



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Amaral Martins, Bárbara; Moriel Chacon, Miguel Claudio
Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características
que contrariam a imagem de aluno “ideal”
Educação Unisinos, vol. 20, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 96-105
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449645666011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno "ideal"

Precocious children with indicators of high ability/giftedness: The characteristics that oppose the image of "ideal" student

Bárbara Amaral Martins¹
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
barbara.martins@ufms.br

Miguel Claudio Moriel Chacon²
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
miguelchacon@marilia.unesp.br

Resumo: Alunos precoces diferem de seus pares etários em virtude de habilidades antecipadamente desenvolvidas, as quais podem indicar a existência de superdotação. Porém, é necessário aguardar o fim da infância para verificar se a diferença apresentada resulta de uma configuração cognitiva superior ou de uma prematuridade no desenvolvimento. Enquanto isso, ações devem ser desenvolvidas em favor do pleno desenvolvimento dos potenciais, o que requer que essas crianças sejam reconhecidas, mas tal reconhecimento pode ser prejudicado por mitos e estereótipos. Assim, objetivamos investigar se alunos precoces apresentam outras características além das que a literatura aponta, a fim de contribuir com a ampliação dos conhecimentos dos educadores a respeito desse alunado, bem como com a desmistificação a respeito de quem são esses indivíduos. Os resultados mostram que eles estão sujeitos a problemas e dificuldades que podem parecer incompatíveis com suas potencialidades e que demandam atenção para aspectos que ultrapassam suas habilidades. Evidencia-se que as associações entre crianças precoces ou superdotadas e alunos exemplares são equivocadas.

Palavras-chave: precocidade, altas habilidades/superdotação, estereótipos.

Abstract: Precocious students differ from their age peers because early developed abilities, which may indicate the existence of giftedness. However, it is necessary to await the end of childhood to check if the presented difference is the result of a higher cognitive configuration or prematurity in the development. Meanwhile, actions must be developed in favor of the full development of potentials, which requires that these children are recognized, but such recognition may be harmed by myths and stereotypes. Thus, we aimed to investigate whether precocious students have other features in addition to the ones related in literature in order to contribute to the expansion of knowledge of the teachers about this student body, as well as the demystification about these individuals. The results show that they are subject to problems and difficulties that may seem incompatible with their potential and that require attention to matters beyond their abilities. It is evident that the associations between early or gifted children and exemplary students are mistaken.

Keywords: precocity, high ability/giftedness, stereotypes.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Av. Rio Branco, 1270, Bairro Universitário, 79304-902, Corumbá, MS, Brasil.

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília. Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Bairro Mirante, 17525-000, Marília, SP, Brasil.

Introdução

É notável o crescimento do interesse pela temática das altas habilidades/superdotação (AH/SD) que vem ocorrendo nos últimos anos, em especial, a partir do ano de 2008 (Chacon e Martins, 2014). Contudo, muito ainda está por ser investigado e, mesmo entre os tópicos mais pesquisados, existem aqueles que estão distantes de terem sua relevância esgotada, pois continuam impondo desafios à área da Educação, como é o caso do atendimento educacional e da identificação (Martins *et al.*, 2015). Entre os assuntos pouco estudados nacionalmente, encontra-se a precocidade, que é compreendida como antecipação no desenvolvimento da criança dentro de um determinado campo ou área de domínio, como, por exemplo, na linguagem, na matemática, na música, nas artes, nos esportes, etc.

A precocidade é um fenômeno que pode ou não estar associado à superdotação (Acereda e Sastre, 1998; Gama, 2006; Guenther, 2006). Isso significa que, ao encontrarmos uma criança de dois ou três anos que já é capaz de ler e/ou escrever autonomamente, ou que, aos quatro ou cinco anos, toca perfeitamente um instrumento musical, que, aos dez, resolve cálculos avançados para sua faixa etária, ou que consegue fazer qualquer outra coisa que crianças da mesma idade ainda não fazem, existe a possibilidade de estarmos diante de um indicador de superdotação que só poderá ser confirmado com o passar do tempo. Em contrapartida, é certo que se trata de uma criança precoce. Caso essa precocidade não esteja relacionada à superdotação, desaparecerá no decorrer do desenvolvimento.

Entretanto, Masdevall (2009) enfatiza que essa incerteza não pode ser empecilho para o empreendimento de ações educativas, as quais devem ser iniciadas o quanto antes, para evitar o risco de negligenciar uma possível superdotação. Essas ações dependem do reconhecimento da criança precoce, e este pode ser prejudicado por mitos e visões estereotipadas. Dessa maneira, temos por objetivo investigar se alunos precoces possuem outras características além daquelas que a literatura aponta como presentes em estudantes com AH/SD, a fim de desmistificar as padronizações e estereótipos, propiciando novos conhecimentos aos profissionais da Educação acerca desse público.

Método

Este estudo contou com a participação de três alunos precoces³ em leitura e escrita, matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I, que frequentavam o Programa de Atenção a alunos Precoces com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS)⁴, além de seus pais.

Os dados foram coletados por meio de observações dos alunos em ambiente escolar e entrevistas com os pais. As sessões de observação ocorreram em três escolas distintas, duravam de duas a três horas, eram semanais e guiadas por um roteiro de observação previamente elaborado, que nos remetia a registrar, na medida do possível, todos os comportamentos e desempenhos dos participantes, assim como o contexto em que estes eram apresentados, visando obter um amplo panorama da participação desses estudantes no cotidiano da escola. Cada criança foi acompanhada por 18 horas, totalizando 54 horas de observação, as quais foram registradas em diário de campo. As entrevistas semiestruturadas também seguiram um roteiro elaborado antecipadamente e foram realizadas com os pais e as mães das crianças. Durante esse procedimento, houve a gravação do áudio e a posterior transcrição integral. Todos os dados foram qualitativamente analisados.

Com o intuito de preservar a identidade dos participantes, os nomeamos ficticiamente como, Vinny, Breno e Iara.

Resultados e discussões

De um total de 109 características de AH/SD localizadas na literatura, Vinny apresentou 60, Iara, 35, e Breno, 32, sendo que, entre as mais comuns, temos: sociabilidade; independência e/ou autonomia; interesses variados e diferenciados; idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral; questionar ou desafiar regras/autoridade; motivação; impulsividade e espontaneidade; precocidade no desenvolvimento geral, entre outras. Não as analisaremos neste artigo, porque iremos nos deter naquelas que não compõem a relação do que é característico em indivíduos com AH/SD, mas que se mostraram relevantes nos participantes, por serem complementares aos seus indicadores de AH/SD, ou, ao contrário, por parecerem incompatíveis com as potencialidades da criança (ver Quadro 1).

³ O projeto de pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília/SP – e aprovado sob o parecer nº 0406/2011.

⁴ O programa é desenvolvido na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, sob a coordenação do Prof. Miguel Cláudio Moriel Chacon e, atualmente, passou a ser denominado como Programa de Atenção ao estudante Precoce com Comportamentos de Superdotação (PAPCS).

Quadro 1. Características apresentadas por crianças precoces participantes do estudo.

Chart 1. Characteristics presented by precocious children study participants.

Outras características	Vinny	Iara	Breno
Capacidade de argumentação	X		X
Tendência a que outros alunos lhe peçam ajuda	X	X	
Ser solicitado pela professora a ajudar aos outros		X	
Não gostar de faltar à escola	X	X	X
Envolver-se com atividades escolares em ambiente domiciliar	X	X	X
Executar as tarefas com agilidade		X	X
Dispor de tempo ocioso		X	X
Dependência	X		X
Individualismo	X		X
Desorganização	X	X	X
Irritabilidade	X	X	X
Descontrole emocional	X	X	X
Rejeição por parte dos colegas			X
Corrigir outras pessoas	X		
Não participação		X	
Distração		X	X
Reações intensas a ruído			X

O Quadro 1 está organizado de modo a apresentar, primeiramente, as características que reforçam os indicadores de AH/SD dos participantes e, em seguida, encontram-se aquelas que não costumam ser associadas a estudantes com potencialidades superiores. Podemos notar que algumas foram encontradas nos três participantes, outras, em dois, e algumas, em apenas um.

Por indicadores de AH/SD, nos referimos aos três traços que, segundo Renzulli (1978), determinam o comportamento de superdotação: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade.

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

Conforme Freitas e Pérez (2012), a habilidade acima da média deve ser avaliada a partir de um grupo de referência que se assemelhe ao indivíduo segundo a idade e origem

socioeconômica, por exemplo, o grupo de alunos de sua classe escolar. Isso se faz necessário porque as oportunidades oferecidas pelo ambiente exercem influência sobre o desenvolvimento e a expressão das AH/SD.

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

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

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

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

Com relação às características que complementam os indicadores de AH/SD, a *capacidade de argumentação* foi apresentada por Vinny em duas situações e, por Breno, em uma. Aquele, defendendo afirmações questionadas pelos colegas sobre não gostar de estudar os animais e a respeito de sua garrafa fazer uma “chuvinha”, quando apertada. Este, ao utilizar a sua preferência como modo de justificar o fato de ter desenhado uma flor, ao invés de uma árvore.

– E você gosta da natureza – disse uma colega.
– Mas a natureza é de verdade, não é um desenho – respondeu Vinny (Registros do diário de campo).

A professora passou nos lugares vendo os desenhos e percebeu que Breno havia desenhado uma flor, e não uma árvore. Disse a ele que não era aquilo que havia sido solicitado e ele respondeu:
– Mas eu gosto de flor (Registros do diário de campo).

Dependendo do olhar e da postura do professor, essa capacidade de argumentação pode ser compreendida como insubordinação ou falta de educação, sob esse prisma, chamamos a atenção para o risco de se interpretar, equivocadamente, como distúrbios de comportamento (Pérez, 2004) aquilo que é expressão das peculiaridades da criança.

Existia a *tendência de que outros alunos da sala solicitassem auxílio* a Vinny e Iara durante a execução das atividades curriculares. Vinny foi solicitado por oito vezes, nas quais lhe pediram auxílio para ler, escrever e responder a perguntas da disciplina de ciências. Iara foi requisitada por seus colegas em cinco ocasiões, de modo a auxiliá-los na escrita, no desenho e na realização de exercícios matemáticos. Essa percepção que o grupo tem sobre a presença de habilidades superiores em determinados colegas reforça a necessidade de que os próprios alunos sejam envolvidos no processo de identificação das AH/SD (Freitas e Pérez, 2012).

Dentre os participantes do estudo, Iara era a única cuja *professora pedia para que ajudasse a outros alunos*. Presenciamos quatro situações em que houve a referida solicitação.

Contudo, assistimos a determinadas situações em que ficava claro o descontentamento de Iara em ter que ajudar a alguns colegas, tornando questionável o benefício propiciado por essa atitude para a referida aluna.

A professora pede para Iara ajudar Vitória. Ela olha o livro de Vitória e vai dizer à professora que ela está fazendo tudo grudado. Volta e senta-se em seu lugar. A professora diz para Vitória apagar tudo e torna a dizer para que Iara a ajude. Além de Iara, existem outras duas crianças ajudando colegas. Quando a professora diz que quem já terminou pode ir para o próximo exercício, Iara para de ajudar e volta para seu lugar, Aline faz o mesmo, já Mário fica ajudando o colega, até que a professora o mande voltar para o lugar. Aline termina e torna a ajudar sua colega. Iara, não: ela termina e permanece em seu lugar.

Vitória diz:

– Eu não sei como fica TEM.

Iara olha para ela e soletra: T-E-M.

A professora pede-lhe para que mostre a Vitória onde está a palavra TEM. Iara mostra e volta para seu lugar. A professora, aparentemente irritada com ela, fala para Iara guardar a caneta [com a qual estava brincando] (Registros do diário de campo).

Nota-se que a professora adota, intuitivamente, a prática de monitoria, que consiste em convidar um aluno que está mais adiantado no conteúdo para que auxilie os colegas. Para Winner (1998), a monitoria traz benefícios acadêmicos provenientes do ato de ensinar o outro, atitude essa que ajuda na consolidação daquilo que foi aprendido, mas, além disso, proporciona benefícios sociais ao dar à criança que se destaca a possibilidade de interagir com colegas que não possuem as mesmas habilidades. Freitas e Pérez (2012) compreendem essa prática como produtiva, visto que o aluno se sente desafiado a ensinar o colega e, para isso, acaba por aprofundar seu conhecimento. Porém, as autoras advertem que, quando esse auxílio não lhe é prazeroso, como no caso de Iara, deixa de ser capaz de proporcionar benefícios àquele que ensina.

Conforme os pais desses três alunos, eles *não gostavam de faltar à escola* e todos *se envolviam espontaneamente com atividades escolares quando estavam em ambiente domiciliar*.

Durante o ano letivo de 2012, Vinny faltou apenas a dois dias de aula, por questões de saúde, porém, mesmo não estando bem, não compreendia porque tinha que ficar em casa.

MV: [...] ele chorou quando naquele dia eu disse que ele não ia à escola, ele chorou muito, chorou muito sentido e nesse dia minha sogra estava aqui e, sem que eu presenciasse, depois ele foi lá na minha sogra e desabafou com ela assim

bem sentido, depois ela me contou: “Olha, vó, eu sei que eu não estou muito bem, mas a minha mãe poderia muito bem ter deixado eu ir na escola, eu conseguia ficar lá, mesmo não estando muito bem, eu ia conseguir, eu queria muito ir” (Mãe de Vinny, 2013).

Quando sua irmã nasceu, os pais lhe permitiram escolher se queria ir à escola ou faltar para ir ao hospital conhecê-la, todavia, não foi surpresa para eles, quando o menino disse que preferia ir à escola, pois ainda teria muito tempo para ficar com a irmã.

Similarmente, Iara não aceitava faltar e torcia para que as férias terminassem logo, a fim de que pudesse voltar à escola. Na única vez em que pediu para ficar em casa, a mãe imediatamente desconfiou que houvesse algo errado:

MI: Teve um dia que ela pediu pra faltar, falei: “Tem alguma coisa errada. O que aconteceu Iara?”, “Eu não sei onde eu coloquei o livro que tem que entregar hoje, na quinta-feira”, então ela queria faltar pra não tomar bronca, né? (risos). Falei, “Não, então vamos procurar”, aí procurei. Estava lá nas coisas dela, na cama enroscado, assim, porque ela fica lendo de noite, joga, cai tudo. “Iara, está aqui”, “Ai, então vamos, vamos”. Nunca ela pede pra faltar. Ela está pedindo pra ir (nas férias), eu falo, “Pelo amor de Deus, Iara, porque, se você voltar a estudar, eu começo a trabalhar” (risos). “Eu não aguento mais ficar aqui...” ela adora estudar (Mãe de Iara, 2013).

O interesse dessas crianças em frequentar a escola, bem como realizar atividades escolares em ambiente domiciliar, reforça a presença de *comprometimento com a tarefa*, um dos componentes necessários para a presença de superdotação (Renzulli, 1978).

Após ingressar no Ensino Fundamental, Breno voltou a gostar do ambiente escolar, entretanto, quando frequentava a Educação Infantil, sentia-se desmotivado, pedia para faltar e queria deixar de frequentar a sala em que estava matriculado.

MB: Então ele queria ficar, por exemplo, na sala do Infantil II, que tem muitas letras, muitos números e aquilo que estava sendo oferecido, que é o normal, é o currículo do Maternal, pra ele já... ele não tinha interesse, né? E ele nunca, naquela ocasião, ele não era de socializar muito, de se integrar muito com as outras, ele não queria muito as brincadeiras, ele queria as letras e os números, então ele começou a ficar desestimulado, né? Ai nessa escola ele pediu, ele não queria mais nem ir [...] (Mãe de Breno, 2013).

De acordo com Pérez (2004), não são raros os casos em que alunos com AH/SD perdem o interesse pelo trabalho escolar, devido à falta de estímulos que encontram no ambiente de ensino.

Quando estava em casa, Vinny gostava de ler e desenhar, mas também brincava e assistia a desenhos animados como qualquer outra criança de sua faixa etária, visto que seus pais estavam sempre cuidando para que ele não deixasse de lado as atividades próprias da idade. A seguir, relatos do Pai (PV) e da Mãe (MV) de Vinny:

PV: Em casa, a gente deixa ele ser criança, ele brinca de carrinho, assiste desenho...

MV: Brinca no computador.

PV: No notebook, ele joga. E de um mês pra cá a gente está jogando xadrez à noite. Ele aprendeu as regras rapidinho, então a gente tem essa... procura fazer de tudo um pouco pra não ficar só televisão ou só lendo. Às vezes, ele pega livro pra ler, ele adora livro de...

MV: Ciências.

PV: Ciências, de espaço, de dinossauro [...] de repente você chega ali no quarto, ele tirou tudo do criado-mudo, está pintando, gosta de pintar também (Pais de Vinny, 2013).

Iara era outra criança que não abandonava as brincadeiras características da faixa etária, mas que também não deixava de ler, desenhar e divertir-se com jogos educativos em seus momentos livres. Na sequência, relatos do Pai (PI) e da Mãe (MI) de Iara:

MI: Brinca muito, lê muito e assiste televisão bastante.

PI: Nossa, ela lê, ela desenha, ela é bastante ativa assim, mas desenha bastante, lê bastante, fica brincando com uns joguinhos, quebra-cabeça (Pais de Iara, 2013).

Breno também brincava e assistia a programas infantis em seus momentos de lazer, mas, para isso, demandava que seus pais o incentivassem, pois, caso contrário, ocupava todo seu tempo com atividades que envolviam leitura e escrita. A seguir, relatos do Pai (PB) e da Mãe (MB) de Breno:

MB: Ele só fica no computador agora ou videogame e os interesses assim... Que nem, no computador ele entra no site do Discovery Kids e fica formando palavras, então se... o que ele gosta de fazer é isso, é que a gente não deixa ele fazer só isso, né, mas então ele joga bola, ele...

PB: Tem os livros que ele sempre gosta de ler, os carrinhos, a coleção de carrinhos dele que ele brinca, mas ele tem um caderno na cozinha que toda hora está lá, está escrevendo alguma coisa, escrevendo e formando palavra, fazendo desenho de palavra, colorindo palavra, mas alguma coisa ele está fazendo, ou número, mas sempre está fazendo. Então a gente dosa um pouco, deixa um pouco no computador aí ela vai lá [mãe], “Oh, agora você brinca de outra coisa”, aí assiste um desenho pra... porque, se deixar, é isso aí mesmo (Pais de Breno, 2013).

Segundo Benito (2000), pais de alunos precoces com superdotação frequentemente se preocupam com o modo obsessivo com que seus filhos aprendem. "Nos primeiros anos são as letras, os números, posteriormente, por volta dos 5 anos, é a geografia, as bandeiras, os países; posteriormente o universo, etc." (Benito, 2000, p. 91, tradução livre).

Diferentemente de Vinny, que desenvolvia as atividades de modo lento, uma vez que as interrompia para brincar, Iara e Breno *executavam as tarefas com agilidade*, a qual está relacionada à rapidez com que esses alunos aprendem (Panzeri, 2006). Iara demonstrou tal característica em doze ocasiões, ao passo que Breno a apresentou em quatro, realizando seus exercícios outras vezes em tempo médio. Porém, ressalta-se que em atividades que privilegiavam a oralidade, como roda da conversa ou discussão de temas, Breno era pouco participativo e desviava sua atenção para objetos e/ou brincadeiras.

Quando a professora pergunta quem terminou os exercícios, Iara é a única a levantar a mão (Registros do diário de campo).

Os demais alunos fizeram a atividade todos juntos, conforme a professora perguntava e registrava na lousa. Mas, como Breno já havia respondido tudo e pintado as figuras, escrevia em seu caderno (meus amigos, *game over*, etc.) (Registros do diário de campo).

Por consequência da referida agilidade, Breno e Iara acabavam por *dispor de tempo ocioso*, que preenchiam diferenciadamente. Enquanto Breno manipulava letras e números móveis, escrevia, lia e caminhava pela sala, brincando com os jogos e objetos que encontrava, Iara permanecia silenciosamente em seu lugar e se distraía brincando com os materiais que estavam ao seu alcance: canetas, lápis, papéis, fio de cabelo, etc., ou lendo, quando dispunha de material para tal.

Sem terem o que fazer, essas crianças pareciam estar entediadas e buscavam por atividades que as entretivessem. Segundo Freeman e Guenther (2000), o tédio se origina na ausência de desafios oferecidos aos alunos, e as estratégias de enfrentamento utilizadas por eles são consideravelmente diversificadas. Alguns, mais frequentemente as meninas, preenchem o tempo enfeitando o caderno, outros se perdem em devaneios, e há, ainda, aqueles que tumultuam a sala intencionalmente. Entretanto, as autoras acreditam que o principal problema está no não desenvolvimento da disciplina para o estudo, o qual se origina na facilidade encontrada nas tarefas escolares, que faz com que o aluno não sinta a necessidade de estudar. Por consequência,

posteriormente, sofre com a falta desse hábito, ao se deparar com os níveis mais elevados de ensino, nos quais encontra conteúdos mais complexos.

Nessa perspectiva, Reis (2000) afirma que os alunos intelectualmente mais capazes têm condições de dominar o currículo regular em um tempo menor que o necessário para seus colegas e, por consequência, acabam empregando horas de dedicação em atividades que já sabem. Por essa razão, tal como Renzulli (2000), a autora recomenda a compactação do currículo para esses estudantes, por meio da eliminação dos conteúdos repetitivos ou já conhecidos, para que tenham alguns momentos destinados ao trabalho pessoal e à investigação, de forma a estimular a aprendizagem independente. Caso o tempo usado em projetos pessoais assim o permita, o aluno também pode servir como um mentor ou monitor da sala.

No que tange às características que destoam das potencialidades desses alunos, Breno e Vinny, ao mesmo tempo em que se destacavam em termos cognitivos, eram *dependentes* em outros aspectos, nos quais os colegas não tinham dificuldades. Breno necessitava de ajuda para recortar figuras, calçar o tênis e amarrar os cadarços, enquanto Vinny, para calçar e amarrar o tênis.

Vinny me pediu para lhe calçar o tênis (Registros do diário de campo).

Breno está tentando colocar o tênis e diz para a auxiliar de classe que não consegue (Registros do diário de campo).

Quanto ao *individualismo*, Vinny o manifestou quando não queria dividir o computador usado na aula de informática com outra criança, embora todos da classe o estivessem utilizando em conjunto. Breno, por sua vez, além de também querer um computador somente para ele, não aceitou que um colega o acompanhasse em um jogo de relacionar figuras que se encontrava disponível em sala de aula. Esse *individualismo* pode estar relacionado à tendência dos alunos com AH/SD a desafiar regras/autoridade, contudo, é algo que precisa ser trabalhado com vistas a favorecer a convivência em grupo.

Vinny demonstrou *desorganização* em três situações: derrubando as mochilas dos colegas e não as reorganizando, deixando seus lápis espalhados pela carteira e atirando restos de seu lanche no chão. Breno mostrou-se desorganizado quando não guardou de volta em seu lugar o livro que pegara para ler e ao deixar suas meias jogadas pela sala. Iara apresentou essa característica ao espalhar objetos pela carteira, de modo a não encontrar espaço para apoiar o caderno. Além disso, a professora reclamava da menina, por considerar que ela não tinha capricho e sujava o caderno.

Características como dependência, individualismo e desorganização podem levar o educador que possui conhecimentos reduzidos acerca do assunto a descartar a possibilidade de AH/SD, deixando de prestar a atenção educacional adequada às necessidades da criança, nesse sentido, a formação docente torna-se imprescindível.

Igualmente, a *irritabilidade* esteve presente sobremaneira nessas crianças, de modo que Iara a apresentou em treze situações, Vinny, em onze, e Breno, em seis. Iara se irritava ao ver colegas agindo de modo inadequado, como, por exemplo, conversando durante uma peça de teatro, batendo no livro, pulando em sala de aula ou dançando na fila que formam para se deslocarem até outros ambientes. Também se irritava quando suas amigas a procuravam para brincar em momentos em que não estava interessada nisso, quando não lhe davam a atenção que desejava ou sem qualquer motivo aparente, como ocorreu quando uma colega solicitou a ela que se sentasse mais para direita, de maneira a dar-lhe maior espaço.

Na feira do livro, sentam-se no chão. Aline pede para que Iara vá mais para a direita para lhe dar espaço, e Iara grita:
 – Não dá, né?
 – Para! – diz Aline, incomodada com o grito.
 – Para você – Iara responde, começa a chorar e vai se queixar da menina para professora (Registros do diário de campo).

Vinny irritava-se quando era contrariado e não podia fazer o que desejava, quando ouvia seus colegas falando coisas erradas (chamando *cocar de faixa*, por exemplo) ou se alguém ria dele.

[No recreio] Vinny briga com Thaís, porque ela não dá espaço para que ele recoloca sua cadeira no lugar, após ter se levantado para jogar a embalagem de suco no lixo. Ela parece não ter percebido que havia diminuído o espaço dele e fica calada, com cara de espanto (Registros do diário de campo).

A irritação de Breno emergia quando lhe impediam de fazer algo que queria, por exemplo, ficar no balanço durante toda a atividade de recreação. Ou quando tinha que fazer algo que não era de sua vontade, como sentar-se com determinados colegas ou participar das aulas de música.

Após bastante tempo no balanço, a professora pede para que Breno saia de lá e ele começa a gritar que não vai sair, porque aquele balanço é dele (Registros do diário de campo).

A irritabilidade não está entre as características de AH/SD reconhecidas pela literatura e é, até certo ponto, comum em crianças dessa faixa etária, porém, ressalta-

mos que os participantes do estudo a expressavam muitas vezes de maneira exagerada, além do que, nos grupos em que estavam inseridos, não havia outras crianças que manifestavam irritabilidade de forma semelhante no que diz respeito tanto à frequência quanto à intensidade.

Por vezes, essa irritabilidade resultava em *descontrole emocional*, de sorte que a criança se deixava levar pelos impulsos de suas emoções, vindo a manifestá-las por meio de choro ou de modo a agredir ou exaltar-se com outras pessoas. Mas esse tipo de comportamento também foi exibido por motivos não associados à irritabilidade, como ocorreu com Breno, que, a fim de chamar a atenção, lançava objetos ou batia em outras crianças. Situações de *descontrole emocional* foram exibidas por Iara e Breno em seis ocasiões cada, e por Vinny, em quatro. Iara empurrou, bateu e tapou a boca de sua amiga Bruna nas vezes em que esteve insatisfeita com suas atitudes, gritou com algumas crianças e foi chorando se queixar à professora de alunos que não lhe fizeram nada diretamente.

Iara queria falar algo para a professora, e Bruna também queria, então Iara a empurrou e gritou:
 – Deixa eu falar! (Registros do diário de campo).

Breno bateu, empurrou, atirou objetos, gritou e tratou com desrespeito colegas e professoras quando contrariado, por querer chamar a atenção ou por querer brincar sozinho.

Depois de algum tempo, a professora diz:
 – Agora chega, desce desse balanço.
 – Não quero, cale a boca, sua... (Registros do diário de campo).

Quando irritado ou contrariado, Vinny chorou, gritou, tratou de forma desrespeitosa colegas e professora e ameaçou bater em sua amiga.

Eles formam a fila, e Vinny reclama à professora que um colega apertou sua garrafinha e fez uma chuvinha. Nisso, Vinícius ri por ele ter falado chuvinha e ele responde zangado:
 – Chuvinha é uma chuva pequena, você não tem cérebro, não? (Registros do diário de campo).

A literatura especializada aponta a baixa tolerância à frustração como uma característica de indivíduos com AH/SD, e esta, por sua vez, pode resultar em agressividade. Agressividade foi uma das características que Câmara (1999) encontrou ao analisar prontuários de crianças com idade de 5 a 8 anos que foram submetidas a um processo de psicodiagnóstico, em um programa de atendimento a superdotados. Do total de 34 crianças, seis

demonstraram agressividade em teste projetivo e, das 31 crianças que passaram por uma sessão de observação lúdica, quatro exibiram aspectos agressivos e destrutivos. Sendo assim, é preciso que a escola, em conjunto com a família, desenvolva ações que auxiliem os alunos a aprender a lidar com as emoções.

Assistimos a duas situações em que Breno experienciou *rejeição por parte de seus colegas*. Em uma delas, duas meninas se recusaram a se sentar com ele durante o recreio e, em outra, Breno tentava participar de um jogo em que os outros meninos se negavam a jogar a bola para ele.

[No recreio] Após algum tempo, a auxiliar de classe pede para que duas meninas se sentem com Breno, que está sozinho, mas elas resistem. A auxiliar insiste, e elas cedem, mas mudam de lugar logo depois que aquela se afasta. Quando a auxiliar percebe, faz com que as meninas voltem a se sentar com ele. Embora sentados na mesma mesa, a interação ocorre apenas entre as duas (Registros do diário de campo).

Vinny tendia a *corrigir outras pessoas*, fossem elas professores ou alunos – e isso ocorria até mesmo quando ele estava errado, mas acreditava estar certo. Essa característica foi observada em seis situações.

[...] Vinny disse [à professora] em tom elevado:
– Não, tem cinco, você errou.
– Não, as coladas são quatro – respondeu a professora.
– Não, na nossa tem cinco – ele insistiu.
A professora precisou ir até o lugar dele para mostrar que havia quatro (Registros do diário de campo).

É relevante destacar que Iara, uma aluna muito participativa, deixava de participar de algumas atividades. Essa *não participação* ocorreu em seis ocasiões e pode ter relação com a timidez da menina, visto que se deu em situações que exigiam certa exposição da criança, como recitar uma poesia para as outras classes da escola, responder a questões ou exercícios, oral e individualmente, pedir para ler em voz alta.

No pátio, cada série recitou uma poesia, e o primeiro ano ficou com a poesia “O Relógio”, de Vinicius de Moraes. Iara (embora participasse dos ensaios em sala) ficou em silêncio na hora de recitá-la (Registros do diário de campo).

A timidez de Iara é parte de sua personalidade, e a personalidade se relaciona com a questão de pertencer ao gênero masculino ou feminino, pois se constitui a partir das relações sociais (Góes, 2000), e o gênero nada mais é que um “produto social aprendido, institucionalizado e transmitido de geração em geração” (Vasconcelos e Andrade, 2004, p. 1), o qual influencia culturalmente a

percepção e o próprio desenvolvimento das habilidades. Freeman e Guenther (2000) apontam estudos que revelam uma desvantagem por parte das meninas com relação à disciplina de matemática, uma vez que ingressam nas instituições formais de ensino com menos experiências nesse campo, quando comparadas aos meninos. Isso ocorre porque pais de crianças do sexo feminino tendem a oferecer menor quantidade de brinquedos e jogos que envolvem matemática que os pais de crianças do sexo masculino. Para Pérez e Freitas (2012), o fato de as mulheres serem percebidas como menos criativas também está associado aos estímulos que o ambiente oferece diferenciadamente aos gêneros, para o desenvolvimento de componentes necessários à produção criativa. Os valores culturais atribuem certas “virtudes” às mulheres que são contrárias ao que se espera dos homens. Elas são bem vistas quando sensíveis, dependentes, solidárias e compreensivas, ao passo que deles se requer independência, coragem, autonomia, tomada de decisão, etc. Desse modo, as meninas são incentivadas à passividade, e o bom comportamento que delas se espera não envolve ser questionadora e impositiva. Assim, perguntar e levantar a mão em sala de aula pode tornar-se mais difícil a elas.

Além disso, os comportamentos valorizados nos meninos acabam por aproximá-los do estereótipo de criança com AH/SD, de maneira que a indicação destes para programas especializados corresponde a aproximadamente o dobro das indicações de meninas (Freeman e Guenther, 2000).

Breno e Iara igualmente tiveram momentos de *distração*, ele, cinco, e ela, três. Esta precisou ser avisada pelo professor de educação física de que estava indo para a quadra com o lápis na mão, a professora da classe teve que lhe solicitar diretamente que guardasse seu material, pois não percebera que todos já estavam prontos para ir embora, bem como precisou ser alertada sobre sua blusa, que estava caída no chão há horas. Aquele, observando atividades anteriormente realizadas em seu caderno, não percebeu que a professora passava outros exercícios a serem realizados, de modo que a auxiliar de classe precisou instruí-lo para que os copiasse. Durante um exercício em que deveria descobrir o nome de um menino, baseava-se no número de letras e buscava identificá-lo por meio de tentativa e erro, sem notar a existência de pistas que o revelavam. Desenhou uma flor para ilustrar um texto que tratava sobre a árvore. Não respeitou a ordem de chegada para pedir o lanche na cantina e, quando repreendido, foi para o fim da fila e ficou parado, não percebendo que outros entravam em sua frente. Quando encarregado de trazer um balde cheio de água para que seus colegas construíssem um castelo de areia, jogou a água e o balde no meio do percurso.

Alerta-se que a distração, quando apresentada de maneira excessiva, pode estar relacionada à desmotivação resultante da não valorização dos interesses e potencialidades do estudante (Freeman e Guenther, 2000).

Breno foi o único a manifestar *reações intensas a ruídos*, as quais foram exibidas em seis ocasiões, de sorte que o aluno tapava os ouvidos e pedia silêncio aos colegas, quando estes falavam em coro ou durante as músicas que cantavam.

A professora sugeriu que os alunos deixassem o horário do parque para o fim da aula, mas os alunos não aceitaram e começaram a bater na carteira e gritar:

– Par-que, par-que.

Breno tapou os ouvidos e começou a gritar:

– Silêncio!

[...] Não repete a letra da música com os outros. Quando os alunos repetem em tom mais alto, ele tapa os ouvidos. O mesmo ocorre enquanto eles cantam (Registros do diário de campo).

Conforme Winner (1998), a super-reatividade a ruídos é uma das reações frequentemente percebida por pais de crianças globalmente superdotadas com QI elevado. Essas crianças, quando a têm, costumam apresentá-la durante os primeiros anos de vida.

Considerações finais

Com base nas características abordadas, percebe-se que Breno, Vinny e Iara são crianças que se diferenciam dos demais devido ao desenvolvimento superior apresentado em certas áreas de domínio, porém, simultaneamente, apresentam comportamentos inadequados e dificuldades que tanto podem decorrer da educação recebida quanto de uma configuração cognitiva diferenciada. Para que essa diferenciação seja possível, são necessárias outras investigações que desvendem esses achados. De todo modo, os resultados nos mostram alunos com capacidades elevadas que estão distantes de serem estudantes “ideais”, pois, assim como os demais, estão propensos a apresentar dificuldades de qualquer natureza, desmistificando, assim, os estereótipos existentes.

As crianças precoces aqui investigadas apresentam indicadores de AH/SD e, por isso, precisam ter suas necessidades educacionais consideradas e respeitadas. Contudo, é necessário que haja clareza quanto à insuficiência do oferecimento de atenção apenas as potencialidades da criança, proporcionando-lhe estímulos e experiências enriquecedoras, pois, além disso, é preciso cuidar também para que tenha um bom relacionamento social com as pessoas que estão ao seu redor, aprendam a controlar seus impulsos emocionais, a respeitar regras e

ter independência e autonomia, o que evidencia a importância da formação de professores nessa temática, além da eliminação da visão reducionista sobre a Educação, que compreende a escola como um espaço destinado, exclusivamente, à aquisição de conteúdos curriculares.

Concordamos com Benito (2000) no que se refere aos motivos que fazem com que tais educandos necessitem de atenção educacional diferenciada. Segundo a autora, o que move essa educação não é a possibilidade de que venham a contribuir com o futuro da humanidade, nem mesmo a tentativa de evitar que apresentem problemas, mas, certamente, o fato de que

[...] aprendem de forma diferente e mais rápida que outros alunos e, se lhes negam a educação que necessitam, não terão a oportunidade de desenvolverem-se de uma forma ótima, que é o que deve perseguir a educação: otimizar o desenvolvimento do aluno para que no dia de amanhã, quando adulto, possa decidir sobre sua própria vida (Benito, 2000, p. 92, tradução nossa).

Por fim, não se pode perder de vista a possível transitoriedade dessa precocidade, o que requer cuidado com as expectativas criadas para que não resultem em frustração para a criança e seus familiares, caso a possibilidade de superdotação não venha a se confirmar.

Referências

- ACEREDA, A.; SASTRE, S. 1998. El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 6:3-25.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S. 2001. *Superdotados: determinantes educação e ajustamento*. 2ª ed., São Paulo, EPU, 192 p.
- BENITO, Y. 2000. Definición, pautas de identificación y educación para padres y profesores. In: Y. BENITO (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. 2ª ed., Salamanca, Amarú Ediciones, p. 79-93.
- CÂMARA, C.G. 1999. *Alto-alfabetização precoce: indicio de superdotação ou resposta a um ambiente rico em estímulos?* São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 159 p.
- CHACON, M.C.M.; MARTINS, B.A. 2014. A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, 27(49):353-372. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9204>
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z.C. 2000. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo, EPU, 186 p.
- FREITAS, S.N.; PÉREZ, S.G.P.B. 2012. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, ABPEE, 140 p.
- GAMA, M.C.S.S. 2006. *Educação de Superdotados: teoria e prática*. São Paulo, EPU, 228 p.
- GÓES, M.C.R. 2000. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, ano 21, (71):116-131.
- GUENTHER, Z.C. 2006. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo, EPU, 120 p.

- MAIA-PINTO, R.R. 2012. *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 153 p.
- MARTINS, B.A.; PEDRO, K.M.; OGEDA, C.M.M.; SILVA, R.C.; KOGA, F.O.; CHACON, M.C.M. 2015. Altas habilidades/superdotação: Estudos no Brasil. In: Inclusive and Supportive Education Congress, 8, Lisboa. *Anais....* Lisboa, p. 1-9.
- MASDEVALL, M.T.G. 2009. Estratègies d'intervenció amb alumnat de N.E.E. per altes capacitats, dins l'escola inclusiva. Disponível em: <http://xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/990c-46f3-c88b-4b9f-93a0-edfa61fb0bbe/1953m.pdf>. Acesso em: 15/02/2015.
- NAKANO, T.C.; WECHSLER, S.M. 2007. Identificação e avaliação do talento criativo. In: D.S. FLEITH, *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre, Artmed, p. 87-98.
- PANZERI, M.V. 2006. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: "enriquecimiento en la escuela común". In: S.N. FREITAS (org.), *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria, Ed. da UFMS, p. 257-277.
- PÉREZ, S.G.P.B. 2004. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 306 p.
- PÉREZ, S.G.P.B. 2006. Sobre perguntas e conceitos. In: S.N. FREITAS (org.), *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria, Ed. Da UFMS, p. 37-59.
- PÉREZ, S.G.P.B.; FREITAS, S.N. 2012. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, **18**(4):677-694.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400010>
- REIS, S. M. 2000. Enseñanza de las capacidades de estudio independiente en estudiantes altamente capacitados. In: Y. BENITO, *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú Ediciones, p. 219-232.
- REIS, S.M.; RENZULLI, J.S. 2009. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quartely*, **53**(4):232-235.
<http://dx.doi.org/10.1177/0016986209346824>
- REIZULLI, J.S. 1978. What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappa*, **60**(3):180-84.
- REIZULLI, J.S. 1996. En qué consiste lo sobresaliente: un reexamen de la definición de sobresaliente y talentoso. *Dossier*, **5**:12-29.
- REIZULLI, J.S. 2000. Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. In: Y. BENITO, *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú Ediciones, p. 175-217.
- REIZULLI, J.S.; REIS, S.M. 1985. *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence*. Connecticut, Creative Learning Press, 522 p.
- VASCONCELOS, F.; ANDRADE, M.C.M. 2004. A mulher professora: Gênero e constituição da Identidade docente. *Cadernos ANPEd*, **1**:1-15.
- VIEIRA, N.J.W. 2005. Inteligências múltiplas e altas habilidades: uma proposta integradora para identificação da superdotação. *Linhas*, **6**(2):1-17.
- WINNER, E. 1998. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre, Artes Médicas, 294 p.

Submetido: 16/06/2015

Aceito: 10/09/2015