

Implicações do ambiente escolar para a precocidade: uma análise das situações de sala de aula

Bárbara Amaral Martins
Miguel Claudio Moriel Chacon

Bárbara Amaral Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Email: barbara.amts@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/2509415362736762>

Miguel Claudio Moriel Chacon

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

Email: miguelchacon@marilia.unesp.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6473-8958>

Resumo

O desenvolvimento das capacidades humanas depende do que é propiciado pelo ambiente, assim, as possibilidades podem ser ampliadas ou tolhidas conforme as condições ofertadas. Uma criança precoce, ou seja, aquela que apresenta determinadas habilidades desenvolvidas prematuramente, tanto pode encontrar o apoio necessário para continuar desenvolvendo suas potencialidades quanto pode se frustrar e se aborrecer num ambiente que não lhe desafia. Desse modo, neste artigo objetiva-se identificar situações educacionais que favorecem e desfavorecem a manifestação e o desenvolvimento da precocidade. Para tanto, a pesquisa contou com a participação de três crianças precoces em leitura e escrita observadas em ambiente escolar. Os resultados apontam que a precocidade é favorecida quando o educador a reconhece e utiliza estratégias de ensino que desafiam e motivam o aluno, além da presença de recursos materiais. Já a busca pela homogeneização e a padronização, que limitam as escolhas, a liberdade e a criatividade, foram identificadas como desfavorecedoras.

Palavras-chave: Precocidade. Ambiente Escolar. Superdotação.

Recebido em: 13/05/2015
Aprovado em: 18/05/2017

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p172>



Abstract**Implications of school environment for precocity: an analysis of classroom situations**

The development of human capabilities depends on what is provided by the environment and the opportunities can be expanded or curtailed according to the conditions found. A precocious child, that is, one that presents certain prematurely developed skills (CUPERTINO, 2008) can find the support they need to continue to develop their potential or can be frustrated and bored in an environment without challenges. Thus, we aimed to identify educational situations that favor and disfavor the manifestation and the development of precocity. The research involved the participation of three precocious children in reading and writing observed in a school environment. The results indicate that the precocity is favored when teacher recognizes and employs teaching strategies that challenge and motivate the student, and the presence of material resources. The homogenization and standardization, which limit the choices, freedom and creativity, have been identified as disfavoring.

Keywords:

Precocity.
School
environment.
Giftedness.

Resumen**Implicaciones del entorno escolar para precocidad: un análisis de situaciones de aula**

El desarrollo de las capacidades humanas depende de lo que ofrece el medio ambiente, así, las posibilidades pueden ampliarse o reducirse según las condiciones ofrecidas. Un niño precoz, es decir, que presenta ciertas habilidades prematuramente desarrolladas (Cupertino, 2008), puede tanto encontrar el apoyo que necesita para seguir desarrollando su potencial, como puede ser frustrado y se aburrir en un ambiente que no le desafía. Por lo tanto, el presente artículo tiene como objetivo identificar las situaciones educativas que favorezcan y desfavorezcan la manifestación y el desarrollo de la precocidad. La investigación contó con la participación de tres niños precoces en la lectura y la escritura, observados en ambiente escolar. Los resultados indican que la precocidad se ve favorecida cuando el educador la reconoce y utiliza las estrategias de enseñanza que desafían y motivan al estudiante, como también es importante la presencia de los recursos materiales. La búsqueda de la homogeneización y la estandarización, que limita la elección, la libertad y la creatividad, fueron identificados como desfavorables.

Palabras clave:

Precocidad.
Ambiente
escolar.
Superdotado.

Introdução

O desenvolvimento humano é influenciado pelas condições sociais, históricas e culturais que o ambiente oferece ao indivíduo (VYGOTSKY, 1996, 1998b). Nesse sentido, enquanto instituição social responsável pela disseminação dos conhecimentos construídos no decorrer da história, a escola exerce, mesmo que não plenamente, um papel fundamental no desenvolvimento físico, artístico, intelectual, moral e social de seus alunos.

Tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem, processos intrinsecamente relacionados, cuja natureza é social (VYGOTSKY, 1998a), são marcados pela heterogeneidade, o que parece ser um ponto de consenso nos discursos educacionais, especialmente, quando se aborda a Educação Inclusiva. Entretanto, as práticas cotidianas de ensino nem sempre respeitam esse princípio, uma vez que o cenário homogeneizador de sala de aula tem permanecido resistente às modificações, insistindo em enfileirar os estudantes em prol da disciplina e da boa visualização do quadro negro. Quando as inovações se fazem presentes, seja no que tange à tecnologia ou à reorganização do espaço físico, essas raramente são acompanhadas por modificações metodológicas, ou seja, constrói-se um nosso cenário, mas a maneira de se conduzir o processo educativo permanece inalterada, tal como as diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem que são negligenciadas.

Diante desse quadro, necessidades e peculiaridades estudantis podem passar despercebidas, entre elas a precocidade, a qual pode ser entendida como uma diferença no ritmo de desenvolvimento que deriva da ativação dos recursos intelectuais¹ básicos num intervalo de tempo que antecede o período médio, ou seja, o considerado normal (CASTELLÓ; MARTÍNEZ, 1999).

A precocidade evidenciada pela criança pode significar uma diferenciação passageira, bem como um indicador de superdotação. Em ambos os casos requer acompanhamento educacional para que o estudante não venha a se desmotivar com um trabalho escolar demasiadamente fácil diante de suas potencialidades, assim como para que não sofra com cobranças exacerbadas resultantes de expectativas muito elevadas e, principalmente, para que encontre as condições ambientais necessárias ao desenvolvimento de suas capacidades.

Em relação às condições ambientais, embora Vygotsky (1998b, p. 10, tradução nossa) não rejeite a influência do aspecto biológico, é ao social que atribui o papel principal no desenvolvimento das habilidades superiores, afirmando que, “[...] enquanto que a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio”. Dessa maneira, a inteligência é compreendida como “[...] um potencial que pode ser

desenvolvido quando se oferecem as oportunidades adequadas para isso” (PÉREZ, 2006, p. 47).

A legislação nacional insere os estudantes com *altas habilidades ou superdotação* no público-alvo da educação especial, assegurando-lhes um ensino adequado às suas necessidades (BRASIL, 2013). Cupertino (2008) coloca a *superdotação* como representante do desempenho superior que um indivíduo apresenta, de modo a ultrapassar a média de seus pares em uma ou mais das seguintes áreas: acadêmica, motora, artística, liderança e criatividade; enquanto que o termo *altas habilidades* é mais amplo e engloba as gradações de um mesmo fenômeno: habilidade superior, superdotação, precocidade, prodígio e genialidade. Assim sendo, compreende-se o aluno precoce como pertencente ao público da educação especial, a quem devem ser destinados os recursos e as estratégias educacionais necessárias ao seu desenvolvimento pleno.

Contudo, o acompanhamento da precocidade e oferecimento das condições adequadas só é possível a partir do momento em que a dessemelhança entre a criança precoce e as demais é percebida, o que depende de situações ambientais propícias para que a precocidade se manifeste e, na sequência, se desenvolva. Desse modo, o objetivo deste estudo é identificar situações de sala de aula que favorecem a manifestação da precocidade, bem como situações que a interferem.

Método

A pesquisa teve como participantes três alunos precoces em leitura e escrita que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental I, os quais serão identificados ficticiamente, como Vinny, Breno e Iara². Essas crianças são consideradas precoces porque aprenderam a ler e a escrever sem instrução formal e muito antes da idade considerada normal.

O primeiro critério para seleção dos participantes foi o de ser integrante do Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamento de Superdotação (PAPCS)³, por se tratar de crianças já identificadas como precoces. Como no momento da escolha o programa atendia a 22 alunos, os quais cursavam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II, estabelecemos os seguintes critérios de inclusão para delimitarmos a amostra: ser precoce em leitura e escrita; e estar matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

A precocidade na área linguística foi eleita em virtude de as habilidades em leitura e escrita perpassarem todas as disciplinas do currículo escolar, enquanto que o primeiro ano foi

escolhido por ser o ano escolar destinado ao início do processo de alfabetização, quando a precocidade em tal área diferencia consideravelmente o aluno precoce dos demais.

O Quadro 1, a seguir, apresenta a caracterização dos participantes, cujos dados foram recolhidos junto aos registros do PAPCS.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Participante	Sexo	Idade no início da coleta (anos e meses)	Ano escolar	Escola	Idade de domínio da leitura e da escrita convencionais (anos e meses)
Vinny	Masculino	5a9m	1º	Particular	3a6m
Breno	Masculino	6a	1º	Particular	3a
Iara	Feminino	5a8m	1º	Pública Estadual	4a6m

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A coleta de dados foi realizada nas escolas em que esses alunos estavam matriculados, que foi obtida por meio de observações dos participantes em situações de sala de aula, recreios e em atividades extraclasse⁴. Tais observações eram registradas em diários de campo e analisadas qualitativamente, a partir da construção de quadros, com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), de modo que havia um quadro para cada participante e, após a leitura dos registros nos diários, transcrevíamos os respectivos comportamentos e desempenhos indicativos de precocidade observados, seguidos das situações de sala de aula que favoreciam essa manifestação. Exemplo:

- **Comportamento:** ocupa seu tempo ocioso com números e letras móveis, jogos pedagógicos, escrita e leitura, entre outras coisas;
- **Situação favorecedora:** a sala dispõe de vários jogos pedagógicos e materiais de leitura ao alcance dos alunos.

O mesmo se dava com as situações que desfavoreciam a manifestação da precocidade.

De início, foram previamente estabelecidas duas categorias: (1) situações favorecedoras; (2) situações desfavorecedoras. No decorrer do processo de análise de conteúdo emergiram cinco subcategorias:

- **(1) Situações favorecedoras:** (a) recursos materiais, (b) estratégias de ensino, (c) reconhecimento da precocidade;
- **(2) Situações desfavorecedoras:** (d) ensino homogeneizador, (e) desestímulo à criatividade.

Resultados e discussões

A pesquisa permitiu-nos identificar tanto situações que favorecem quanto que desfavorecem a manifestação e o desenvolvimento da precocidade, conforme apresentamos a seguir.

Situações favorecedoras

As situações de sala de aula consideradas favorecedoras estão divididas em: recursos materiais, estratégias de ensino e reconhecimento da precocidade.

a) Recursos materiais

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

O livro didático presente na escola de Iara era igualmente rico em relação à diversidade textual, no entanto, esse material não costumava ser utilizado com frequência, visto que a professora priorizava as atividades exclusivamente de alfabetização, que eram realizadas no caderno. Porém, essa escola, mantida pelo Estado, era a única que possuía uma biblioteca com empréstimo de livros infantis, que os alunos podiam levá-los para ler em casa.

Na escola de Breno, que empregava um sistema apostilado a partir do segundo ano escolar, não havia a utilização de nenhum material didático específico durante o primeiro ano, pois a cada semestre se trabalhava com um projeto desenvolvido a partir de um tema geral eleito pelos alunos, os quais também eram responsáveis por localizar e levar para sala de aula materiais de estudo pertinentes ao tema (livros, fotos, figuras etc.), conforme solicitado pela professora. Além disso, alguns pais eram convidados para falar sobre assuntos relacionados à temática. Na época do estudo, abordava-se o corpo humano. A sala de Breno era a única a dispor de vários jogos pedagógicos e materiais de leitura ao alcance dos alunos.

O desenvolvimento de projetos cuja temática é escolhida pela classe vai ao encontro da metodologia empregada em programas de atenção a crianças e adolescentes com potencial elevado, onde o trabalho gira em torno dos interesses dos alunos, com a diferença de que tais programas tendem a trabalhar com interesses individuais, não coletivos (GUENTHER, 2011).

Soma-se a isso o envolvimento que essa prática pode despertar nos estudantes quando incentivados a buscar por fontes de informação e, assim, contribuir para o aprendizado da turma.

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

b) Estratégias de ensino

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

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

Semelhantemente, essa estratégia era utilizada na sala de Breno, contudo, o menino não costumava responder a perguntas destinadas à classe, mesmo sabendo a resposta, razão pela qual a professora tendia a questioná-lo diretamente. Além disso, a professora incentivava os alunos a confrontar suas hipóteses de escrita, permitindo que escrevessem na lousa para que os outros avaliassem se a escrita estava correta ou não, corrigindo-a quando necessário.

Diferentemente do que ocorria quando questionamentos eram lançados a todos, nessas situações Breno se mostrava motivado a participar e a corrigir a escrita dos colegas. Logo, acabava por expor sua precocidade na escrita. Mesmo se tratando de uma classe de alfabetização, ele tinha sua precocidade estimulada e dispunha de oportunidade para desenvolvê-la, a qual era propiciada pela produção individual de textos que a professora propunha à turma. Registra-se, ainda, a predominância de atividades em que os alunos escreviam sem auxílio e, posteriormente, autocorrigiam-se com a ajuda da professora, que os ia questionando e colocando suas respostas na lousa.

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

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

De acordo com García (2011), as estratégias mais adequadas são aquelas que propiciam a autonomia de trabalho e o desenvolvimento das habilidades necessárias para refletir, experimentar, resolver problemas de maneira criativa e dominar os métodos de investigação específicos a cada disciplina. Nesse sentido, outra prática relevante para a manifestação e o desenvolvimento da precocidade foi identificada na sala de Vinny, onde a professora solicitava que seus alunos buscassem conhecimentos sobre determinado tema por meio de pesquisa e os expusessem à classe. Essa atitude é valorizada por Castelló e Martínez (1999), que afirmam que é um equívoco acreditar que alunos com potencial elevado

necessitam de professores superdotados, uma vez que as características desejáveis para os professores desses alunos são as mesmas para o professor de qualquer aluno. Isso se dá porque tais educandos não precisam de alguém que lhes dê todas as respostas, mas que seja capaz de orientá-los na busca de conhecimentos, assumindo um papel que mais se assemelha ao de um tutor, o qual acompanha a aquisição de conhecimento, que ao de um transmissor de conteúdos. Não queremos com isso dar a entender que os alunos que não apresentam precocidade ou indicadores de superdotação devam receber um ensino pautado nos moldes tradicionais de transmissão de conteúdo, pelo contrário, porém, ressaltamos a potencialidade e a necessidade que certos alunos possuem em buscar informações. Evidencia-se, ainda, que a procura pelo saber se torna imprescindível a esses alunos na medida em que são capazes de superar o conhecimento do próprio educador em suas áreas de interesse.

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

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

Nessa sala, a professora costumava escrever com letra de forma e cursiva, deixando seus alunos livres para escolher o tipo de letra que queriam utilizar. O traçado da letra cursiva exige muito mais da coordenação motora fina, a qual pode não estar bem desenvolvida em muitas crianças dessa faixa etária (seis anos em média), entretanto, poder optar por essa grafia constitui um desafio para o aluno já alfabetizado, que pode desmotivar-se com o nível de

facilidade que encontra nas tarefas escolares. Prova disso é que Iara era uma das poucas crianças que se aventurava nesse tipo de grafia.

Oferecer desafios a essas crianças é fundamental para que não se sintam desmotivadas em sala de aula (FREEMAN; GUENTHER, 2000; BRASIL, 2001; DELOU, 2007; SABATELLA; CUPERTINO, 2007). No entanto, é relevante afirmar que o potencial para a aquisição de conhecimentos não pode ser entendido como autossuficiência, tampouco exime o professor de sua responsabilidade social para com elas, o que significa que o educador não pode se afastar de seu papel de agente transformador. Sob essa perspectiva, cabe ao professor levar seus alunos a refletir criticamente sobre a sociedade, a fim de que, ao invés de utilizarem suas habilidades para atender aos interesses capitalistas, que visam à geração de riquezas a partir da exploração das camadas menos favorecidas, venham a empregá-las em favor de uma sociedade mais justa e democrática. Logo, concordamos com Oliveira (2012) sobre a importância de a ação pedagógica caracterizar-se como instrumento de transformação social.

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

Com relação ao enriquecimento curricular, Panzeri (2006) recomenda que o professor ofereça atividades capazes de estimular a imaginação e a criatividade; organize atividades em pequenos grupos, pois, além de favorecer a socialização do aluno com potencialidade superior, favorecem sua autoestima, na medida em que os colegas percebem que seus conhecimentos e sua facilidade em resolver tarefas difíceis trazem benefícios ao grupo; estimule a prática da leitura, principal meio de satisfação da curiosidade; adapte o ritmo das atividades às diferenças individuais, permitindo ao aluno que aprende mais rapidamente ampliar os conteúdos, aprofundando-se em seus interesses, enfrentando maior nível de dificuldade e evitando repetições desnecessárias a ele; proponha o desenvolvimento de projetos individuais, a partir de um projeto geral para toda a classe, de maneira que a

criatividade, o trabalho coletivo e individual, o respeito às diferenças e o interesse por compartilhar conhecimentos sejam estimulados.

Logo, nota-se que o estudante com potencial superior não é o único que pode se beneficiar do enriquecimento curricular, porque todos os alunos podem participar de atividades desafiadoras, criativas e investigativas, de modo que o ambiente educacional e as relações sociais estabelecidas também se enriqueçam. Entretanto, vale ponderar que o enriquecimento para toda a escola não elimina a necessidade de atenção diferenciada aos que apresentam potencialidade elevada, seja em sala regular, seja em centro específico, pois, como Panzeri (2006, p. 273, tradução nossa) enfatiza:

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

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

c) Reconhecimento da precocidade

O professor desempenha um papel fundamental na identificação da criança precoce, mas, mesmo quando desprovido do conhecimento de que esse aluno requer ações educativas específicas, não perde sua capacidade de reconhecer os que se diferenciam em razão da precocidade, o que se torna evidente no relato de uma das professoras da Educação Infantil participantes do estudo de Forno (2011, p. 85, grifo do autor):

Em muitas crianças a gente percebe que se destacam... ou se destacam porque falam muito bem, no grupo, no público, outros são extremamente desinibidos, outros porque cantam maravilhosamente bem, outros porque... tem o poder de liderança dentro da sala de aula, o que é fantástico, conseguem organizar todo o grupo, são aqueles... outros porque aprendem rapidamente, você um dia fala alguma palavra, ou qualquer... dentro daquele processo de

construção da língua escrita, eles já no outro dia conseguem deduzir, e não têm dificuldade na hora de escrever [...].

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

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

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

A professora de Iara, reconhecendo a precocidade e a agilidade da menina, solicitava que ajudasse os colegas. Ao contrário do que era habitual nas outras salas observadas, na classe de Iara, os alunos sentavam-se separados uns dos outros, em carteiras individuais, no entanto, a professora agrupava-os em atividades com maior nível de dificuldade, como é caso das que envolviam escrita livre. Durante as atividades em grupo, Iara era colocada junto a crianças que poderiam se favorecer de sua presença, o que consiste na prática de monitoria. A monitoria nada mais é que uma estratégia muitas vezes utilizada intuitivamente pelos professores, de modo a convidar um aluno que está mais adiantado no conteúdo para que auxilie os colegas.

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

que, quando esse auxílio não lhe é prazeroso, deixa de ser capaz de proporcionar benefícios àquele que ensina.

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

Situações desfavorecedoras

Com relação às situações que desfavorecem a precocidade, estas foram identificadas como: Ensino homogeneizador e Desestímulo à criatividade.

d) Ensino homogeneizador

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

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

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

Nessa sala, ainda que existissem, eram poucas as situações em que os alunos podiam escrever sem auxílio, porque normalmente as respostas eram passadas na lousa para que as copiassem. Quando existia a escrita livre, esta se limitava à escrita de palavras, com exceção

de uma atividade que demandou a escrita de frases. Com relação à leitura, presenciamos uma única situação em que Iara foi convidada a ler. Nessa ocasião, a professora escolhia alguns dos alunos que haviam terminado para que lessem suas respostas a determinado exercício.

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

De acordo Fortes e Freitas (2007), as características e necessidades peculiares dos alunos com comportamentos de superdotação demandam estratégias metodológicas diferenciadas, mas, segundo Guenther (2006), a escola parece estar mais propensa à “correção” daqueles que se encontram abaixo da média, que ao estímulo dos que estão acima dela. Todavia, a sala de Breno parece fugir a essa regra, pois, mesmo que não houvesse adaptações curriculares específicas a ele, essas não eram imprescindíveis, porque todos os alunos eram estimulados a ler e a escrever textos reais⁵, inclusive aqueles que não o faziam convencionalmente. Às vezes, permitia-se que Breno executasse exercícios anteriormente aos demais. Nesse sentido, as situações desfavorecedoras com as quais nos deparamos não eram constantes, mas pontuais, como no dia em que a professora solicitou a Breno que separasse as famílias silábicas grafadas em placas de madeira, após ter terminado seus exercícios. Ele as separou por um tempo e depois começou a usá-las para formar palavras. A professora o repreendeu por isso, sendo incompreensiva, naquele momento, com sua precocidade. Similarmente ao que se verificou, quando, ao invés de formar palavras desembaralhando letras móveis para depois escrevê-las, Breno as queria escrever diretamente no caderno, uma vez que não precisava organizar as letras para desvendar a palavra, no entanto, a professora lhe dizia insistentemente que primeiro deveria usar as letras móveis.

e) Desestímulo à criatividade

A professora de Breno escreveu um texto sobre a árvore coletivamente com seus alunos e, após concluí-lo, apresentou modelos de árvores a serem desenhadas, atitude essa que

não favorece o desenvolvimento da criatividade. Cabe evidenciar que a instituição de ensino frequentada por Breno dispunha de áreas arborizadas por várias espécies e, ao olharem pela janela, os alunos poderiam contemplá-las e representá-las da maneira que julgassem a mais adequada. Nas salas de Vinny e Iara também eram escassas as situações em que os alunos podiam exercer a imaginação e estimular o potencial criador por meio de produções próprias e originais, sejam elas de natureza escrita, artística ou lúdica.

Conforme Guenther (2006, p. 23), o conceito de criatividade “inclui inventividade ao enfrentar problemas, imaginação, pensamento intuitivo; originalidade em ações e ideias; evocação fluente em redes e blocos de ideias inter-relacionadas; invenção, criação, novidade”. De acordo com Alencar (2001), a escola desfavorece a criatividade ao enfatizar o conformismo, a passividade e a padronização, bem como ao limitar as escolhas e a liberdade dos alunos, aos quais são oferecidas poucas oportunidades propícias à inovação de ideias e possibilidades, pois se acredita que inspiração e criatividade provêm de certos fatores que podem ser encontrados apenas em algumas pessoas. Essa ideia traz consigo a crença na própria incapacidade e impede que potencialidades sejam desenvolvidas. Embora a criatividade dependa de fatores intrapessoais, o meio exerce grande influência sobre esse fenômeno, pois, sendo o desenvolvimento humano afetado pelo ambiente (VYGOTSKY, 1998a), com o potencial criador não seria diferente, de modo que é facilitado por um clima oportuno. Sendo assim, a escola deve permitir que os educandos tenham liberdade para escolher e agir, de forma a se sentirem à vontade para explorar novas ideias e possibilidades.

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

Para Negrini e Freitas (2008), as práticas pedagógicas não podem negligenciar as especificidades dos indivíduos, pois estas devem ser levadas em consideração para que sejam proporcionadas as oportunidades adequadas para a consolidação da aprendizagem e do desenvolvimento. Porém, as autoras alertam que a implementação das propostas educacionais baseadas no trabalho com a diversidade traz consigo a demanda por formação docente, a qual

é compreendida por Glat e Nogueira (2003) como a principal barreira para a efetivação das políticas inclusivas, visto que o professor precisa de preparo para compreender e lidar com a diferença entre os alunos e suas necessidades educacionais. Entretanto, a literatura aponta que os professores não têm recebido, ao menos no que se refere à atenção ao aluno com comportamentos de superdotação (CASTELLÓ; MARTINEZ, 1999; FORTES; FREITAS, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2011; MARTINS; ALENCAR, 2011), as condições formativas mínimas necessárias à inclusão desses educandos. Ao analisar os currículos dos cursos de Pedagogia da UNESP, Martins e Chacon (2013) constataram que, entre os seis cursos oferecidos, quatro deles não contemplavam conteúdos relacionados a essa clientela, fato esse que não é exclusividade da referida universidade. Como resultado, muitos professores ingressam nas instituições de ensino ignorando a possibilidade de se depararem com essa especificidade de aluno.

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

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

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

Quanto à variável B, a maioria dos pais estudou até o ensino médio e costumava ler de uma a duas vezes por semana para seus filhos, tendo esse hábito se iniciado quando as crianças tinham, em média, de 13 a 24 meses de vida. As crianças ingressaram na escola com aproximadamente 24 meses, e os pais percebiam que os professores eram compreensivos e

ajudavam as crianças oferecendo-lhes atividades interessantes, porém, destaca-se que três delas não frequentavam a escola, inclusive a mais velha (6a1m). A maior parte das crianças possuía até 10 livros e cinco jogos de montar e não tinha acesso a computador ou *videogame*, havendo, porém, aquelas com mais de 20 livros, mais de 10 jogos e utilização de tecnologias. Aliás, os interesses que as crianças apresentavam não estavam relacionados aos *hobbies* ou às habilidades dos pais.

Percebe-se, assim, que a escolaridade dos pais, a frequência de leitura, os recursos disponíveis no ambiente e a idade com que as crianças foram matriculadas na instituição de educação infantil não estão muito distantes do que é comum à população em geral, sendo a presença da leitura dos pais para a criança logo nos primeiros anos, possivelmente, o principal diferencial, mas que Becker (1997) considera ser um fator que contribuiu, mas não determinou o desenvolvimento demonstrado. Além disso, a autora chama a atenção para a forma como os pais acalmavam o choro de seus filhos, falando ou cantando para eles, o que, a nosso ver, não parece algo incomum.

Por isso, compreendemos que a falta de estímulos impede ou ao menos, dificulta enormemente o desenvolvimento das potencialidades, porém, a resposta que o indivíduo dá a esses estímulos é heterogênea, ou seja, estímulos normais e necessários à educação/criação da criança desencadeiam efeitos diferentes, em sujeitos diversos. De acordo com Panzeri (2006), nossa personalidade e inteligência resultam da interação entre os aspectos biológicos e ambientais, de modo que, sem os estímulos do meio, o potencial humano se perde e o desenvolvimento regride. Tal formulação vai ao encontro da perspectiva vygotskyana, que reconhece a influência dos fatores biológicos, mas adverte que sem as condições sociais adequadas, o potencial não se concretiza (VYGOTSKY, 1998b). Assim, cabe à família e à escola fornecerem o suporte para que a criança explore seus interesses e desenvolva ao máximo suas possibilidades. Caso contrário, suas habilidades podem nunca vir a desabrochar.

Outro fator decisivo é o valor que a família atribui ao potencial apresentado. Nesse sentido, destaca-se a criança mais velha da amostra de Becker (1997), a qual tinha seis anos e um mês e não frequentava a escola porque sua mãe a considerava muito pequena para isso. Ela já sabia ler e demonstrava um grande desejo por utilizar materiais escolares. Sua mãe se encontrava em um nível sociocultural abaixo da média do grupo de pais e retirou seu filho mais velho da escola por se tratar de um aluno muito rápido nas atividades, que perdia o interesse e tumultuava a aula. Tal situação ilustra o efeito negativo que a privação socioeconômica e cultural pode exercer sobre o desenvolvimento das potencialidades. Conforme Manzano (2009), famílias economicamente privilegiadas têm condições de

oferecer melhores oportunidades a seus filhos, os quais nem por isso apresentam indicadores de superdotação. Entretanto, em virtude da importância do ambiente para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998a), crianças com tais indicadores provenientes de meios desfavorecidos têm maiores dificuldades em desenvolver suas potencialidades adequadamente e correm o risco de não serem reconhecidas.

Considerações Finais

Considerando-se que as condições ambientais tanto podem impulsionar quanto inibir o desenvolvimento das capacidades humanas (VYGOTSKY, 1998b), identificamos situações do ambiente de ensino que incentivam a expressão da precocidade e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de identificação e favorecimento das potencialidades desses alunos. Nessa perspectiva, a presença de recursos materiais de boa qualidade que estejam disponíveis para uso dos educandos, como livros didáticos, de literatura infantil, enciclopédias, jogos pedagógicos, calculadoras, computadores, entre outros, permitem a expressão dos interesses e conhecimentos, bem como possibilita ao professor comparar a maneira como cada um interage e se beneficia de determinados materiais.

Igualmente, há estratégias de ensino adotadas pelo professor que motivam e desafiam os alunos a exporem seus conhecimentos e habilidades, tais como os questionamentos verbais voltados aos alunos; a oportunidade de expressar suas opiniões e compreensão do conteúdo; o incentivo à análise da própria escrita e dos colegas, assim como à autocorreção; a presença da leitura e da produção de textos mesmo enquanto os alunos, em sua maioria, estão em fase de apropriação da escrita convencional; a solicitação de pesquisas; a opção de escolha no que se refere ao tipo de letra a ser empregado (de forma ou cursiva); a garantia de autonomia na realização das atividades.

Soma-se às estratégias de ensino, o reconhecimento da precocidade da criança, pois este é relevante, na medida em que vem acompanhado por ações que estimulam não apenas a manifestação, mas inclusive o desenvolvimento das potencialidades do discente. Nesse sentido, as professoras dos participantes percebiam que os mesmos se diferenciavam dos demais e, em decorrência, empreendiam ações diferenciadas. Dessa maneira, a professora de Vinny permitia que o aluno lesse para a sala os textos e exercícios a serem realizados e deixava-o responder a perguntas que outros alunos dirigiam a ela, quando havia a expressão desse intuito. A professora de Breno, além de possibilitar-lhe a leitura, autorizava-o a prosseguir com a realização dos exercícios subsequentes ou oferecia-lhe atividades diversificadas, a fim de preencher seu tempo ocioso, ocasionado pela rapidez com que

executava as atividades propostas à classe. Enquanto que a professora de Iara, diante de sua agilidade no cumprimento das tarefas, solicitava-lhe que ajudasse aos colegas, o que constitui a prática de monitoria.

Por outro lado, também nos deparamos com situações de sala de aula que desfavorecem a manifestação da precocidade. Na sala de Vinny, não havia estímulos com relação à escrita, as atividades eram demasiadamente fáceis, se considerados os seus conhecimentos, não havia qualquer adaptação no conteúdo e o estudante era impedido de realizar os exercícios seguintes, enquanto o restante dos alunos não concluía a tarefa anterior. Iara igualmente não tinha seu ritmo respeitado e precisava esperar seus colegas para que pudesse prosseguir com suas atividades, sendo, ainda, poucas as situações que envolviam leitura e escrita livre. Em contrapartida, na sala de Breno, as situações desfavorecedoras eram esporádicas e se referiam a ocasiões nas quais a professora não compreendia seus interesses e habilidades, esperando que o aluno agisse como os outros.

A criatividade, elemento importante para o desenvolvimento das potencialidades superiores (RENZULLI, 2000), era pouco valorizada durante as atividades propostas aos participantes nas aulas observadas.

Breno e Vinny são alunos de escolas particulares, e Iara, de escola pública, porém, convém ponderar que não constatamos diferenças significativas entre as escolas de Vinny e Iara, no que diz respeito ao aluno precoce. Nenhuma das escolas oferecia Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esses estudantes, contrariando as determinações legais (BRASIL, 2009, 2013).

O aluno precoce diferencia-se dos demais integrantes do grupo em função do desenvolvimento antecipado de determinadas habilidades, o que lhe ocasiona necessidades distintas das de seus colegas. Sendo assim, o ensino padronizado opõe-se às suas particularidades e não propicia seu desenvolvimento, o qual demanda um ensino desafiador que considere os reais conhecimentos do aluno e suas possibilidades de crescimento. Tal perspectiva vai ao encontro do conceito de zona de desenvolvimento proximal estabelecido por Vygotsky (1993), que, quando sustenta a prática docente, beneficia não apenas o precoce, mas a todo e qualquer aluno, em virtude de levar em conta a individualidade e a potencialidade de cada um.

Notas

¹ Os autores citados abordam somente a precocidade na área acadêmica (precocidade intelectual), que é o foco do nosso estudo. Porém, ressalta-se que precocidade também pode estar presente em outras áreas, como esportiva, artística etc.

² Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa sob o Parecer nº 0406/2011.

³ O PAPCS é desenvolvido pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), sob a coordenação do Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon e promove a identificação, avaliação diagnóstica e atenção educacional especializada aos alunos; capacitação de professores; orientação e enriquecimento familiar.

⁴ Chamamos de atividades extraclasse aquelas desenvolvidas fora da sala de aula, como brincadeira livre no parque, feira do livro, peças de teatro etc.

⁵ Alguns alunos desenvolviam atividades diferenciadas por apresentarem maiores dificuldades no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, M. A. A. *Educação Especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolares*. 1997. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 5 out. 2009. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 8. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

CASTELLÓ, A; MARTINEZ, M. *Alumnat excepcionalment dotat intel·lectualment: identificació i intervenció educativa*. Generalitat de Catalunya: Departament d’Ensenyament, 1999.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: MEC, 2007. v. 1. p. 25-40.

FORNO, L. F. D. *Precocidade na Educação Infantil: e agora professoras?* 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

FORTES, C. C.; FREITAS, S. N. PIT – Programa de Incentivo ao Talento: um relato das experiências pedagógicas realizadas com alunos com características de altas habilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 20, n. 29, jan./jun. 2007.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GARCÍA, M. V. No soy un problema. *Revista digital innovación y experiencias educativas*. Granada, n. 42, p. 1-9, maio 2011.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Piracicaba, SP, ano 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006.

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

MANZANO, E. S. *La superdotación intelectual*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. As altas habilidades/superdotação nos currículos dos cursos de Pedagogia da UNESP. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAIS, 8., , 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 2895-2906.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidade/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Educação especial: a formação do professor em debate. In: CHACON, M. C. M.; MARIN, M. J. S. (Org.). *Educação e saúde de grupos especiais*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 27- 44.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

PANZERI, M. V. Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: “enriquecimiento en la escuela común”. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Editora da UFMS, 2006. p. 257-277.

PEREIRA, L. A. Ler e escrever, na escola, com as crianças. In: VIANA, F.; MARTINS, M.; COQUET, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003.

- PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. Da UFMS, 2006, p. 37 - 59.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.
- RENZULLI, J. S. Desarrollo del talento en las escuelas: programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. In: BENITO, Y. *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000. p.175-217.
- SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S.(Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 67-80.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1993. Tomo II.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1996. Tomo IV.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998a.
- VYGOTSKY, L.S. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto, 1998b.
- WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.