

# DOTAÇÃO: O QUE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL TEM A DIZER

GIFTEDNESS: WHAT HISTORICAL-CULTURAL THEORY HAS TO SAY  
DOTACIÓN: LO QUE LA TEORÍA HISTÓRICO CULTURAL TIENE QUE DECIR

Ingrid Lilian Fuhr<sup>1</sup>  
Penélope Ximenes<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo discutir as concepções do diagnóstico de dotação, referido na literatura brasileira pelos termos "superdotação/altas habilidades", em contraponto ao entendimento deste conceito na teoria história-cultural de Vigotski. Concorde-se com o entendimento expresso por Gagné (2009) de que mundialmente existe um caos conceitual em relação ao termo dotação. Para a elaboração do texto utilizou-se como referência os documentos institucionais das políticas de estado brasileiro, os principais autores que discutem sobre a temática, as concepções da teoria histórico-cultural sobre o assunto e um breve relato de dois casos clínicos de crianças com o diagnóstico de dotação. As reflexões ensejadas pelo texto apontam carência de clareza quanto ao termo dotação, exacerbada pela legislação brasileira que criou termos como "superdotação/altas habilidades", tomando por base o sucesso escolar/acadêmico. A concepção histórico-cultural traz um novo olhar sobre os estudos na área da dotação.

**Palavras-chave:** Dotação. Diagnóstico. Teoria histórico-cultural.

**Abstract:** The present article aims to discuss conceptions of the diagnosis of giftedness, referred to in the Brazilian literature by the terms "super giftedness / high skills", as opposed to the understanding of this concept in the history-cultural theory of Vygotsky. It is agreed with the understanding expressed by Gagné (2009) that there is conceptual chaos worldwide in relation to the term giftedness. For the elaboration of the text was used as reference the institutional documents of the Brazilian state policies, the main authors that discuss the theme, the conceptions of the historical-cultural theory on the subject and a brief report of two clinical cases of children with the diagnosis of giftedness. The reflections provided by the text point to a lack of clarity regarding the term giftedness, exacerbated by Brazilian legislation that created terms such as "super giftedness / high skills", based on scholastic / academic success. The historical-cultural conception brings a new look at studies in the field of giftedness.

**Key words:** *Giftedness*. Diagnosis. Historical-cultural theory.

**Resumen:** En el presente artículo tiene por objetivo discutir las concepciones del diagnóstico de dotación, dicho en la literatura brasileña por términos "superdotación/altas habilidades", en contrapartida a la comprensión de ese concepto en la teoría histórico cultural de Vigotski. De acuerdo con el entendimiento expresado por Gagné (2009) de que mundialmente existe un caos conceptual en relación al término dotación. Para la elaboración del texto se utiliza como referencia los documentos institucionales de las políticas del estado brasileño, los principales autores que discuten sobre el tema, las concepciones de la teoría histórica cultural sobre el tema y un breve relato de dos casos clínicos de niños con un diagnóstico de dotación. Las reflexiones enseñadas por el texto apuntan una carencia de claridad cuanto al término dotación, exacerbada por la legislación brasileña que ha creado términos como "superdotación/altas habilidades", basándose en el suceso escolar/académico. La concepción histórica cultural trae una nueva mirada para los estudios en el área de la dotación.

**Palabras clave:** Dotación. Diagnóstico. Teoría histórico-cultural.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: ingridlfra@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Educação. Psicóloga clínica da "Super Infância psicologia infantil", Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: penelopeximenes@gmail.com

Este artigo tem por objetivo discutir as concepções do diagnóstico de dotação, comumente chamado de superdotação/altas habilidades, termos estes empregados no Brasil em contraponto às concepções adotadas na teoria histórico-cultural de Vigotski.

Neste artigo, concordamos com a posição de Gagné (2009) de que existe um caos conceitual no cenário mundial em relação ao termo 'dotação', em inglês denominado *Giftedness*. Corroboramos ainda a ideia de Guenther e Rondini (2012) de que no contexto brasileiro a situação ainda é mais grave, pois foram criados os termos "superdotação/altas habilidades" de forma arbitrária sem qualquer respaldo semântico e teórico. Por isso, optamos por utilizar o termo 'dotação', apesar de ainda consideramos tal terminologia um construto hipotético que não pode ser tomado como o único definidor de uma condição de desenvolvimento tão complexa.

### **Documentos institucionais / Políticas de Estado**

Os documentos institucionais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Distrito Federal adotam a mesma concepção de diagnóstico de crianças com altas habilidades/superdotação. Desde a década de 1990, com o intuito de subsidiar a política de inclusão, foram elaborados documentos de orientação às secretarias estaduais e municipais de educação, visando também a formação docente a respeito de crianças diagnosticadas com altas habilidades/superdotação. No Brasil, esses dois conceitos, altas habilidades e superdotação, foram aglutinados em uma categoria ampla que envolve outras categorias, como forma de simplificar o

diagnóstico e de supostamente facilitar a prática pedagógica e o atendimento às necessidades educacionais específicas.

No documento "Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Área de Altas Habilidades" (BRASIL, 1995, p.17) é definido o conceito de altas habilidades/superdotação como:

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p.17).

Esta definição engloba diferentes categorias, contudo a ênfase para identificar se a criança apresenta altas habilidades/superdotação está preponderantemente voltada para o aspecto intelectual/cognitivo. Apesar do termo superdotado ser questionado por alguns estudiosos (GUENTHER e RONDINI, 2012), no Brasil optou-se por esse termo com a justificativa de que o prefixo *super* contribuiria "para fortalecer a ideia da presença de um desempenho ou produção excepcional, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais" (FLEITH, 2007, p.19). Para subsidiar os documentos institucionais a respeito da superdotação adotou-se como referência os trabalhos de Gallagher (2002), Koshy & Casey (2005), Rutter (1976), Alencar

& Fleith, (2001), Renzulli & Reis (1997), Winner (1998), Silverman (1993), Piechowski (1986), entre outros.

Para a presente análise, os documentos governamentais destacam os estudos de Gardner (1983) sobre múltiplas inteligências, que sustentam uma abordagem multicategorial a respeito da concepção da superdotação. E os de Renzulli (1986, 2002), conforme consta nos referidos documentos institucionais, apresentam contribuições teóricas - teoria dos três anéis - que vão ao encontro das abordagens a respeito da superdotação, ao caracterizar dois tipos: a do contexto educacional e a criativo-produtiva. A superdotação no contexto educacional é quando o estudante apresenta ótimo rendimento escolar, aprende rápido e apresenta um nível de compreensão elevado. Já o tipo criativo-produtiva, envolveria a aplicação da informação e dos processos de pensamento de uma maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais da atividade humana (FLEITH, 2007).

Consta do documento institucional "A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação" que Renzulli

propôs uma concepção de superdotação, que inclui os seguintes componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade [...]. O componente "habilidades acima da média" diz respeito tanto a habilidades gerais como habilidades específicas. As primeiras consistem na capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e engajar em pensamento abstrato. As habilidades específicas incluem a capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou

habilidade para realizar uma ou mais atividades de uma área especializada. "Envolvimento com a tarefa" constitui-se no componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. Inclui atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho. Com relação à "criatividade", um dos componentes também presentes na concepção de superdotação proposta, Renzulli chama a atenção para as limitações inerentes aos testes de criatividade, sugerindo uma análise dos produtos criativos da pessoa como preferível a uma análise de seu desempenho em testes de criatividade. Ressalta-se que os três componentes não necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou se manifestar com igual intensidade ao longo da vida produtiva. O mais importante é que estes componentes estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir (FLEITH, 2007, p.17)

Como há uma grande confusão conceitual na área educacional, o referido documento institucional apresenta diferenciação de terminologias, que fazem parte da heterogeneidade que envolve o conceito de criança superdotada, seja no ideário social ou sob a perspectiva científica. Guenther e Rondini (2012) destacam que mais do que uma dissidência semântica, o mal-uso das palavras gera conceitos equivocados e imprecisos, produzindo insegurança tanto em relação às práticas educativas quanto à compreensão do funcionamento da criança.

As autoras acentuam ainda que

Pelo que se pode inferir, a confusão na terminologia brasileira parece ter-se iniciado pela inserção do prefixo super- na tradução dos termos americanos giftedness e gifted, que significam, literalmente, dotação (gift: prenda, presente; ness: essência, natureza) e dotado (tem dotação). O termo superdotação foi mal-aceito nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa high ability, em português, capacidade elevada, a qual, mal traduzida para altas habilidades, perdeu a essência do conceito (GUENTHER e RONDINI, 2012, p. 248/49).

A legislação ainda faz referências equivocadas e ambíguas às definições de crianças precoces, prodígios e os gênios. As *crianças precoces* apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, seja na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. É destacado que essas crianças progredem mais rapidamente por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. São muitos os fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce além do nível de habilidade, como os atributos de personalidade, a motivação para buscar a excelência, o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. A *criança prodígio* apresenta um alto desempenho em algum campo cognitivo específico, em comparação a um profissional adulto. Pode apresentar uma habilidade extremamente especializada expressada sob condições específicas do ambiente sociocultural. É comum o superdotado estar associado ao *gênio* por apresentar

habilidades inatas e um desempenho em todas as áreas.

O documento institucional destaca que o termo gênio deve estar relacionado às pessoas que contribuíram original e significativamente para a humanidade. Ou seja, "Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicos. São raras as pessoas que atingem patamares excepcionais" (VIRGOLIM, 2007, vol 1, p.27). Contudo, é ressaltado no referido documento de referência da área de educação especial que

os termos "pessoa com altas habilidades" e "superdotado" são mais apropriados para designar aquela criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento, quando comparado a seus pares. Não há necessidade de ser uma habilidade excepcional para que este aluno seja identificado [...] As habilidades apresentadas por todas as pessoas aqui citadas, sejam elas precoces, prodígios ou gênios, e outros com habilidades e potenciais menos aparentes, podem ser enquadradas em um termo mais amplo, que é altas habilidades/ superdotação. (VIRGOLIM, 2007, p.27)

A definição brasileira adotada considera as crianças com altas habilidades/superdotação aquelas que apresentam grande facilidade de aprendizagem, dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º, III). Essa definição roga que a criança para ser considerada com altas habilidades/superdotação precisa apresentar um notável desempenho dos aspectos:

Capacidade Intelectual Geral; Aptidão Acadêmica Específica; Pensamento Criativo ou Produtivo; Capacidade de Liderança; Talento Especial para Artes e Capacidade Psicomotora, de modo isolado ou combinado.

Todavia, o que prevalece no ambiente escolar é a predominância do rendimento do estudante em instrumentos de avaliação e uma verdadeira *torre de babel* no que se refere à temática da 'dotação'.

### **Existe um outro olhar? O que a teoria histórico-cultural fala ...**

Em seus estudos pedológicos, Vigotski afirma que a investigação sobre o desenvolvimento da criança deve ater-se ao processo de como ele transcorre, procurando compreender a dinâmica e não apenas restringir-se a sintomas. Ele atenta para a importância de examinar as manifestações observadas no processo do desenvolvimento infantil para além dos sintomas, analisando as características e as peculiaridades na relação entre a criança e o ambiente. Prender-se a sintomas pode levar a uma compreensão obtusa do processo de desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2018).

Em sua obra, *Fundamentos de Defectologia*, Vigotski apresenta um caso que teve a oportunidade de presenciar quando dirigiu uma Clínica de Pedologia juntamente com um psiquiatra. Esse caso foi tão memorável para ele que, pela primeira vez, o obrigou a refletir com toda seriedade acerca do que obtêm os pais ou os pedagogos ao levarem as crianças a um consultório para um diagnóstico, e que repostas os especialistas apresentam:

Foi trazida à consulta uma criança dificilmente educável, uma criança de oito anos que começara recentemente a ir à escola. Segundo o relato da mãe, a criança não apresentava motivação e tinha violentos ataques de irracionalidade, arrebatamentos, ira e cólera. Nesse estado, podia ser perigoso para quem a rodeava, podia jogar uma pedra contra outra criança, podia jogar-se contra alguém como uma pequena distração.

Depois de interrogar a mãe... (...) a chamamos para comunicar-lhe os resultados do nosso exame. 'Seu filho - diz o psiquiatra - é epileptóide'. A mãe, cheia de ansiedade começou a escutar atentamente. 'Que significa isso?' - perguntou. 'Isso significa - explicou o psiquiatra - que a criança é iracunda, excitável, irascível, que quando se irrita, ela mesma não compreende que pode ser perigosa para as demais, que pode jogar uma pedra contra as crianças, etc.' A mãe, desiludida, objetou: 'Tudo isso eu acabo de contar ao senhor (VYGOTSKY, 1997b, p.276).

Os termos científicos muitas vezes exercem um poder hipnótico. Por serem incompreensíveis para a maioria das pessoas, não são questionados, ainda que não respondam ou mesmo esclareçam as dúvidas e as interrogações da família. Os diagnósticos, quando muito, descrevem as bases de procedimentos técnicos de investigação, tal como a determinação da idade mental conforme a escala de Binet. Além disso, os diagnósticos de cunho classificatório não explicam coisa alguma sobre a criança avaliada. Servem-se da visão quantitativa de desenvolvimento, valorizando os resultados classificatórios obtidos por meio de testes que promovem a categorização humana (VYGOTSKY, 1997b).

Cabe esclarecer que Vigotski considera a possibilidade da prática diagnóstica investigatória, fundada na interpretação das informações obtidas em pesquisas sobre a diversidade de formas de desenvolvimento (RAAD, 2007).

De acordo com Vigotski, o estudo que se tem sobre a dotação é sintomatológico, ou seja, descritivo. Não se estuda a origem do fenômeno, apenas descreve-o. Em relação à temática, apesar de existir a palavra em russo *Одарённый* que pode ser traduzida para o inglês como *gifted*, em referência ao termo 'dotado' em língua portuguesa, Vigotski não usa esse termo com a acepção teórica que foi tratada até o presente momento neste texto. O autor também não desenvolveu um estudo amplo e aprofundado sobre a questão, provavelmente pelo seu falecimento precoce. Contudo, faz referências à uma situação de desenvolvimento diferenciada entre crianças que denominou de criança-prodígio (*wunderkind*) em contraposição às talentosas. Cabe ressaltar que Vigotski usou a palavra alemã *wunderkind* para referir-se às criança-prodígio e que a palavra "talentosa" não está relacionada à capacidade natural e inata comumente difundida na literatura. Conforme Zoia Prestes, a palavra em russo pode ser traduzida para criança genial.

Há uma diversidade de modos de desenvolvimento e em algumas crianças verifica-se que o desenvolvimento ocorreu de maneira acelerada. É o caso da criança-prodígio e da talentosa; ambas apresentam um ritmo de desenvolvimento acelerado. Contudo, em pesquisas realizadas por Vigotski, verificou-se que o desenvolvimento acelerado é, muitas vezes, seguido de um desenvolvimento mais vagaroso. É o que ocorre com crianças-prodígio que, em idade muito precoce, impressionam pais e professores ao apresentarem certas

capacidades específicas, sejam elas musicais, artísticas ou matemáticas. O valor a ser analisado não está no domínio de capacidades matemáticas em si, mas no fato de elas se manifestarem em crianças com pouca idade. Em suas pesquisas pedológicas, Vigotski observou que muitas crianças-prodígio, na vida adulta, apresentam um desenvolvimento psíquico mediano, algumas abaixo da média. Ele salienta que a aceleração do desenvolvimento pode caracterizar uma forma patológica de desenvolvimento. Todavia, a criança talentosa, apesar de apresentar, precocemente, um desenvolvimento psíquico de uma idade mais avançada, se diferenciará da criança-prodígio. Há sintomas diferenciados, diante de características semelhantes. A criança talentosa apresenta também sintomas que são característicos de sua própria idade, ou seja, há um desenvolvimento pleno, criativo e rico. Já o desenvolvimento da criança-prodígio apresenta sintomas de aceleração do desenvolvimento em alguns atributos. (VIGOTSKI, 2018)

No processo investigativo dos modos diversos de desenvolvimento, Vigotski destaca a importância do ambiente social de desenvolvimento, não como forma determinante, por conter certas características, como se estas garantissem objetivamente o desenvolvimento da criança. O foco central está na relação entre o ambiente e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento. O ambiente em si não é garantia. Ele se modifica a cada fase etária. O exame da influência do ambiente no desenvolvimento psicológico e no da personalidade está na vivência<sup>3</sup> da criança. É

<sup>3</sup> Conforme define Vygotsky (1998, p.294), "vivência da criança é o tipo de unidade muito simples sobre a qual é impossível dizer que

ela que indica a influência do ambiente ou da situação experienciada sobre a criança. A vivência da criança aponta indícios de como a criança atribui sentido e se relaciona com suas experiências e acontecimentos. Por meio da vivência as especificidades constitutivas da criança são mobilizadas e se cristalizam. Ao se analisar a vivência é possível examinar as leis de desenvolvimento do caráter e da influência do ambiente no desenvolvimento psíquico da criança, dado que uma mesma situação pode influenciar de formas diferentes em variadas idades da criança, uma vez que apresenta significados diferentes. (VIGOTSKI, 2018)

Se a criança que está começando a falar convive com adultos que apresentam uma fala gramatical e sintaticamente formulada com rico vocabulário, o seu desenvolvimento psíquico sofrerá influência desde o início, ou seja, a criança desenvolverá uma fala mais elaborada. O mesmo pode ocorrer com o pensamento aritmético. Como pode se verificar, o ambiente é fonte de desenvolvimento.

A riqueza de experiências possibilita o desenvolvimento da função psíquica imaginação, muito presente em atividades artísticas, técnicas, científicas e muito necessária para a atividade psíquica humana. Ou seja,

---

represente a influência do ambiente sobre a criança ou a individualidade da própria criança; a vivência é uma unidade da personalidade e ambiente tal como representada no desenvolvimento. A vivência deve ser compreendida como a relação externa da criança como pessoa com um ou outro fator da realidade. Mas toda vivência é minha vivência. Na teoria moderna, a vivência é introduzida como uma unidade da consciência, isto é, uma unidade em que as propriedades básicas da consciência são dadas como tais [...] a vivência é a dinâmica real da unidade da consciência, isto é, o todo que contém a consciência”.

quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (Vigotski, 2009, p.23). [...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (VIGOTSKI, 2009, p.25)

Outro aspecto a salientar no processo de desenvolvimento psicológico da criança é a vida social coletiva, por meio da qual se elaboram e se desenvolvem as formas superiores da atividade intelectual. Ou seja, as formas superiores da atividade psíquica se realizam no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de interrelação e colaboração com o ambiente social circundante. (VIGOTSKI, 1997, a, b).

### **Dois casos: dois caminhos ...**

Destacamos agora o caso de duas crianças que são atendidas por uma das autoras e que tem o diagnóstico de 'dotadas'. A descrição dos casos é puramente ilustrativa, com exposição mínima da identidade das crianças e suas famílias.

#### **Caso 1: Katarina (nome fictício)**

Katarina é uma menina de 10 anos, estudante de escola particular de regime integral no Distrito Federal, cujo pai é médico

e a mãe nutricionista. Veio para avaliação porque o irmão mais novo foi encaminhado pela escola para investigação de altas habilidades/superdotação (termo utilizado pela escola). E como o irmão já seria avaliado, os pais solicitaram para que a filha também o fosse. Os pais não consideram os filhos crianças excepcionais ou extraordinárias. De acordo com os responsáveis, ainda muito novos os filhos já demonstravam curiosidade sobre diversos assuntos (desde o interesse em saber muitos detalhes sobre a história de um lugar que iriam visitar, até preciosismos linguísticos e de cunho científico, por exemplo) e os pais respondiam aos questionamentos das crianças de forma natural. Ambas crianças têm acesso a um ambiente cultural diversificado e espontaneamente procuram informações mais detalhadas sobre as situações a que são expostas.

Katarina é uma criança que tem notas altas no contexto acadêmico, demonstra facilidade e gosto por matemática e ciências. De acordo com o relato dos pais, a filha gosta de ler, aprende com facilidade, tem boa memória, é perfeccionista e auto-exigente. Os pais não fazem exigência por notas altas na escola, mas ela fica aborrecida e chateada quando não tira a nota máxima, por exemplo.

A análise inicial foi realizada por meio de instrumentos para avaliação neuropsicológica (testes de memória, linguagem, funções executivas, apraxias), além de teste de QI, tendo sido utilizado o teste WISC (escala Wechsler de inteligência para crianças) além de observação em sala de aula e em contexto psicoterápico.

David Wechsler (1958) considera inteligência como a capacidade global ou agregada do indivíduo para agir com finalidade, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o seu meio. O teste WISC

explicita que a elaboração das suas tabelas de QI (quociente de inteligência) são fruto das teorias de inteligência que enfatizam a comparação de uma criança com os seus pares de mesma idade cronológica e "que o único meio de definir níveis de inteligência é pela sua delimitação estatística" (WECHSLER,1958).

Ressalta-se que as autoras não concordam com as concepções de inteligência definidas como um fator "g" e estatisticamente estabelecidas em termos quantitativos. Os testes de inteligência são demonstrações numéricas, baseadas na maior parte das vezes em provas que avaliam as capacidades escolares aprendidas e favorecem um público que tem acesso a um ambiente cultural privilegiado.

A opção teórica das autoras se afina com o entendimento de Gould (2003) que nos diz que tomar a inteligência como uma entidade única, que se localiza no cérebro, quantificada sob a forma de número que serve para hierarquizar as pessoas em uma escala de méritos, indicando que os grupos em desvantagem e oprimidos são inatamente inferiores, é realizar uma falsa medida do homem. Tomando por base as ideias de Gould e algumas definições a respeito da inteligência, pode-se afirmar que a inteligência é um construto hipotético. Portanto, não deve e não pode servir como base ou explicação para a compreensão do desenvolvimento humano.

Apesar de se utilizar a abordagem socialmente aceita de avaliação de inteligência por meio de testes de QI em comunicação formal no ambiente escolar, buscamos diferenciar a forma de apresentação para os pais e para a escola a respeito dos resultados da avaliação realizada. Destacando, na medida do possível, que a criança não fosse rotulada

para que possa ser compreendida em sua totalidade e dinâmica individual.

No entanto, para a comunicação formal com o ambiente escolar, usa-se a abordagem socialmente aceita de avaliação de inteligência por meio de testes de QI. A diferença que buscamos é na forma de apresentação para os pais e escola dos resultados, procurando, na medida do possível, que a criança não seja rotulada, mas que possa ser compreendida na sua totalidade e dinâmica individual.

Com base nos resultados aferidos nos testes empregados, Katarina pôde ser identificada como uma criança que tem QI “muito superior” para a sua idade, e, portanto, se encaixa no diagnóstico de uma criança dotada, de acordo com as definições dos autores citados neste texto, à exceção de Vigotski, que não utiliza em seus estudos investigativos a categoria ‘dotação’ e a avaliação de QI por meio de testes de inteligência padronizados.

No entanto, qual impacto desse rótulo/diagnóstico na vida de Katarina? Primeiramente precisamos perguntar como ela se percebe no ambiente escolar, pois é o lugar onde está a maior parte de seu tempo. A resposta para este questionamento é a de que Katarina é uma criança que sente-se diferente de seus colegas. Já foi muitas vezes rotulada de ‘sabe tudo’ e excluída de quase todas as atividades em grupo na sala de aula e brincadeiras. Tem dificuldades para lidar com os seus pares, pois os mesmos não compreendem o modo como ela analisa e enxerga as situações.

Em sessões psicoterápicas ela relatou que seus colegas são “criancinhas”. Já disse inúmeras vezes que gostaria de estudar com alunos mais velhos (5º ou 6º anos), pois tem a impressão que nesse grupo seria melhor compreendida e aceita.

Por enquanto, os pais optaram por não contar para a criança sobre o diagnóstico. Mas, como percebem que a filha gosta de estudar e apresenta habilidades para a matemática, gostariam que a escola oferecesse formas de auxiliá-la para que não fique desmotivada, já que ela considera a escola fácil. Os pais têm receio de que ela perca o interesse pelos estudos, fato que começou a ocorrer.

Ressalta-se que tanto os pais quanto a escola e a psicóloga responsável pelo caso não tomam decisões sem o consentimento e explicação para a criança das condutas que serão tomadas. Em vista disso, primeiramente foi perguntado à Katarina se gostaria de ser mais desafiada nas atividades escolares. Ela pensou alguns dias e respondeu positivamente. Então, a psicóloga, os pais e a equipe escolar se reuniram para pensar em uma proposta que atendesse às necessidades de Katarina. Primeiramente, foi proposto que a criança fosse avaliada por um profissional que trabalha com educação matemática para saber como e o que exatamente poderia ser oferecido a ela. Atualmente, a proposta de adaptação curricular está em desenvolvimento.

Katarina é uma criança muito sagaz e após todo esse período de avaliação, psicoterapia e propostas de mudança em sua rotina escolar, começou a tecer perguntas sobre como são as crianças “superdotadas” e que têm “altas habilidades”. A família e a psicóloga explicaram a ela, primeiramente, que os rótulos não definem as pessoas, cada indivíduo tem suas particularidades e que nesse mundo não existem duas pessoas iguais.

A psicóloga propôs uma atividade em que conversaram sobre os diversos tipos de rótulos e diagnósticos, incluindo algumas concepções existentes sobre inteligência, e

os equívocos no uso das palavras "superdotação" e "altas habilidades". Katarina fez questionamentos e demonstrou compreender as ideias discutidas.

A despeito de rótulos, Katarina é uma menina realmente "fora da curva" e que tem especificidades que merecem atenção, independentemente de ter um diagnóstico que é percebido no ideário social como 'vantajoso'. Ser considerada 'dotada' é um desafio tanto para a criança como para a família. Vigotski (1997b) afirma em seus estudos que a presente temática é da esfera da defectologia, pois são pessoas que em determinada medida tem seu desenvolvimento e conduta desviados da norma. Assim, ter tal diagnóstico não deve ser considerado uma vantagem (ideário social) ou benção (concepções que consideram a 'dotação' um dom inato), pois isto traz sérias implicações para o desenvolvimento.

#### Caso 2: Pedro (nome fictício)

Pedro é estudante de escola particular no Distrito Federal, cujos pais são médicos. Esteve em atendimento psicoterápico pela primeira vez por volta dos 4/5 anos de idade por queixas de comportamentos de introversão e timidez, que atrapalhavam seu convívio social. A demanda pelo atendimento veio dos pais. As queixas foram resolvidas e os atendimentos encerrados. Aos 6 anos, quando entrou no primeiro ano do Ensino Fundamental, os pais procuraram novamente a psicóloga porque o filho estava com dificuldades no processo de alfabetização (aquisição da leitura e escrita). De acordo com o relato da escola e dos pais, ele apresentava comportamento disperso e aparentava não estar compreendendo e acompanhando a dinâmica da sala de aula.

Paralelamente, a escola sugeriu que a família procurasse o auxílio de uma psicopedagoga. Os pais optaram por fazer esse acompanhamento com a profissional indicada pela escola. Em pouco tempo Pedro estava lendo e escrevendo com desenvoltura e os encontros com a psicopedagoga não foram mais necessários.

Quando Pedro estava no terceiro ano do ensino fundamental, a pedido da escola desta vez, os pais procuraram novamente a psicóloga, pois a criança estava apresentando "problemas de comportamento". Os profissionais da escola relataram que a criança era muito agitada em sala de aula, que parecia não ter "limites" e que tinha dificuldade de respeitar a autoridade dos professores e demais adultos que compunham a comunidade escolar. Pedro voltou a realizar sessões de psicoterapia e a psicóloga também foi à escola algumas vezes para conversar com os professores e coordenadores com o intuito de compreender a situação e orientá-los sobre a melhor conduta em relação à criança. As queixas da escola diminuíram e a criança parou de frequentar a psicoterapia. É importante ressaltar que os "problemas de comportamento" restringiam-se basicamente ao contexto escolar.

No quarto ano, novamente vieram queixas da escola sobre o comportamento da criança, que agora extrapolavam para as aulas de inglês que aconteciam em parceria com a escola. A mãe relatou que a criança apresentava "altos e baixos" na escola em relação aos comportamentos. Em casa, a criança não apresentava essas queixas e os pais tinham dificuldades de compreender o que estava acontecendo na escola. Pedro começou a demonstrar total falta de interesse pelas atividades escolares, incluindo o inglês. Parecia estar interessado

apenas nas atividades extra-classe, como aulas de circo e de Mangá. Os pais já estavam cansados e desapontados em relação à escola, porque durante dois anos basicamente só recebiam reclamações sobre o filho. A psicóloga novamente retomou as conversas e orientações junto à escola. É importante ressaltar que a escola sempre demonstrou-se aberta às sugestões e com interesse em ajudar o aluno.

Diante das constantes queixas da escola sobre o filho, o pai de Pedro relatou à psicóloga preocupações sobre a possibilidade de a criança ter TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). A terapeuta informou que diante do tempo de convívio com a criança nunca pensou nesta possibilidade, mas que iria investigar com mais acurácia a hipótese diagnóstica do pai a fim de tranquilizá-lo. Desse modo, Pedro foi submetido à avaliação neuropsicológica no primeiro semestre do ano de 2017. O objetivo da avaliação foi o de compreender porque a criança apresentava-se desmotivada e às vezes dispersa para as atividades do contexto escolar.

No decorrer do processo de avaliação ficou explícito que Pedro demonstrava imaturidade quando comparado aos seus pares e desmotivado quando considerava a atividade enfadonha e sem desafios. É uma criança que tem habilidade em compreender quando os adultos não impõem limites e que testa com muita perspicácia as vantagens que pode obter em situações de conflito. Pedro tem um perfil introspectivo, dificuldade em expor os seus sentimentos e é insistente quando quer obter algo que deseja. Apresenta muita curiosidade pela área de ciências biológicas, tem boa capacidade de raciocínio lógico e um bom encadeamento do pensamento.

Na avaliação, percebeu-se ainda que Pedro é perfeccionista, não se preocupa com a rapidez na execução das atividades propostas, fica frustrado quando não consegue alcançar seu objetivo, expressando receio pelo resultado e questionando, por exemplo, "*eu fui ruim?*". Tende a perceber os seus erros e não apresenta dispersão quando a atividade propõe desafio. Quando acha a "atividade chata", tem a tendência de desistir rapidamente e tem o hábito de reclamar. Observou-se ainda que ele "cantarolava" durante quase todas as atividades e sempre estava com algum objeto na mão, demonstrando componentes de ansiedade.

Com base nos resultados aferidos nos testes empregados, Pedro pôde ser identificado como uma criança que tem QI "muito superior" para a sua idade e, portanto, se encaixa no diagnóstico de uma criança dotada. Hoje, Pedro tem 10 anos de idade.

Ao receberem os resultados, os pais de Pedro ficaram surpresos. Após o impacto inicial da notícia ficaram preocupados com as repercussões de tal diagnóstico sobre a vida do filho, como, por exemplo, a de desenvolver a crença existente no ideário social de que por ser 'dotado' não precisaria mais estudar ou se esforçar para alcançar os seus objetivos. Essa crença evidentemente não é a dos pais, mas esse fato os preocupa. Com esse receio, decidiram não compartilhar os resultados com a criança e nem com o restante da família a fim de evitar que Pedro fosse tratado de uma forma diferente ou com privilégios desnecessários.

Os pais solicitaram apenas que a psicóloga comunicasse os resultados para a escola a fim de que a equipe escolar compreendesse o funcionamento da criança e tomasse as medidas que julgassem necessárias.

A escola tem um programa que atende uma vez por semana, em contra-turno, crianças com diagnóstico de dotação para um projeto desenvolvido por uma especialista na área. A criança não é obrigada a participar e não sabe que está ali por causa de um diagnóstico. Pedro foi convidado para integrar o projeto e parece estar gostando.

Após os resultados, a escola passou a não tratar mais a criança como um aluno-problema. Entendemos, nesta perspectiva, que a investigação a respeito da dinâmica funcional de Pedro veio contribuir para a qualidade de vida escolar não apenas da criança, mas de sua família.

Após os dois relatos, perguntamos quais os impactos reais de tal diagnóstico na vida de Katarina e Pedro? Honestamente, para as crianças, aparentemente nenhum. Continuam brincando, se divertindo, achando a rotina "às vezes chata" e enfrentando os conflitos que são inerentes à vida.

No entanto, se pensarmos que atualmente a escola exerce um monopólio radical e, em certa medida, cada vez mais brutal em nossa sociedade, entende-se que o diagnóstico não os prejudicou no espaço escolar. No caso de Pedro, cessaram-se as acusações que a escola exercia tanto sobre ele quanto sob seus pais, o que lhe propiciou a oportunidade de expressar-se de forma mais autêntica e livre dos preconceitos que um estudante tido como "aluno-problema" enfrenta. Na vida de Katarina, permitiu a ela ter acesso aos conteúdos escolares de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento, aprofundando o que no momento lhe dá satisfação.

Depreende-se ainda que adotar a referência de dotação com base apenas no sucesso escolar/acadêmico é notadamente um equívoco, como ilustrado no caso de Pedro. Na pedologia o diagnóstico é

entendido como um processo que prevalece sobre qualquer rótulo. A investigação sobre os processos de desenvolvimento das crianças é contínua.

Sobre a temática, a única concordância entre os autores que tratam do assunto, é o fato de que não se tem concordância na área. Existe uma conceituação confusa sobre os termos, em especial 'superdotação e/ou altas habilidades' (GUENTHER e RODINI, 2012).

## Referências

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

BRASIL. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**. Área de altas habilidades. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL. **Resolução n.º 02/2001**, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2001.

FLEITH, D. S (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GAGNÉ, F. Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In: SHAVININA, L. (Org.), **Handbook of Giftedness**. Dordrecht: Springer, 2009.

GALLAGHER, J. J. Gifted education in the 21st century. **Gifted Education International**, 2002, 16, 100-110. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/>

026142940201600203>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GARDNER, H. **Frames of mind**. New York: Basic Books, 1983.

GOULD, S.J. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, Mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jan. 2019.

KOSHY, V.; CASEY, R. Actualizing Mathematical Promise: Possible contributing factors. **Gifted Education International**, 20(3), 293-305, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/026142940502000305>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

PIECHOWSKI, Michael M. The concept of developmental potential. **Roepers Review**, v. 8, n. 3, p. 190-197, 1986. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02783198609552971>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RAAD, I.L.F. **Deficiência como latrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, 2007.

RENZULLI, J. S. Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. **Exceptionality**, v. 10, n. 2, p. 67-75, 2002. Disponível em: <[https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2)>. Acesso em: 17 jan. 2019.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: J. S. Renzulli; S. M. Reis (Orgs.), **The triad reader** (pp.53-92). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

RENZULLI, J. S. & Reis, S. M. **The schoolwide enrichment model** (2ª ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RUTTER, M. Parent-child separation: Psychological effects on the children. In: A. M. Clark & A. D. B. Clarke (Orgs.). **Early experience**. Myth and evidence (pp. 153-186). London: Open Books, 1976.

SILVERMAN, L. K. (Org.). **Counseling the gifted and talented**. Denver, CO: Love, 1993.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIRGOLIM, A M. R. **Altas habilidade/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIGOSTKI, L.S. **Sete aulas de L.S.Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Em Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (Orgs.) tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia C.G. Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, L.S. **The collected works of L.S Vygotsky**. vol.5. Child psychology. Tradução de Marie J. Hall. New York: Plenum Press, 1998.

VYGOTSKI, L.S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997b.

WECHSLER, D. **The measurement and appraisal of adult intelligence**. Baltimore, MD, US: Williams & Wilkins Co, 1958.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**. Mitos e realidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

*Recebido em 12 de dezembro de 2018*

*Aprovado em 01 de março de 2019*