da gravação, que se trata de

[...] uma técnica que desvenda questões inesperadas, e que permite conhecer por assim dizer do interior toda uma realidade social, a partir da experiência vivida de indivíduos cuja maneira de ver e de sentir pode estar muito longe da do pesquisador. Desta forma, através da técnica, pode-se também corrigir a própria visão do pesquisador em relação ao problema que se propôs a esclarecer. (QUEIROZ, 1991, p. 77).

Todas as entrevistas, as quais foram gravadas com *smartphone* e tiveram duração média de 40 minutos, ocorreram em uma sala reservada e sem a interrupção de terceiros, possibilitando ao entrevistado uma segurança maior, a fim de expor suas ideias diante das indagações.

### 3.4 – Procedimento de Análise de Dados

As entrevistas gravadas foram transcritas em sua totalidade, mantendo-se os desvios da norma-padrão da portuguesa e eventuais vícios de linguagem característicos dos entrevistados. Para o tratamento e análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1979), aliada à interpretação feita por Gomes (2009).

A análise de conteúdo é conceituada deste modo:

Conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

A interpretação, feita por Gomes (2009), da análise de conteúdo de Bardin propõe uma análise mais interpretativa do que quantitativa. Logo, “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” (2009, p. 84).

Os procedimentos de análise seguiram a descrição, inferência e interpretação (GOMES, 2009). A **descrição** ocorre logo após a transcrição das entrevistas, tratando-se da primeira leitura e enumeração de algumas características gerais do texto. A **inferência** surge como o momento de colher os elementos explícitos na fala dos entrevistados, a partir da leitura sobre os temas propostos para a entrevista. A **interpretação** corresponde a um aprofundamento das falas dos entrevistados, constituindo um processo dialético entre a descrição, a inferência e toda a fundamentação teórica escolhida para a pesquisa (GOMES, 2009). “Assim, através desse procedimento, procuramos atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados.” (GOMES, 2009, p. 90).

Dessa forma, a criação das categorias se deu após as entrevistas e na sequência de uma primeira leitura das informações obtidas (GOMES, 2009). São as seguintes as categorias formuladas:

- O superdotado como vítima;
- O superdotado como vítima passiva;
- O superdotado como agressor;
- Mitos, altas habilidades e *bullying*.

A explicitação das categorias e de seus respectivos conteúdos “[...] pode ser constituída por textos, diagramas, mapas, ou matrizes que permitam uma nova maneira de organizar e analisar as informações.” (GIL, 2008, p. 175). Pelo número de participantes e pela pouca variação das respostas dentro de cada categoria, optou-se pela apresentação em forma de texto.

## CAPÍTULO 4: Resultados e Análises

Com o objetivo de responder às perguntas norteadoras da pesquisa, além das falas dos entrevistados, foram levados em consideração os referenciais teóricos acerca dos temas abordados ao longo do estudo (*bullying*, altas habilidades, mitos etc.). De sorte a verificar se uma determinada situação relatada foi *bullying* ou não, considerou-se toda a cena descrita pelo entrevistado e não apenas o seu veredito. Como exemplo, um dos entrevistados relatou: *“Teve uma vez que eu sabia umas coisas de uma tal menina, aí ela sempre ficava enchendo meu saco. Teve um dia que ela começou a me zoar e eu saí do sério e falei essas coisas. A menina ficou muito abatida.”* (Wolverine); ele classificou sua ação como um *bullying*, mas também afirmou que foi um fato isolado, não tendo havido qualquer tipo de ação dele antes ou depois do episódio relatado. Nesse caso, seguindo o referencial teórico (SILVA, 2010; FANTE, 2005; TOGNETTA, 2013), não o consideramos *bullying*, pois não há repetição das agressões e perseguição a um mesmo alvo.

Os resultados serão apresentados na ordem das categorias criadas e os objetivos específicos serão contemplados ao longo do debate inserido nessas categorias.

### 4.1 – O superdotado como vítima

Dos dez entrevistados, sete relataram que já foram vítimas das manifestações de *bullying*, em algum momento de suas vidas, dentro do espaço escolar.

*“Eu estava cansada, porque não dormi à noite, porque fiquei vendo coisas no computador. Aí tô deitada na mesa, dormindo e tem cola no meu cabelo. Eu levanto e todo mundo rindo da minha cara por causa da cola.”* (Fênix). A entrevistada ainda narrou que a ação foi concretizada por dois meninos que a incomodavam constantemente, na maioria das vezes com apelidos relacionados ao seu aspecto físico.

Dos sete entrevistados que revelaram ter sofrido *bullying*, quatro ressaltaram como elemento-chave alguma característica oriunda da superdotação.

Nenhum dos entrevistados expôs que a sua superdotação seja amplamente conhecida dentro do seu ambiente escolar. Em todos os casos contados, apenas amigos próximos e alguns professores sabiam que tais alunos possuem altas habilidades e que frequentam o CEDET. Os demais colegas de classe apenas visualizam algumas características e expressões da superdotação, como o interesse por um determinado assunto e o elevado rendimento escolar (ALENCAR, 2007).

Noturno alegou existir, em sua sala, um garoto que sempre tenta atingi-lo e seu grupo de amigos com agressões ou zombarias verbais. O entrevistado acrescentou que tais ações não o incomodam: *“Aí ele fica tentando zoar a gente, mas a gente nem liga muito.”* (Noturno). Ao ser indagado sobre ele ter sido escolhido como alvo, respondeu: *“Acho que é porque sou o nerdão da sala, acha que sou fraco, sei lá. Geralmente, ele mexe com a gente, que é o grupinho de nerd da sala.”* (Noturno).

O termo *nerd* também foi utilizado em outras entrevistas.

*“Me falaram ‘Você é nerd, excluído. Não quero você no meu grupo’. Me chamar de nerd eu não acho tão ruim, mas, quando a pessoa tá falando para ofender, eu acho ruim sim.”* (Wolverine).

*“Ano passado eu sentava na primeira carteira, copiava tudo. [...] Tentava estudar e eles já me chamavam de nerd, diziam: ‘Esse aí copia tudo, não tem como brincar com ele, é nerd, é nerd.’* (Fera).

No dicionário (*online*) a palavra *nerd* corresponde ao seguinte significado:

1 - Diz-se da pessoa muito inteligente que prefere estar estudando ou se dedicando a alguma atividade intelectual de seu interesse. 2 - Designação atribuída aos antissociais, às pessoas que se dedicam ao estudo ou ao trabalho de maneira exclusiva; cujo interesse pessoal está restrito aos assuntos científicos; antissocial. (NERD, 2017).

A palavra *nerd* não carrega em si somente características negativas e, por causa da popularização de filmes, jogos e séries oriundos da cultura *pop*, ser chamado(a) de *nerd* também ganhou um *status* positivo, de alguém inteligente e que saiba sobre os assuntos da moda (MATOS, 2011). Dentro dessa dicotomia, entre ser alguém da moda ou ser um esquisito, observa-se que, nos relatos dos entrevistados, o adjetivo *nerd* associa-se a ideia de que o indivíduo com um

rendimento escolar acima dos demais, que demonstre gostar de estudar e que obtenha notas altas, surja como um excluído e um antissocial, de forma geral ganha um tom pejorativo.

Outra característica que um estudante superdotado pode demonstrar é seu interesse por aquilo que lhe chama atenção, de diversas maneiras. Pode passar horas na internet pesquisando sobre o assunto, reunir e ler o maior número possível de livros e/ou realizar vários questionamentos sobre o tema.

*“Ela fala que sou metida porque os professores, todos os professores conversam comigo, eles me dão mais atenção do que para os outros.”* (Lince). Conforme a entrevistada, entre algumas pessoas circula o boato (uma das formas de manifestação do *bullying* (SILVA, 2010)) de que ela é uma pessoa “metida”, por gostar de conversar com os professores. Segundo ela mesma, o motivo para tais conversas é a sua vontade de aprender além do que lhe é passado em sala de aula.

A vontade de aprender e o interesse por um determinado assunto podem motivar o superdotado a se debruçar e se dedicar pelo(s) tema(s) de seu interesse. Além disso, perante uma informação errônea ou diferente daquela concebida por ele, o superdotado pode demonstrar inquietação e contestar ou corrigir colegas, familiares e até mesmo professores (ALENCAR, 2007). Esse comportamento não é necessariamente oriundo de uma postura mal-educada, agressiva e/ou arrogante, entretanto, pode ser uma consequência natural pela sua necessidade em estudar os temas de seu interesse.

Essa possível característica oriunda das altas habilidades (contestar ou corrigir professores) também pode cooperar para que um superdotado seja alvo de *bullying*. *“Minha professora de matemática, ela é mais velha, como ela trabalha muito, às vezes ela esquece das coisas. Quando ela esquece, eu corrijo ela. Aí essa pessoa acha ruim, ela não gosta de mim e fala: ‘Seu nerd, você fica corrigindo a professora’.”* (Wolverine).

Ao ser indagado sobre qual a opinião da professora diante de tal atitude, respondeu: *“Ela acha bom, porque ajuda ela.”* (Wolverine). Mesmo a professora não demonstrando incômodo, um dos colegas de classe aproveitou a oportunidade para zombar dele. Segundo o entrevistado, o agressor consegue influenciar outros alunos, os quais passam a repetir as zombarias.

As principais formas de agressões relatadas ao longo das entrevistas foram os apelidos pejorativos e as zombarias, manifestações citadas pelos sete alunos que revelaram já ter sofrido *bullying*, no ambiente escolar. Dois entrevistados afirmaram ter sofrido agressão física, de forma esporádica. “Às vezes, eles dão tapa na cabeça e, às vezes, eles dão soco. Em mim e em várias outras pessoas...” (Jubileu).

Outra forma de manifestação do *bullying* aflorada nos relatos foi a velada (SILVA, 2010), a qual ocorre sem um autor definido e agressões diretas, através dos pequenos gestos quase imperceptíveis ao olhar de quem está de fora:

*Tem vez que, em grupo que a professora pede para fazer algum trabalho ou alguma coisa do tipo, ninguém quer fazer comigo. Na verdade, todos querem fazer comigo e ao mesmo tempo ninguém. Porque, quando eu faço algum trabalho e vem alguém comigo, eu que faço tudo. Normalmente, vêm fazer comigo os meninos que não tão nem aí com nada, e eu que faço tudo. Ao mesmo tempo, ninguém quer fazer, porque querem competir comigo. Elas [amigas] se juntam para competir comigo. (LINCE).*

O episódio narrado expõe o “clima” de *bullying*, no qual a entrevistada está inserida. Além das difamações de que ela é uma pessoa “metida”, pessoas que ela considera como colegas a excluem de uma atividade em grupo. A sensação de exclusão, insegurança e baixa autoestima são algumas das consequências do *bullying* (FANTE, 2005). “Eu tenho vergonha [de fazer atividade física], porque eu tenho medo de errar, ainda mais que eles ficam fazendo pressão, falam: ‘A Lince não pode errar, a Lince não pode errar.’” (Lince). Embora tenha confessado que sinta vontade de participar ativamente da educação física, a entrevistada demonstrou falta de confiança e medo de errar.

O temor pelo erro vem das consequências de tal ato, que resultaria em mais zombarias. Quanto mais *bullying* um aluno sofre, mais propenso ao *bullying* ele fica. Recentemente, a educação física se tornou um tormento ainda maior para a entrevistada. “Eu era o foco, então, em queimada, todos tentavam acertar em mim e, quando acertavam, todo mundo começava a gritar e zoar.” (Lince).

Nenhum dos entrevistados que afirmaram ter sofrido *bullying* demonstrou perda no interesse em ir para a escola e estudar. Segundo eles, a vontade em aprender era maior que a frustração, e isso os motivou até mesmo a continuar

com as indagações em sala de aula. Também nenhum sintoma psicossomático foi relatado.

Silva (2010) aponta que, quando um estudante possui um interesse muito grande por alguma atividade (estudar, jogar, tocar etc.), ele consegue superar ou até mesmo ignorar situações de *bullying* que venham a ocorrer contra ele.

*“Isso acontece praticamente todo dia, mas se eu for parar de ir na escola por toda zoeira, porque eu consigo entender as coisas mais rápido, eu não iria para a escola nunca.”* (Lince). Outro entrevistado, ao ser questionado sobre o que sentia ao receber zombarias e agressões de um determinado aluno, respondeu: *“Eu olho para ele ignorando, porque ele é mais fraco que um grilo e falo: ‘Legal, cara’ e sigo minha vida’.”* (Noturno).

#### 4.2 – O superdotado como vítima passiva

Todos os entrevistados admitiram que já presenciaram uma situação de *bullying*, dentro do ambiente escolar:

*“Tinha uma menina que não é tão bonita e o povo começou a chamar ela de dragão, umas coisas assim. Ela até saiu chorando da sala.”* (Wolverine).

*“Na minha sala, acaba acontecendo isso [bullying] por causa do menino que tem problema auditivo. Os meninos acabam zoando ele.”* (Mística).

*“Eles implicam mais com a Camila, minha amiga. Ela entrou no meio do ano na escola e ela tem dificuldade para aprender, tem problema.”* (Fênix).

Os casos focalizados mostraram vítimas com características diversas, como aspectos físicos e comportamentais que fogem dos padrões. Observa-se que, no mesmo ambiente em que Fênix relatou ter sofrido *bullying* pelo seu elevado desempenho escolar, um caso de agressão contra um aluno com dificuldades para aprender. O fato de todos os entrevistados terem relatado que já presenciaram ao menos uma situação de *bullying* em seus cotidianos escolares evidencia o quão presente esse fenômeno é nas escolas, independente dos envolvidos serem ou não superdotados.

Embora os expectadores estejam sujeitos às mesmas consequências do que as vítimas (SILVA, 2010), nenhum dos entrevistados contou ter desenvolvido sintomas psicossomáticos, desinteresse pela escola, sentimento de exclusão etc.

Dentre as possíveis reações de uma vítima passiva frente ao *bullying*, tem-se a omissão, pelo medo de se tornar o próximo alvo (FANTE, 2005). “*Eu e meu amigo, a gente sempre sentava no fundo da sala, aí ele tava sofrendo bullying lá no outro canto e, se eu fizesse alguma coisa, eles iam bater em mim também.*” (Ciclope). Em contrapartida, três entrevistados demonstraram uma postura oposta à colocada pelo referencial teórico como normal (calar-se em face das agressões).

“*Eu sentia vontade de proteger a pessoa que está sofrendo bullying. Às vezes, eu falo para ignorar, às vezes, eu chamo [a vítima] para conversar. Aí ela para de escutar o que tão falando dela.*” (Lince).

“*Eu falava: ‘Não, para, Marcos!’ – e ele não parava.*” (Vampira).

Nesse caso, embora não tenha surtido efeito, a entrevistada tentou impedir a situação de *bullying* a que assistia.

Ao ser indagada se já havia pedido para cessarem as agressões, outra estudante respondeu:

“*Já. Porque é algo que me incomoda, ninguém merece sofrer por uma coisa que é diferente. Se ela é assim, qual é o problema? Qual seria a graça, se a gente fosse igual? É na diferença que tá a complexidade que a gente se torna.*” (Mística).

E sobre o que aconteceu depois da sua ação, ela confessa: “*Não mudaram nada. Não pararam e também não pegaram no meu pé.*” (Mística).

Não podemos afirmar, somente com os dados da presente pesquisa, que um indivíduo com altas habilidades atue com uma postura diferente em relação ao não superdotado, perante uma situação de *bullying*. Contudo, podemos identificar alguns indícios de que o estudante com superdotação possa apresentar um posicionamento intervencionista, ao presenciar agressões, em seu cotidiano escolar.

#### 4.3 – O superdotado como agressor

Segundo Peterson e Ray (2006a), as primeiras pesquisas que abordaram a relação entre *bullying* e altas habilidades, influenciadas pela imagem estereotipada de que o superdotado é alguém franzino, quieto e vulnerável ao meio social, não consideravam a hipótese de ele atuar como agressor.

Recentemente, essa mentalidade mudou e estudos trabalharam com a hipótese de o superdotado agir como agressor e, inclusive, a confirmando como realidade em suas conclusões (DALOSTO; ALENCAR, 2013; PETERSON; RAY, 2006a; PETERS, 2011).

Dos dez entrevistados, dois relataram situações em que agiram como agressores. Noturno, por exemplo, contou existir, em sua sala, um aluno chamado Carlos, que, ao mesmo tempo em que tenta praticar *bullying* contra ele (Noturno), sofre agressões verbais de outros alunos.

Ao ser indagado se ele também “pegava no pé” de Carlos, respondeu: “Claro, com certeza. Ele merece aquele lixo.” (Noturno). Sobre a frequência, afirmou: “Toda oportunidade que eu tenho para fazer da vida dele um inferno eu aproveito. Ele tá na sala e ele deixa escorregar uma frase solta que pode ser levada para a piada, eu pego e uso. Xingo ele, usando essas coisas.” (Noturno). Quando pratica as agressões, os alunos ao seu redor reagem. “Eles ajudam. Porque ninguém gosta do Carlos, ninguém.” (Noturno). Por fim, declarou qual a sensação após realizar os ataques descritos e ver o apoio dos colegas de classe: “Incentivado um pouco. É bom xingar o Carlos, dá uma aliviada no estresse.” (Noturno).

O cenário levantado pelo entrevistado elucida alguns elementos do *bullying*. A despeito de Noturno ter afirmado não se importar com as tentativas de agressões físicas e verbais que Carlos lhe direciona, ele demonstrou satisfação na oportunidade de revidar. O próprio Noturno destacou que Carlos é alvo constante de agressões verbais, por boa parte da sala. Um dos mecanismos do *bullying* é o sistema de frustração e compensação. Ao sofrer ações violentas, a vítima almeja distribuir aquilo que recebeu, seja para compensar a frustração e raiva, seja como estratégia para fazer cessar as agressões em cima dela. Praticar *bullying* a elevaria na hierarquia social, dentro da sala de aula (SILVA, 2010):

*Eu tenho um irmão mais velho e ele sentava o cacete em mim, quando eu fazia graça, e, como ele era mais velho, não tinha quem parava ele. Eu sentia raiva, muita raiva. Só que eu precisava descontar aquela raiva em alguém. Ele batia em mim e ninguém fazia nada, então, se eu bater em alguém, ninguém vai fazer nada. (GAMBIT).*

Gambit relatou que o papel de agressor lhe foi comum, dentro do cotidiano escolar. “*Eu já pratiquei bullying. De verdade.*” As formas de agressões eram variadas, indo desde agressões físicas – “*Já cheguei a deixar o rosto do moleque todo roxo, de bater mesmo. Por raiva. Era porque ele vivia tentando me diminuir por causa do meu olho e do meu cabelo e do meu jeito. Aí eu sentei a porrada nele.*” (Gambit) – até agressões psicológicas. “*Colocava ela [vítima] para baixo, por causa do tamanho dela, porque ela é bem baixinha, por causa dos problemas psicológicos dela. Eu zoava mesmo.*” (Gambit). Reconheceu que conseguia perceber quando suas agressões passavam do limite e, mesmo assim, não queria parar: “*Era um negócio que estava machucando ela, a partir do momento que você percebe que o negócio tá machucando alguém, o certo é parar, mas eu continuei.*” (Gambit)

A vítima em questão é a atual namorada do entrevistado, o qual revelou ter parado de fazer *bullying* com ela. “*Não [faço bullying]. Hoje eu tento ajudar ela. Não tem como mudar o que fiz.*” (Gambit). Ao ser indagado sobre o motivo de não ter parado as agressões, mesmo tendo percebido que a estava machucando, respondeu: “*Eu tava me divertindo. Eu ria, ria muito. [...] Porque continuou me fazendo bem.*” (Gambit).

Apresentar uma característica física diferente surge como o principal motivo para selecionar um alvo. “Baixinha”, “corcunda” e “gordo” foram adjetivos usados para descrever o cerne inicial das zombarias. Outro elemento para a escolha das vítimas é uma espécie de senso de justiça próprio. “*Eu não ligo da pessoa me zoar, mas se ela começa a zoar terceiros. Aí eu fico puto. Se não aguenta zoeira também.*” (Gambit). Ao mesmo tempo em que alega não se importar, quando zombam dele, esse fato também influencia nas suas ações de *bullying*. “*Já [tentaram me zoar]. Eu fui lá e zombei mais.*” (Gambit).

O entrevistado aludiu à sua facilidade em analisar um indivíduo, perceber como irritá-lo e machucá-lo com palavras. Em seu cadastro no CEDET, a área de dotação está marcada como Geral e Verbal, de modo que sua capacidade de argumentar para ferir e irritar pode estar associada à superdotação. Seria errôneo afirmar que ele faz *bullying* por ser superdotado ou ter altas habilidades na área verbal, mas não podemos desconsiderar a sua subjetividade na maneira como formula e pratica o *bullying* e, dentre outros fatores, a sua superdotação figura naquilo que lhe é subjetivo.

Gambit justificou praticar *bullying*, porque isso o fazia se sentir bem. Ao ser questionado se os problemas fora da escola influenciavam a sua busca por se sentir bem, através das agressões, respondeu: *“Isso sim. O moleque que eu sentei a porrada, eu tava meio mal por causa do bagulho do meu pai. Eu descontei muito no moleque.”* (Gambit). Há alguns anos, ele não tinha contato com o pai, familiares lhe contaram que o seu progenitor trabalhava viajando o mundo. No mês em que agrediu o colega de classe, o entrevistado havia descoberto que seu pai estava preso por tráfico de drogas.

*Uma coisa que influenciou muito a minha raiva foi apanhar do meu irmão. Aquele filho da puta me sentava o cacete mesmo. Batia de verdade. Batia mesmo, muito, muito. Eu tenho claustrofobia. Teve um dia que ele me enrolou na coberta e começou a me arrastar. Eu fiquei com muito medo, agoniado, não conseguia gritar. Isso me deixou com muita raiva, eu nunca pude bater nele, ele tem 20 anos e eu tenho 13.* (Gambit).

O ambiente familiar não deve servir como pretexto para a prática do *bullying*, mas deve ser levado em consideração, para compreendermos o fenômeno, em sua totalidade. A história do pai e o conflito com o irmão são alguns dos elementos que constituem as questões objetivas (GUERRA, 2000) do entrevistado, o qual, ao entrar em contato com suas questões subjetivas (GUERRA, 2000), reage perante as diversas situações, em seu cotidiano escolar.

Dentro do contexto cultural no qual a criança está inserida, ela aprende e desenvolve mecanismos para lidar com diversos problemas que irá enfrentar, ao longo da sua vida (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008). Sentir-se imponente nas mãos do irmão e frustrado com a história do pai são problemas que precisou enfrentar e encontrou, na violência sofrida nas mãos do irmão, um meio de lidar com aquilo que o incomodava.

A violência presente em um determinado contexto não tem sua origem somente em situações concretas e pessoais (ser agredido diretamente por alguém). Ela pode pairar sobre uma sociedade, fazer-se presente nos discursos, nos preconceitos e na naturalização das ações violentas, entretanto, consideradas “normais” por parte da população (BEAUDOIN; TAYLOR, 2008).

## 4.4 – Mitos, altas habilidades e *bullying*

### 4.4.1 – Juízos provisórios e preconceitos

Dos dez entrevistados, cinco afirmaram que existe algum tipo de preconceito contra quem tem altas habilidades. A figura do superdotado fraco fisicamente e antissocial apareceu três vezes. A concepção segundo a qual o indivíduo com superdotação é arrogante apareceu uma vez. E a ideia de a inteligência significar algo ruim, surgiu uma vez: *“Pelo cara ser mais inteligente ou tirar notas melhores, a pessoa sempre vai ter um certo receio, eu não sei o que é direito. Mas, geralmente, resolve implicar com a pessoa, zoar ela.”* (Noturno).

Dois entrevistados disseram que já sofreram algum preconceito, por se destacarem em seu rendimento escolar. De acordo com Wolverine, costumam considerá-lo arrogante apenas pelo seu alto desempenho escolar. Vampira salientou que evita contar a outras pessoas, por medo: *“Da reação, de eles não quererem conversar comigo por causa disso.”* (Vampira).

Uma das perguntas norteadoras das entrevistas foi o recebimento de apelidos considerados pejorativos pelos entrevistados. Dos dez participantes, oito relataram ter recebido pelo menos um apelido do qual não gostaram. Ser chamado de *nerd* foi citado por quatro entrevistados, enquanto os outros apelidos foram: “baleia” (três vezes), “juba de leão”, “japonês” (olhos pequenos) e “gordão”. Analisando o significado de cada apelido, observam-se duas origens: a primeira, com um foco no desempenho intelectual (*nerd*) e a segunda, em algum aspecto físico (“baleia”, juba de leão”, “japonês” e “gordão”), mais presente no grupo em estudo

Como já visto anteriormente, a palavra *nerd* carrega em si uma dicotomia entre um adjetivo positivo e um adjetivo negativo. No contexto de quatro entrevistados (Noturno, Fera, Wolverine e Jubileu), o termo *nerd* se configurou em um juízo provisório (HELLER, 1989). Outros julgamentos momentâneos também surgiram, ao longo das entrevistas: Noturno afirmou que existe um receio contra quem tira notas altas, e Wolverine falou daqueles que o consideram arrogante só por causa do seu alto desempenho escolar.

O material coletado não se mostra suficiente para averiguar a intensidade desses juízos provisórios e nem sua cristalização em preconceitos (para abordar

tais informações, seria necessária uma pesquisa com um foco na turma escolar de cada entrevistado), contudo, através dos relatos, é possível analisar como algumas possíveis características da superdotação (demonstrar interesse pela matéria, ter um alto desempenho escolar, preferir estudar a conversar etc.) podem ser julgadas momentaneamente, na vida cotidiana dos entrevistados, e influir na ocorrência do *bullying*.

Esses julgamentos momentâneos não surgem exclusivamente das relações sociais firmadas dentro da escola, porém, são resultado da confluência entre elementos culturais que cercam os estudantes, do ambiente escolar e da subjetividade de cada indivíduo envolvido (alunos, professores etc.). Fora da escola, existe uma cultura anti-intelectualista (ALENCAR, 2007) que pouco valoriza a dedicação e alto desempenho escolar.

As agressões oriundas de algum aspecto físico exibido pela vítima têm sua fonte em preconceitos que já foram cristalizados no contexto social no qual os estudantes estão inseridos; nos casos relatados, observa-se o padrão de beleza estabelecido em nossa sociedade (VASCONCELOS, 2004) por trás das agressões (apelidos pejorativos, como “baleia”, “juba de leão”, “japonês” e “gordão”).

#### 4.4.2 – Mitos que cercam a superdotação x *bullying*

Em relação aos mitos que cercam a superdotação (WINNER, 1998; ALENCAR, 2007; EXTREMIANA, 2010), quatro entrevistados mencionaram a presença de algum mito, em seu cotidiano dentro ou fora da escola. O mito da **superdotação global** (WINNER, 1998) apareceu três vezes. “*Eu não acho que eu seja superdotado. Eu só memorizo coisa fácil. O Joel é. Tudo que ele resolve fazer é bom. Bom em tudo.*” (Noturno).

O mito do **pai condutor** (WINNER, 1998) surgiu como elemento cotidiano, na vida de uma entrevistada:

*Mas é que para o meu pai faz toda diferença [tirar um ponto a mais]. Meu pai gosta que eu tiro 10 e 9. Até o 9 para ele é meio que... Aí ele gosta que eu tiro 10 em tudo. E em ciências a minha primeira nota foi 7,5 e isso para o meu pai, ele queria me deixar de castigo. Só minha mãe para não deixar ele fazer isso. (Vampira).*

Ao ser indagada se essa pressão a incomodava, respondeu: “Às vezes. Às vezes, eu acho, porque que é demais ele pedir isso de mim. Quando tiro 10 tem vez que ele fala assim: ‘Não, você não fez mais que sua obrigação’.” (Vampira).

Uma das hipóteses iniciais desta pesquisa era a de que os mitos envolvendo a superdotação pudessem influir na relação entre um superdotado e o *bullying*. Com a amostra e resultados obtidos com as entrevistas, adotamos a consideração de que, embora existam alguns mitos nítidos no cotidiano de alguns alunos, eles parecem não interferir diretamente nas manifestações de *bullying* sofridas ou praticadas.

De forma indireta, um terceiro mito foi levantado pelos entrevistados, ao relatarem serem chamados pejorativamente de *nerd*. Ao ser indagada se existia algum preconceito contra a pessoa superdotada, Jubileu respondeu: “Acho que sim, não muito, mas tem. Eles pensam, ah, é aquele nerd que usa óculos, assim e tal. Mas, nem todos são assim, né? Às vezes, a pessoa pensa que o mais inteligente, o superdotado, é aquele mais quieto.”

Estes alunos, geralmente são rotulados por professores e colegas de aula como NERDs, CDFs, puxa-saco de professor, esquisito, entre outros apelidos pejorativos. Além destes rótulos, o aluno com AH/SD, muitas vezes é caracterizado no ambiente escolar como aquele que possui um perfil físico franzino, fraco, que usa óculos com lentes grossas e que se veste com roupas esquisitas e fora de moda. (MACIEL; FREITAS, 2011, p. 9786).

O termo *nerd*, como apelido pejorativo, coloca o estudante com alto rendimento escolar como vulnerável dentro do ambiente escolar e antissocial, remetendo ao mito do estereótipo do superdotado (ALENCAR, 2007). Vale ressaltar que, no caso da amostra em tela, essa imagem estereotipada não surgiu como exclusividade de alunos superdotados, porém, como uma situação possível de acontecer com qualquer aluno que demonstrar um rendimento intelectual acima da média, pois a maior parte das pessoas que se relacionam com os entrevistados, em seu cotidiano, não sabiam de sua superdotação.

Nesse caso, qual seria a origem da relação entre um estudante com altas habilidades e o *bullying*?

#### 4.5 – A recusa ao diferente

O *bullying* nasce da recusa ao diferente (FANTE, 2005). O julgamento pejorativo que se faz daquilo que difere, no cotidiano escolar, constitui-se em um juízo provisório. O estudante com o desempenho acima dos demais destoa e recebe o julgamento momentâneo de *nerd*, um adjetivo com características negativas. O juízo provisório é repetido na vida cotidiana e se configura em preconceito, cria-se assim o estereótipo da pessoa inteligente e este é aplicado ao aluno com boas notas, o qual automaticamente é classificado como antissocial, esquisito e fraco.

Pelas próprias características das altas habilidades, os superdotados se distinguem de seus colegas de sala e se tornam vulneráveis às agressões. O superdotado sofre *bullying*, não pelas altas habilidades em si, mas por sair do padrão estabelecido: o desempenho acima da média o transforma em um alvo. “A dificuldade em se conviver com as diferenças e o preconceito são os fundamentos para essa prática [*bullying*].” (DALOSTO; ALENCAR, 2013, p. 373).

Do mesmo jeito, o aluno com um desempenho escolar abaixo da média também se mostrará mais vulnerável às agressões:

*Tem a visão do normal, não sei por que a inteligência sempre tá relacionada à aparência física. Por exemplo, eles estão zoando pela aparência física, mas, se você é um pouco mais inteligente, eles vão te zoar também. Se a pessoa é burra, não burra, uma inteligência abaixo da média e uma inteligência acima da média, ela é zoada. No caso, é sempre um alvo fácil de bullying (Wolverine).*

O superdotado pode figurar fora do círculo do padrão da normalidade, todavia, isso não se constitui em regra. “Por eu ser considerada normal, por eu não ter nenhuma deficiência, por ser o padrão que o mundo impõe como certo, eu acho que isso evita muita coisa. Todo mundo olha e pensa: “Ela é de boa, ela é normalzinha.” (Mística).

O padrão de normalidade pode variar de acordo com o local e o grupo social no qual se está inserido. Um determinado rendimento escolar e/ou característica física podem ser considerados normais, em uma escola, e anormais, em outra. Existem características gerais que influenciam as

especificidades: o padrão de beleza, os preconceitos enraizados historicamente, em nossa sociedade, e a cultura escolar são alguns exemplos.

O levantamento bibliográfico sobre as pesquisas que investigaram a relação entre *bullying* e altas habilidades, apresentado na Introdução deste trabalho, apontou duas possibilidades para a existência de tal relação: a primeira – e que foi adotada para guiar nossa pesquisa – foi uma possível relação entre a existência dos mitos sobre superdotação e o *bullying* sofrido pelos superdotados (MACIEL, 2012), o que não correspondeu aos resultados obtidos. A segunda possibilidade pressupõe que o superdotado, por ser considerado diferente, se torna um alvo mais fácil para as agressões (DALOSTO, 2011; PETERSON; RAY, 2006a), observando-se que essa hipótese dialoga com os resultados obtidos:

Os superdotados diferenciam-se dos seus pares no que diz respeito ao seu desenvolvimento intelectual superior e, em alguns casos, também quanto ao seu desenvolvimento emocional. Essas características diferenciadas expõem esses alunos ao *bullying*, tornando-os vulneráveis a essa prática. (DALOSTO; ALENCAR, 2016).

Dos dez entrevistados, quatro relataram terem vivenciado situações de *bullying*, por causa de alguma característica oriunda da superdotação (desempenho acima da média e alto interesse por um determinado assunto), enquanto outros três, em função de alguma característica física fora dos padrões de beleza. Nos sete casos, existia algo em comum: pelo menos uma característica (física ou oriunda da superdotação), que os diferenciava da maioria.

Essa hipótese engloba o superdotado como vítima, mas como se concebe a situação dele como agressor?

A resposta se encontra nas próprias teorias sobre *bullying*. Beaudoin e Taylor (2008) colocam o mecanismo de frustração e compensação como parte inerente das agressões entre alunos. Noturno relatou sentir prazer em zombar constantemente de um aluno que implica com ele (Noturno). Gambit alegou se sentir frustrado, ao receber agressões físicas do seu irmão mais velho e afirmou igualmente que se sentiu bem, ao agredir verbalmente e fisicamente seus colegas de escola.

As características da superdotação podem influenciar na maneira como o superdotado se envolve com o *bullying*. Como agressor, o domínio de dotação pode cooperar para que ele realize as agressões. Gambit apresenta domínio nas áreas geral e verbal, enfatizando possuir facilidade para identificar o que incomoda uma pessoa e usar isso contra ela. Noturno, que tem elevado desempenho nas áreas geral, verbal e social, relatou saber identificar quando o garoto que o incomoda fala algo “errado” e que consegue usar isso contra esse colega. Vale ressaltar que esse apontamento deve ser tratado como uma hipótese e não como um resultado conclusivo.

Estudantes que demonstram um grande interesse por determinada tarefa e direcionam seus esforços para cumpri-la podem apresentar características que os auxiliam a lidarem e enfrentarem o *bullying* (e seus efeitos) contra elas (SILVA, 2010). Os estudantes que relataram que o interesse pela tarefa (estudar/aprender) os motivou a continuar estudando e até mesmo a ignorar algumas situações de *bullying*.

#### 4.6 – Considerações Finais

A linha de pesquisa **Tecnologias, Diversidades e Culturas** visa a debater e expandir temáticas relacionadas ao seu próprio título, as quais permeiam os diversos ambientes de ensino, como a própria escola e o CEDET. A investigação até aqui exposta se enquadra e contribui com a proposta da linha de pesquisa. O *bullying* nasce da recusa ao diferente (FANTE; PEDRA, 2008), sendo que esse elemento “diferente” pode ser encontrado nas diversidades e nas culturas que permeiam o ambiente em que se encontra o “diferente”, em sala de aula, que pode ser expresso pela cor da pele, orientação sexual, característica física, comportamento e até mesmo desempenho escolar. Assim, esta pesquisa coopera para o fomento de ideias convergentes com os objetivos propostos pela linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

Como ponto de partida para o estudo proposto, realizou-se um levantamento de artigos, dissertações, teses e livros que abordassem a relação entre *bullying* e altas habilidades, o qual nos permitiu aprofundar uma

compreensão sobre o tema, elaborar a hipótese norteadora e delimitar os objetivos.

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, a amostra selecionada para participar das entrevistas evidenciou características insuficientes para testarmos a hipótese inicial de que os mitos que cercam a superdotação poderiam influenciar o estudante superdotado a se envolver com o *bullying*, pois os entrevistados relataram que apenas alguns professores e amigos próximos sabiam da sua superdotação. Após a análise dos dados, de sorte a justificar a relação entre *bullying* e altas habilidades, surgiu uma nova hipótese de que, por ser diferente, o superdotado pode se tornar uma vítima de agressões constantes, no ambiente escolar. Em relação a ser vítima passiva e/ou agressor, não foi identificada nenhuma característica da superdotação que possa contribuir para tais papéis.

A hipótese inicial não se aplicou à realidade da amostra selecionada para a pesquisa, todavia, não deve ser descartada em outros cenários. Recomendamos que, se for utilizada em algum trabalho futuro, atentem-se ao fato de a superdotação ser conhecida pela maioria dos indivíduos que compõem o cotidiano dos superdotados.

A análise dos resultados suscitou ainda o aparecimento de outros apontamentos, que poderão ser usados como base e mais bem explorados em estudos futuros: 1 – Algumas características da superdotação (elevado interesse pela matéria e vontade de aprender cada vez mais) podem contribuir para que o superdotado consiga lidar melhor com as consequências negativas do *bullying* (sentimento de exclusão, perda do interesse em estudar e sensação de inferioridade). Esse apontamento surgiu da confluência entre relatos dos próprios entrevistados e o texto de Silva (2010), ao asseverar que as vítimas de *bullying* que demonstram um elevado interesse por alguma atividade podem conseguir focar nesse interesse e lidar melhor com as consequências do *bullying*; 2 – Os mitos sobre superdotação não influenciam um estudante superdotado a praticar *bullying*, mas a sua área de domínio pode interferir no modo como esse aluno pratica as agressões. As frases proferidas por Gambit e Noturno, aliadas às descrições das inteligências de Gardner (1995) e dos domínios da dotação elaborados por Guenther (2011), servem como base para tal apontamento; 3 – Os mitos que cercam a superdotação se fazem presentes

nas concepções que os próprios superdotados possuem sobre AH/SD, interferindo na imagem que fazem si. Esse ponto ganhou destaque na fala de alguns entrevistados, os quais não se consideraram superdotados, por não serem bons em tudo, e no referencial teórico (PÉREZ, 2003; ALENCAR, 2007), que aponta os mitos como elementos que cooperam para a formação de uma imagem negativa que o superdotado faz de si.

Além dos apontamentos levantados, a pesquisa contribuiu para a ampliação do conhecimento acerca da relação entre *bullying* e altas habilidades. Em consonância a outras pesquisas (PETERSON; RAY, 2006; ESTELL et al., 2009; PETERS, 2011; OLIVEIRA; BARBOSA, 2012; DALOSTO; ALENCAR, 2013; PELCHAR; BAIN, 2014; MACIEL, 2012), identificamos que o estudante superdotado pode assumir o papel de vítima, vítima passiva e de agressor, em situações de *bullying*. Como uma possível origem para a relação entre *bullying* e altas habilidades, destacamos algumas características que podem rondar um superdotado (ter grande interesse pela matéria, obter notas acima da média, preferir se dedicar aos estudos, ao invés de brincadeiras) e torná-lo diferente ao olhar dos seus pares. Essa observação dialoga com o referencial teórico sobre *bullying* (FANTE, 2005; FANTE; PEDRA, 2008; SILVA, 2010; TOGNETTA, 2013) e, como já visto, auxiliou para a formulação de uma nova hipótese.

Embora não tenha figurado entre os objetivos do estudo, verificou-se que os mitos acerca da superdotação, mesmo não contribuindo diretamente para a ocorrência de *bullying*, podem prejudicar os estudantes superdotados. Três entrevistados demonstraram alguma dificuldade em se considerarem com altas habilidades, por não serem bons em tudo, evidenciando o mito da superdotação global (WINNER, 1998), enquanto uma entrevistada alegou se sentir incomodada e pressionada com a cobrança constante, por parte de seu pai, destacando a presença do mito do pai condutor (WINNER, 1998).

Os estudos, debates e análises até aqui propostos não esgotaram ou até mesmo fecharam conclusões sobre as questões levantadas, mas conseguiram abrir novos caminhos, elucidar e averiguar a importância de se debater cada vez mais a relação entre *bullying* e altas habilidades, além de suas consequências e desdobramentos. Acreditamos que apenas com a ampliação do conhecimento será possível propor e discutir abordagens para a superação do problema.

## REFERÊNCIAS

- 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**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- ALKIMIN, M. A. (Org.). **Bullying**: visão interdisciplinar. Campinas: Alínea, 2011.
- ANA-LOOS, R. S. S.; PALUDO, K. I.; SANT'ANA, H. L. **Altas habilidades/dotação**: Identidade e resiliência. Curitiba: Jarua, 2014.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.
- AZEVEDO, S. M. L. de; METTRAU, M. B. Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010.
- BAILER, C.; TOMITCH, L.M.B.; D'ELY, R. C. S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUCSP, v. XXIV, p. 129-146, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.
- BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 22 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 out. 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 22 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Especial. **Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: SEESP/MEC, 2010.

CAMPBELL, J. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006b.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: . Secretaria da Educação, CENP/CAPE; FDE, 2008.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev.** Belo Horizonte, n. 48, p. 206-222, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf>. Acesso em: 22 out. 2016.

DALOSTO, M. M. **O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalências e impactos**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, UCB, 2011.

\_\_\_\_\_; ALENCAR, E. M. L. S. de. Manifestações e prevalência de *bullying* entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Rev. bras. educ. espec.** Marília, v. 19, n. 3, p. 363-378, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os superdotados e o bullying**. Curitiba: Appris, 2016.

ESTELL, D. B.; FARMER, W. F.; IRVIN, M. J.; CROWTHER, A.; AKOS, P.; BOUDAH, D. J. Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary. **Journal of Child and Family Studies**, v. 18, p. 136-150, 2009.

EXTREMIANA, A. A. **Niños Superdotados**. Madrid: Pirámide, 2010.

FANTE, C. A. Z. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

\_\_\_\_\_; PEDRA, J. A. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Atmed, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

\_\_\_\_\_; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades - Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**. UFMG, v. 28, p. 237-266, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade no trabalho do assistente social**. Programa de capacitação continuada para assistentes sociais, Módulo 4: Reprodução Social, Trabalho e Serviço Social. Brasília: CFESS/ABEPSS-UnB/CEAD, 2000.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. de. Características intelectuais, emocionais, e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: v. 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOLLER, S. H.; BERNARDES, N. M. G. Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 2, n. 2, p. 223-262, 1997.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: CERED, 1990.

LOPES NETO, A. A. **Bullying** - saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MACIEL, M. de O.. **Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying**. 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2012.

\_\_\_\_\_; FREITAS, S. N. A influência dos mitos sobre altas habilidades na formação dos comportamentos *bullying* na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, X. Curitiba, 2011, p. 9785-9798.

MARTÍNEZ, J. M. A. **Bullying - guia para educadores**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

MARX, K. **O leitor de Marx**. Org. De José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MATOS, P. **O nerd virou cool**: identidade, consumo midiático e capital simbólico em uma cultura juvenil em ascensão. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, XVI, São Paulo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MITO. **Dicionário online do priberam**. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/mito>> Acesso em: 17 set. 2017.

NERD. **Dicionário online do dicio**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/nerd/>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

OLIVEIRA, J. C.; BARBOSA, A. J. G. Bullying entre estudantes com e sem características de dotação e talento. **Psicol. Reflex. Crit.** Porto Alegre, v. 25, n. 4, p. 747-755, 2012.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: What we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell, 1993.

\_\_\_\_\_. School *Bullying*: Development and Some Important Challenges. **Rev. Clin. Psychol**, Bergen, v. 9, p. 751-778, 1996.

PEDRO, K. M.; MARTINS, B. A.; SILVA, C. da; OGEDA, C. M. M. Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação. **Rev. Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 72, n. 1. p. 9-30, 2016.

PELCHAR, T. K.; BAIN, S. K. Bullying and Victimization Among Gifted Children in School-Level Transitions. **Journal for the Education of the Gifted**, V. 37(4). Tennessee, p. 319–336, 2014.

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. 22, p. 45-59, 2003.

PETERS, M. P. *Bullying* and Victimization Rates Among Gifted and High-Achieving Students. **Journal for the Education of the Gifted**, Tennessee, v. 34, n. 4, p. 624-643, 2011.

PETERSON, J. S.; RAY, K. E. *Bullying* and the gifted: victims, perpetrators, prevalence, and effects. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 2, p. 148-168, 2006a.

\_\_\_\_\_. Bullying Among the Gifted: The Subjective Experience. **Gifted Child Quarterly**, v. 50, n. 3, p. 252-269, 2006b.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991 (Biblioteca Básica de Ciências Sociais. Série 2. Texto, v. 7).

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, 2005.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A development model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Org.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

\_\_\_\_\_. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Rev. Educação**, v. XXVII, n. 52, p. 75-131, 2004.

REYNOLDS, W. M. **Bully victimization**. San Antonio: The Psychological Corporation, 2003.

ROTHFUSS, Patrick. **O Temor do Sábio**. São Paulo: Arqueiro, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, A. A. da; AZIANI, A. **Bullying**: manifestações, causas e consequências. Beau Bassin: NEA, 2017.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: Mentres Perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_; AVILÉS, J. M.; ROSÁRIO, P.; ALONSO, N. Desengajamentos morais, autoeficácia e *bullying*: a trama da convivência. **Rev. de estudios e investigaci3n em psicologia y educaci3n**, v. 2, n. 1, p. 30-40, 2015.

\_\_\_\_\_; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R.; SAMPAIO, V. C. S. **Um panorama geral da viol3ncia na escola e o que se faz para combat3-la**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_; KNOENER, D. F.; BOMFIM, S. A. B.; NADAI, S. T. de. *Bullying e cyberbullying*: quando os valores morais nos faltam e a conviv3ncia se estremece. **Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educa33o**, Araraquara, p. 1880-1900, 2017.

\_\_\_\_\_; ROSÁRIO, P. *Bullying*: dimens33es psicol3gicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, S3o Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, 2013.

\_\_\_\_\_; VINHA, T. P.; MARTÍNEZ, J. M. A.. *Bullying* e a nega33o da conviv3ncia 3tica: quando a viol3ncia 3 um valor. **Rev. de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 315-322, 2014.

VASCONCELOS, N. A. de; SUDO, I.; SUDO, N. Um peso na alma: o corpo gordo e a m3dia. **Rev. Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 65-93, 2004.

VIRGULIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdota33o, intelig3ncia e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas:** mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## **APÊNCIDES**

APÊNCIDE A: Carta convite.

Saudações,

Eu, Alex Almeida da Silva, aluno de Mestrado da UNESP campus de São José do Rio Preto e a Carina Alexandra Rondini, professora da UNESP campus de São José do Rio Preto, convidamos seu (sua) filho(a) para participar da pesquisa “As interfaces da superdotação e o bullying no contexto escolar”.

A participação do (sua) filho(a) ocorrerá através de uma entrevista, onde nós iremos realizar algumas perguntas para ele(a) acerca da superdotação e do conhecimento que ele(a) possui sobre bullying. Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e autorizada pela direção do CEDET.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido lhe foi enviado junto com este convite, nele será possível ver mais detalhes sobre a pesquisa assim como nosso telefone se desejar entrar em contato e tirar outras dúvidas. Caso autorize (sua) filho(a) a participar da pesquisa pedimos que assine as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após o seu consentimento entraremos em contato para o agendamento da entrevista.

Agradecemos sua atenção.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto



**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**  
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **"As interfaces da Superdotação e o Bullying no Contexto Escolar"** sob responsabilidade da pesquisadora **Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini**. A pesquisa tem por objetivo descobrir as possíveis relações entre a superdotação e o bullying e os motivos dessa relação. O estudo envolverá uma entrevista junto a 12 estudantes do CEDET, 6 meninas e 6 meninos, sorteados aleatoriamente dentre os estudantes do ensino fundamental II que frequentam o CEDET. Um gravador de áudio será utilizado para registrar as respostas dos participantes a uma entrevista semiestruturada com duração média de 30 minutos.

Nomes fictícios (pseudônimos) serão utilizados em todos os documentos científicos nos quais serão divulgados os dados da presente pesquisa. Em pesquisas como a que se apresenta não há conhecimento de riscos aos seus participantes. Todavia, pode haver desconforto/embaraço emocional aos seus participantes a serem submetidos a lembranças de alguma situação desagradável. Caso seja constatado esse embaraço o estudante poderá retirar-se da pesquisa sem qualquer prejuízo à sua integridade.

A qualquer momento você poderá consultar a pesquisadora responsável, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para melhorar o acolhimento que as escolas e o CEDET oferecem ao estudante com altas habilidades/superdotação, criando assim um ambiente mais favorável ao desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, a participação de seu (sua) filho(a) é muito importante para nós.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto



Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

**Menor participante:**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

**Responsável(is)**

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

São José do Rio Preto, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Responsável legal

\_\_\_\_\_  
Assinatura - Pesquisador(a) responsável

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.**

|                                                                                 |                            |
|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| Nome Pesquisadora: Carina Alexândra Rondini                                     | Cargo/Função: Prof/Assist. |
| Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP. |                            |
| Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.                 |                            |
| Telefone: 17 3221-2219                                                          |                            |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP                |                            |
| Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth.                           |                            |
| São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545                        |                            |

APÊNCIDE C: Roteiro utilizado na entrevista piloto.

Na sua opinião o que é Superdotação?

Na sua opinião existe preconceito com as pessoas superdotadas? – caso sim:

Quais preconceitos?

Já sofreu algum preconceito por ser superdotado? - caso sim:

Que tipo de preconceito já sofreu?

Onde isso aconteceu?

Quem praticou?

E algum outro tipo de preconceito?

Já colocaram algum apelido em você, zombaram ou te agrediram de alguma forma? – caso sim:

Que tipo de apelido, como zombaram e que tipo de agressão?

Onde isso aconteceu? Quem praticou?

Já ouviu falar de bullying? – se já ouviu:

Na sua opinião o que é bullying?

Na sua opinião você já viu alguém sofrer bullying na escola? – caso sim:

Como foi? – O que você sentiu?

Qual a frequência?

Você mudou seu comportamento?

Na sua opinião você já fez bullying com alguém? – caso sim:

Por que você acha que fez isso? - O que sentiu na hora?

Qual a frequência?

Na sua opinião você já sofreu bullying? - caso sim:

Como foi? - O que você sentiu?

Qual a frequência?

Além da escola, você já sofreu bullying em algum outro lugar?

Depois que você sofreu bullying, mudou seu comportamento na escola?

– caso sim:

O que mudou? Por que mudou?

O que você mais gosta na escola?

Existe algo na escola que te incomoda – caso sim:

O que?

Na sua opinião, a pessoa ser superdotada faz dela um alvo de bullying?

Os outros alunos gostam de fazer bullying com os superdotados? - Caso sim:

Por que acha que isso acontece?

APÊNCIDE D: Roteiro final (utilizado nas dez entrevistas).

O que você mais gosta na escola?

Existe algo na escola que te incomoda – caso sim:

O que?

Para você o que é Superdotação?

Existe preconceito com as pessoas superdotadas? – caso sim:

Quais preconceitos?

Já sofreu algum preconceito por ser superdotado? - caso sim:

Que tipo de preconceito já sofreu?

Onde isso aconteceu?

Quem praticou?

E algum outro tipo de preconceito?

Já colocaram algum apelido em você, zombaram ou te agrediram de alguma forma? – caso sim:

Que tipo de apelido, como zombaram e que tipo de agressão?

Onde isso aconteceu? Quem praticou?

Já ouviu falar de bullying? – se já ouviu:

O que é bullying?

Já viu alguém sofrer bullying na escola? – caso sim:

Como foi? – O que você sentiu?

Qual foi a frequência?

Você mudou seu comportamento?

Já fez bullying com alguém? – caso sim:

Por que você acha que fez isso? - O que sentiu na hora?

Qual foi a frequência?

Você já sofreu bullying? - caso sim:

Como foi? - O que você sentiu?

Qual foi a frequência?

Além da escola, você já sofreu bullying em algum outro lugar?

Depois que você sofreu bullying, mudou seu comportamento na escola?

– caso sim:

O que mudou? Por que mudou?

Na sua opinião, a pessoa ser superdotada faz dela um alvo de bullying?

Os outros alunos gostam de fazer bullying com os superdotados? - Caso sim:

Por que acha que isso acontece?

## ANEXO

### ANEXO 1 – Autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização das entrevistas no CEDET.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Câmpus de São José do Rio Preto



São José do Rio Preto, 23 de setembro de 2016.

2016321521

SRA. SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO:

A par de respeitosamente cumprimentá-la, venho por meio deste solicitar a Vossa Senhoria autorização para realizarmos uma pesquisa de dissertação de mestrado junto aos estudantes do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET/SJRP. A pesquisa intitulada “Interfaces da Superdotação e o *Bullying* no Contexto Escolar” será realizada pelo discente Alex Almeida da Silva, sob minha orientação, junto ao Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), linha de pesquisa - Tecnologias, Diversidades e Culturas.

O projeto tem como objetivo realizar entrevistas individuais com os estudantes do CEDET, percorrendo um roteiro semiestruturado, em busca de informações acerca da concepção de *bullying* que estes estudantes possuem, se sofreram/sofrem ou não *bullying*, a que ou a quem eles atribuem esta prática, em que momento esta prática é mais comum, entre outras. Tais informações são importantes para projetos futuros na busca de ações para a desconstrução das referidas práticas junto aos agredidos e agressores, corroborando para um contexto escolar mais humano e de respeito à diversidade.

A pesquisa passará ainda pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP/SJRP, tendo suas atividades de campo iniciadas apenas após sua aprovação.

Esperando contar com a inestimável participação do CEDET junto a esta pesquisa, aguardamos manifestação de Vossa Senhoria e aproveitamos para apresentar nossos protestos de apreço e consideração.

Atenciosamente



PROFA. DRA. CARINA ALEXANDRA RONDINI  
- Docente do DCCE -

ILMA. SRA.

**PROFA. DRA. TELMA ANTONIA MARQUES VIEIRA**

DD. SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

A Coordenadoria Pedagógica da SME para  
Pelo atendimento, com orientação ao  
analisar e manifestar  
solicitante de:

- 1) Procurar a Coordenação do CEDET para organização e agendamento das atividades;
- 2) Envio de cópia documental de todas as atividades a serem realizadas, bem como do resultado final da pesquisa à Coordenadoria Pedagógica.

S. J. Rio Preto, 30/09/2016.

  
Maridalva Bertacini  
Coordenadoria Pedagógica