

CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: uma análise por meio de testes piagetianos

CHILDREN WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS: an analysis through piagetian tests

Wanderson Thiago Pires Furlan¹ - UNIOESTE
Marcos Lübeck² - UNIOESTE

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados das análises das aplicações de testes piagetianos que foram implementados numa pesquisa conduzida com 3 crianças na faixa etária de 9 e 10 anos com altas habilidades/superdotação. A priori, a leitura da teoria de referência apontava para possíveis fatos que poderiam ser constatados pelas aplicações dos conjuntos de testes selecionados de conservação, serialização e classificação, em um total de 12 provas. Contudo, os resultados obtidos demonstraram uma conduta dentro do esperado para crianças fora do fenômeno das altas habilidades/superdotação, quer dizer, as suas estruturas de pensamento estavam de acordo com o desenvolvimento esperado para essa idade. Apesar disso, tal fato possibilitou estabelecermos algumas outras considerações sobre esses sujeitos, tanto a respeito de aspectos internos à lente da teoria da epistemologia genética quanto de aspectos externos da concepção piagetiana.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades/Superdotação; Testes piagetianos; Epistemologia Genética.

ABSTRACT

The objective in this paper is present the results of the analysis of applications Piagetian tests that were implemented in a research conducted with 3 children aged 09 and 10 years with high ability/giftedness. A priori, the reading of the reference theory followed pointed to possible facts that could be finds by the applications of the selected sets of conservation, serialization and classification tests, in a total of 12 tests. However, the results obtained showed a behavior as expected for children outside the phenomenon of high ability/giftedness, that is, their thinking structures were in line with the expected development for that age. Nevertheless, this fact made it possible to establish some other considerations about these children, both regarding internal aspects at the lens of the theory of Genetic Epistemology and external aspects of the Piagetian conception.

KEYWORDS: High Abilities/Giftedness; Piagetian tests; Genetic Epistemology.

DOI: 10.21920/recei72020618597617

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72020618597617>

¹ Mestre em Ensino pelo PPGEn/UNIOESTE/Foz do Iguaçu/PR. Professor de Matemática da Educação Básica. E-mail: furlanthiago@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2265-3750>.

² Doutor em Educação Matemática pelo PPGEM/UNESP/Rio Claro/SP. Professor do PPGEn/UNIOESTE/Foz do Iguaçu/PR. E-mail: marcoslubbeck@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6787-7083>.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos resultados de uma pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE_n), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). No trabalho em questão (FURLAN, 2019), é analisado o que se revela nas estruturas de pensamento de 3 crianças, entre 9 e 10 anos de idade, com altas habilidades/superdotação (AH/SD), por meio de 12 provas piagetianas. O campo de estudo foi na escola da região que oferta uma classe para o atendimento de crianças com AH/SD. Entendemos ser de suma importância apresentar, mesmo que de forma sucinta, algumas considerações a respeito dos tópicos que foram abordados nesse trabalho de pesquisa, a começar pela definição de AH/SD, pauta que é indissociável da história dos sujeitos com necessidades educacionais especiais no Brasil.

Analisando a trajetória histórico-política voltada para esse público, ficam evidentes os progressos que a sociedade brasileira teve no que diz respeito às pessoas com AH/SD ao longo das décadas, mais especificamente a partir de 1960. Importa observar que esse avanço caminha de mãos dadas com o processo de desenvolvimento de uma identidade, segundo um ponto de vista social, que se apresenta como uma elaboração de significados respaldados em um determinado atributo cultural, ou, ainda, um conjunto de atributos culturais que estão inter-relacionados (CASTELLS, 2018). Em um contexto educacional, principal interesse neste texto, é plausível afirmar que os adiantamentos das pesquisas e, conseqüentemente, os avanços das políticas públicas configuram a engrenagem motora, a espinha dorsal do processo de construção de um ambiente cada vez mais comprometido em buscar um atendimento ideal para esses sujeitos que, na maioria dos casos, não são sequer notados nos diferentes segmentos da sociedade (PÉREZ, 2012).

Cabe ressaltar a importância que as discussões a respeito da inclusão tem tomado no quadro das pesquisas educacionais atualmente, e diante disso, convém asseverar que o modo como olhamos para determinados fenômenos é tão importante quanto como o abordarmos, ou melhor, é tão importante quanto como agimos sobre ele. Um exemplo que delineou e instigou nossa reflexão foi dado por Oliver Sacks (2006), em seu livro 'Um Antropólogo em Marte', no qual analisa a descrição do autismo nos anos 1940. Descrição essa dada de forma quase simultânea por Leo Kanner e Hans Asperger, conforme destaca o autor. Enquanto Kanner enxergava o autismo como um desastre consumado, Asperger via no fenômeno aspectos positivos e compensatórios, sobretudo “[...] uma originalidade particular de pensamento e experiência, que pode muito bem levar a conquistas excepcionais na vida adulta” (SACKS, 2006, p. 247). Não obstante, as capacidades das crianças autistas, mesmo que tenham dificuldades em determinados casos, estão longe das afirmações de Kanner. Este exemplo ilustra a importância do modo como olhamos para alguns fenômenos e, além disso, evidencia a imprescindibilidade de uma abordagem ampla, séria e coesa com a realidade. Nesse sentido, a passagem anterior se mostra como um alerta para os sujeitos que trataremos aqui, já que estes também fazem parte de um fenômeno complexo, multifacetado e cercado de mitos.

No que diz respeito aos sujeitos dessa pesquisa, não é um exagero dizer que estes, em fase escolar, não raro, são como fantasmas que vagueiam pelos corredores das escolas, na maioria das vezes ignorados, não notados, conforme afirma Pérez (2012), ou, ainda, transformados em mitos cercados de ideias construídas erroneamente ao longo do tempo, definidos de diversas formas e rotulados por vários termos, o que induz inúmeras reações da comunidade envolvente. O fato é que são pessoas que claramente apresentam peculiaridades, mas que, para desenvolverem-se plenamente nas suas peculiaridades, é indispensável uma abordagem

pedagógica diferenciada. Tendo em vista tal necessidade, percebemos a escola como ambiente fundamental para o preparo desses indivíduos, para que nela possam desenvolver seus potenciais máximos nas áreas em que se manifesta o fenômeno em si. Por fim, desenvolver o potencial desses indivíduos é um ato necessário frente aos desafios que a nossa sociedade enfrenta.

Embora o intuito do texto repouse sobre expor os resultados que obtivemos com a aplicação dos 12 testes piagetianos, é imprescindível contextualizar todo o cenário que permeia a pesquisa, e mesmo que os parágrafos anteriores atentem para uma ideia das altas habilidades/superdotação, julgamos necessário apresentar de uma maneira mais sistemática este fenômeno. Desse modo, apresentando um epítome do que julgamos necessário para entender e participar dessa discussão, e mais importante do que isso, compreender a complexidade desses sujeitos.

Para isso, optamos por dividir este artigo da seguinte forma: ‘Os sujeitos com altas habilidades/superdotação’ apresenta um resumo dos principais aspectos para a compreensão dos sujeitos análise. ‘Alguns pontos marcantes da epistemologia genética’ apresenta os principais fundamentos da teoria piagetiana. ‘Os sujeitos com altas habilidades/superdotação no contexto da epistemologia genética’ visa situar o fenômeno dentro da teoria usada na pesquisa. ‘Aspectos metodológicos importantes da pesquisa’ apresenta os procedimentos empregados na investigação matriz. ‘Análise dos resultados segundo parâmetros piagetianos’ traz os resultados a partir do ponto de vista da epistemologia genética. E ‘considerações para além das análises piagetianas’, que busca uma análise mais geral, transcendendo a teoria da epistemologia genética.

OS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADESSUPERDOTAÇÃO

Historicamente, os sujeitos com necessidades educacionais especiais apareceram nos documentos oficiais todos num mesmo instante, isto é, o arrolamento de sujeitos que compunham esse grupo tem, na legislação brasileira, o mesmo ponto de eclosão. Embora obviamente existissem sujeitos que careciam de um atendimento diferenciado, o assunto das necessidades educacionais especiais apenas ganhou os holofotes do poder público a partir de 1960, quando ocorreu uma ruptura com o paradigma da institucionalização. Segundo Aranha (2005), o período da institucionalização diz respeito a uma fase em que o atendimento oferecido para as pessoas que apresentassem alguma deficiência era o isolamento em instituições próprias, como hospitais psiquiátricos, asilos ou conventos.

De acordo com Urbanek e Ross (2011), foi a partir da superação do paradigma da institucionalização que a sociedade adquiriu uma visão de educação mais inclusiva, como o resultado de ações culturais, políticas pedagógicas e políticas sociais dos cidadãos que se encontravam em descontentamento com a postura segregadora, atitude comum à época. Por esse motivo podemos dizer que a Lei n. 4.024, de 1961, foi o elemento inicial para o reconhecimento dos sujeitos que necessitavam de uma educação especial. Com foco no sujeito do texto, cabe dizer que naquela época foi utilizado o termo ‘excepcionais para mais’ para designar as pessoas com AH/SD (SABATELLA, 2013). Na realidade, naquele período houve um avanço com relação ao atendimento dos ditos ‘excepcionais’ – grupo contendo todos os sujeitos da educação especial.

Sendo assim, foi a partir de 1961 que se instaura uma melhora significativa no quadro geral desse público, contudo, como aponta Jannuzzi (1992), o atendimento que os sujeitos recebiam ainda apresentava um caráter menos educacional e mais terapêutico. De acordo com Sant’Ana et al. (2015), foi devido a esse caráter terapêutico que, por muito tempo, o atendimento

especializado se voltou exclusivamente para pessoas que apresentavam deficiências auditivas, intelectuais, físicas etc., deixando de lado os sujeitos com AH/SD, que não exprimem características tão evidentes das suas necessidades.

De modo geral, a Lei n. 4.024/61 trouxe oficialmente o compromisso do poder público nacional para com a educação especial, muito embora o texto carecesse de uma definição clara de quem eram os sujeitos alvos dessa lei. Somente com a Lei n. 5.692, de 1971, dez anos depois, apresentou-se uma distinção entre os sujeitos que compunham esse rol de pessoas e essa diferenciação trouxe um esboço dos sujeitos com AHSD, apresentado agora por superdotados (ANDRÉS, 2010). Nesse sentido, a Lei n. 5.692/71, que alterou a Lei n. 4.024, de 1961, apresentou pela primeira vez de forma explícita uma atenção do Estado com os sujeitos com AH/SD, muito embora não trouxesse a definição bem explícita de quem realmente eram esses sujeitos.

Somente em meados da década de 1990 é que, finalmente, surgiu uma definição na legislação, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, e a partir daí, os sujeitos com AH/SD passaram a ser definidos como aqueles que apresentam um

[...] notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p. 7).

Assim, em 1995 passou-se a adotar a terminologia altas habilidades/superdotação. Logo, os progressos implementados no decorrer do tempo evidenciaram a atualização da identidade desses sujeitos, ou seja, não somente da nomenclatura, mas para além disso, da compreensão que a sociedade possui sobre o fenômeno das AH/SD.

O exercício de analisar a evolução das políticas públicas na questão dos sujeitos com AHSD se mostra bastante salutar, principalmente para entender a atual situação das ações que são tomadas para o atendimento desse público nas redes de ensino. Além disso, auxilia também, no nosso entender, nos passos que demos ao longo dos anos para chegarmos no estado de compreensão atual desse fenômeno. Contudo, essas análises não configuram o objetivo desse texto e, portanto, não nos prolongaremos nessa discussão.

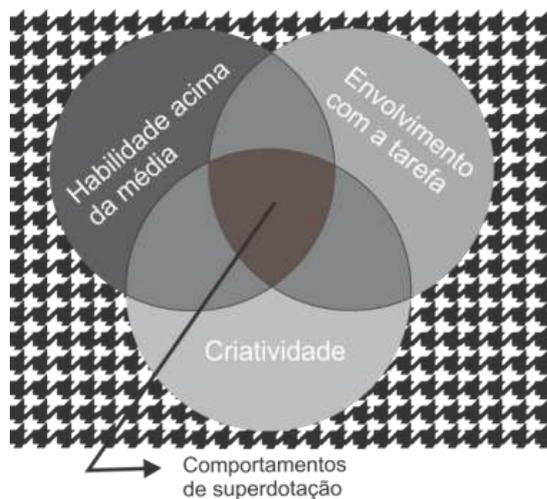
Cabe realçar que, ainda que a nomenclatura seja ‘altas habilidades/superdotação’, é comum encontrarmos diversos termos para referir-nos aos mesmos sujeitos. Dito isso, escolhemos trabalhar com os termos altas habilidades/superdotação (AH/SD), conforme ficou acordado pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConsBraSD) no dia 15 de novembro de 2002 (PÉREZ, 2012). Embora a nomenclatura nos auxilie, e seja essencial, por si mesma ela não é suficiente para englobar nosso intuito que é o de apresentar um panorama que indique quem são, afinal, os sujeitos com AHSD.

Nesse sentido, além da terminologia, é muito importante olhar para essas pessoas por meio de suas características. Fundamentalmente, cabe dizer que, devido a grande complexidade desse fenômeno, um simples quadro de características, comportamentos etc., não traduz por completo a realidade, no máximo, nos auxilia na construção de um conceito que transita próximo a uma definição, um delineamento, algo que, ainda que seja indispensável para a identificação e o estudo, não é limitado e nem definitivo. Por esse motivo, assumimos aqui os estudos de Renzulli, para uma busca mais abrangente do fenômeno, que procuram conceituar segundo a interação entre três comportamentos que são percebidos nos indivíduos com AHSD. Segundo

Renzulli (2016, p. 246), “o comportamento superdotado³ consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade”.

É preciso ressaltar que nenhum dos três traços descritos configura, isoladamente, uma condição suficiente para que ocorram AH/SD. Na verdade, o que as pesquisas têm demonstrado é justamente a interação dos três conjuntos como um ingrediente necessário (RENZULLI, 2016). Além disso, conforme Bendelman e Pérez (2016), os indicadores apresentados na teoria de Renzulli, dentre outras características, não são critérios absolutos e podem variar de sujeito para sujeito, pois dependem tanto de fatores endógenos quanto fatores exógenos ao indivíduo. A figura 1 ilustra o modelo teórico dos três anéis, representação essa da interação dos três traços descritos na teoria de Renzulli.

Figura 1: Representação da teoria dos três anéis de Renzulli.



Fonte: Adaptado de Virgolim (2014, p. 584).

Há outras características e outros quadros que reforçam a definição dos sujeitos com AHSD, como os quadros comportamentais, características comuns etc., contudo, a descrição de Renzulli talvez seja a mais adequada e sucinta para os objetivos desse trabalho no momento. Além disso, a teoria dos três anéis é retomada nas análises, já que encontramos algumas relações das habilidades descritas por Renzulli com aspectos cognitivos trazidos por meio das análises piagetianas, ou, em outras palavras, conseguimos enxergar aspectos descritos na teoria dos três anéis por meio de algumas considerações da epistemologia genética. Dessa maneira, se configura indispensável a introdução de alguns pontos da epistemologia genética, tais como são apresentados no tópico a seguir.

ALGUNS PONTOS MARCANTES DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Com o objetivo de melhor analisar os sujeitos com AH/SD por meio da ótica da epistemologia genética, é interessante apresentar alguns dos aspectos fundamentais que essa

³ AHSD e superdotação, no contexto deste trabalho, são termos usados para designar o mesmo fenômeno.

teoria apresenta. Conforme Palangana (2015), devido a sua formação em biologia, Jean Piaget pressupôs que os processos de desenvolvimento intelectual ou cognitivo humano dependiam dos mecanismos de equilíbrio orgânico. Ainda, segundo a autora, os estudos epistemológicos de Piaget demonstram uma organização lógica tanto nas ações externas como nos mecanismos do pensamento, ou seja, ações internas ao ser humano.

Para a concepção psicológica onde se insere a teoria piagetiana, tanto a maturação quanto o meio ambiente são peças essenciais no processo de evolução da conduta intelectual do ser humano. Essa concepção é chamada de interacionista. Segundo Becker e Marques (2012, p. 159), o desenvolvimento intelectual consiste

[...] numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é deste estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

A criança é vista a partir das lentes piagetianas como um cientista, um explorador, um investigador, e nesse sentido se configura como uma peça chave na organização e na construção de seu próprio desenvolvimento intelectual e de seu mundo, sempre por meio de interações que realiza com o ambiente (WADSWORTH, 1999). A partir dos resultados das análises dessas interações – sujeito e meio ambiente –, Piaget dividiu o conhecimento a partir de três aspectos, frutos dessas interações. Assim, classificou três tipos de conhecimento, de acordo com as características dessas relações, sendo eles: conhecimento físico, conhecimento lógico-matemático e conhecimento social (KAMII, 1993). É importante dizer que, para o refinamento do pensamento, é necessário que exista uma constante interação entre esses três tipos que, na realidade, são indissociáveis.

O desenvolvimento mental ocorre por meio de diversos processos agregados, sempre numa busca por equilíbrio, sendo toda construção mental, inclusive a tríade de conhecimentos descrita anteriormente, um fenômeno intrínseco ao organismo. Esses processos ocorrem por meio de órgãos especiais. Nesse sentido, “[...] o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1984, p. 11).

É importante destacar que a epistemologia genética aponta que cada ser humano desenvolve-se intelectualmente de maneira diferente, pois o processo de desenvolvimento cognitivo é algo complexo para o qual contribuem tanto fatores internos, o processo de maturação neurológica, por exemplo, como fatores externos ao aprendiz, o contexto sociocultural em que o sujeito está inserido. Tal fato infere diretamente em nosso objeto de estudo, pois temos nesse contexto a justificativa e, ao mesmo tempo, a possibilidade da ocorrência de fenômenos diversos ligados ao desenvolvimento intelectual do ser humano, como as AHSD, por exemplo, o que converge com os estudos que apontam as AHSD como comportamentos passíveis de serem desenvolvidos, como bem assinala Renzulli.

Ainda, nesse contexto, de forma simplificada, cabe mencionar que a cada ação de adaptação, ou melhor, a cada confronto com a realidade de seu meio, o sujeito adquire informações que o ajudarão a adaptar-se; tais informações são armazenadas e configuram o que Piaget chamou de esquemas mentais⁴. Cada esquema mental consiste na “[...] unidade básica do

⁴O termo vem da noção de que a adaptação do indivíduo se dá por meio de um sistema de equilíbrio e desequilíbrio. Essa instabilidade cria registros dos quais o sujeito se apropria mentalmente, e a esses registros mentais, Piaget deu o nome de

conhecimento, define-se como a essência da ação e pode ser utilizada em outras situações, ou seja, é passível de generalização” (STOLTZ, 2012, p. 22).

Segundo Dolle (1987, p. 57),

[...] esquema é aquilo que [...] há de mais generalizável numa ação e de mais transponível como tal de uma ação a outras. [...] o quadro no qual um grande número de ações se inscreve. Dito de outra maneira, o esquema é, num primeiro sentido, um quadro de assimilação de um conjunto de ações de mesmo caráter.

Para Piaget (1987, p. 387), “[...] as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e situações”. Nesse sentido, se torna indispensável mencionar outro aspecto fundamental da teoria de Piaget, uma vez que está diretamente ligado ao conceito de estrutura: a assimilação. A assimilação, segundo Dolle (1987, p. 58), tem como função “[...] incorporar uma situação ou objeto num esquema ou num conjunto de esquemas coordenados. Essa atividade não é simplesmente repetição de ações; mas, ao mesmo tempo, ela fixa ou consolida os esquemas [...]”, ou, nas palavras de Stoltz (2012, p. 18), “[...] é o processo de incorporação do objeto aos esquemas que o sujeito já construiu”.

O processo de assimilação possibilita o crescimento dos esquemas já existentes, embora não seja responsável por suas transformações. A função de transformação foi explicada e estudada a partir de um processo denominado por acomodação, que “[...] consiste em diferenciar cada vez mais finamente os esquemas de ações para melhor adaptá-los às condições variáveis do campo de atividade tanto como para contribuir quanto para criar esquemas novos” (DOLLE, 1987, p. 58). Resumindo, a acomodação é um processo de modificação nas estruturas mentais existentes enquanto que a assimilação incorpora novos dados às essas estruturas.

Resultante das interações do sujeito com seu meio surgem os esquemas, que logo se tornam as estruturas ou conjunto de esquemas. As idades em que determinadas estruturas aparecem no ser humano configuram um referencial dentro da epistemologia genética conhecido como os estágios do desenvolvimento das estruturas cognitivas, ou estágios da inteligência, e embora sua sequência seja fixa, a idade representa apenas um referencial teórico, já que pode variar de pessoa para pessoa. Basicamente, são quatro os estágios da inteligência. O quadro 1 apresenta os estágios na sua ordem de surgimento.

Quadro 1: Os quatro estágios do desenvolvimento das estruturas cognitivas

1º	Estágio da inteligência sensório-motora (até dois anos).
2º	Estágio da inteligência simbólica ou pré-operatória (de 2 a 7 ou 8 anos).
3º	Estágio da inteligência operatória concreta (de 7-8 anos a 11-12 anos).
4º	Estágio da inteligência operatória formal (a partir de 12 anos, com patamar de equilíbrio por volta dos 14-15 anos).

Fonte: Adaptado de Dolle (1987, p. 52).

As crianças que participaram da pesquisa apresentavam-se no terceiro estágio, na faixa das operações concretas, pelo menos do ponto de vista da idade. Por esse motivo, aqui não

esquemas, ou schème, no francês. Um conjunto desses esquemas e sua coordenação determinam o surgimento de estruturas mentais.

detalharemos os demais estágios cognitivos e apresentamos apenas os principais pontos do estágio de nosso interesse. Sendo assim, é importante destacar a estrutura de reversibilidade que surge nessa etapa.

A reversibilidade, que surge no estágio das operações concretas, possibilita uma maior mobilidade ao pensamento, permitindo uma descentração progressiva mais rápida, tornando a atividade cognitiva das crianças operatória, em outras palavras, possibilita construir mentalmente as relações operatórias. Assim, a reversibilidade permite “[...] a compreensão através do conhecimento do processo que levou dado objeto, fato ou fenômeno a ser o que é [...]” (STOLTZ, 2012, p. 31).

Durante o estágio das operações concretas, as crianças desenvolvem, segundo Wadsworth (1999, p. 103), “[...] processos de pensamento lógico (operações) que podem ser aplicados a problemas reais (concretos)”, assim, as crianças desenvolvem as operações lógicas, que de acordo com Piaget (1984, p. 95), tem o papel de “[...] antecipar as perturbações, modificando todo sistema representativo, e compensá-las, graças à reversibilidade completa que caracteriza, precisamente, os mecanismos operatórios, em oposição à semi-reversibilidade das regularizações dos níveis anteriores.

Ainda, nesse contexto, é plausível afirmar que a reversibilidade, possibilitando operações mentais, conduz o indivíduo a uma visão sistemática da própria realidade do sujeito e seu condicionamento perante as regras físicas impostas por essa realidade, como gravidade, inércia etc. Assim, se relacionarmos as características apresentadas nos tópicos anteriores e alguns pontos da epistemologia genética, seria crível pensar que os sujeitos com AHSD possuem as principais estruturas cognitivas, no mínimo, desenvolvidas de forma plena, contudo, a princípio, não apenas seria uma afirmação precipitada, como mostram alguns resultados dessa pesquisa, mas também um tanto vaga, haja vista que as premissas da teoria piagetiana apresentadas até aqui são bastante gerais, isto é, valem para todas as crianças em desenvolvimento. Nesse sentido, cabe ao tópico a seguir o exercício de buscar inserir os sujeitos com AHSD no contexto da epistemologia genética.

OS SUJEITOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA

Curiosamente Piaget, em seus estudos, não abordou diretamente os sujeitos com AH/SD. Seu interesse repousou sobre a gênese da inteligência dentro de um contexto mais geral. Além disso, é inegável a raridade de estudos dentro da epistemologia genética que abordem esses indivíduos. Na verdade, poucos são os estudos que discutem o pensamento das crianças com AH/SD por meio da ótica dos estudos de Piaget. Nesse sentido, Becker e Marques (2012) trazem contribuições significativas para esse tópico, já que em seu trabalho buscam conceituar a inteligência e situar os indivíduos com AH/SD no ambiente comum dos humanos, a partir da abordagem de dois conceitos piagetianos: interação e abstração reflexionante.

Piaget (1977) enxergava como inteligência a capacidade de adaptação dos sujeitos frente a um desequilíbrio provocado pelo meio, ação que resulta no contínuo surgimento de estruturas mentais que os auxiliarão em desequilíbrios futuros. Segundo a perspectiva da epistemologia genética, os seres humanos desenvolvem-se, pelo menos no que se refere ao campo intelectual, através de exercícios e das interações com seu meio (MACHADO, 2013). A inteligência retém sobre si a função de estruturação e organização do universo do sujeito epistêmico. Assim, é por meio dos exercícios de adaptação que se torna possível perceber a inteligência na prática (BALLESTRA, 2012).

O processo de aprendizagem encontra sua condição de possibilidade no processo de desenvolvimento intelectual, isto é, para que ocorra a aprendizagem é necessário que haja um processo de desenvolvimento intelectual (BECKER; MARQUES, 2012). Para Piaget, o desenvolvimento mental em si está relacionado com todas as estruturas do conhecimento e a própria aprendizagem surge e desempenha seu papel como função do desenvolvimento, em outras palavras, são processos indissociáveis, considerando que a aprendizagem ocorre como decorrência do desenvolvimento intelectual, que por sua vez, encontra a possibilidade de avanço pela aprendizagem. Desse ponto de vista, é possível dizer que a aprendizagem é uma ferramenta inevitável para o desenvolvimento intelectual humano, o que implica que, para adaptarem-se ao meio onde estão inseridos, os sujeitos necessitam construir estruturas de conhecimento, e essa construção ocorre por meio, primeiramente, do desenvolvimento intelectual e, seguido da aprendizagem.

Na teoria piagetiana, o organismo é entendido como um sujeito cognoscente, ou sujeito do conhecimento. Seu desenvolvimento é estudado a partir de estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal, que são caracterizados por estruturas cognitivas desenvolvidas a partir de estruturas de períodos anteriores. É sabido também que esse processo não ocorre em função apenas da maturação biológica, mas sim da interação entre esse fator e de sua experiência com seu meio. O fato de os estágios dependerem das interações, bem como de fatores endógenos ao indivíduo, implica na variação cronológica que pode ser observada em algumas pessoas com relação ao estágio que se encontra. Desse último ponto, Becker e Marques (2012) ressaltam a possibilidade da precocidade para o surgimento de determinadas estruturas, e isso levaria a uma aceleração de passagem pelos estágios cognitivos, implicando no desenvolvimento precoce de estruturas mentais que só seriam possíveis em estágios mais avançados.

Essa característica é bastante destacada nas pesquisas que envolvem os sujeitos com AH/SD, consistindo até uma das características mais realçadas. Contudo, mesmo retendo sobre o mecanismo de construção de estruturas cognitivas um desempenho mais acelerado, as crianças com AH/SD se desenvolvem e crescem pelos mesmos estágios, intelectual, emocional e físico que as demais crianças (ROEPER, 1978). Sternberg e Davidson (1984), citados por Dalzell (1998), fazem uma constatação interessante sobre tal observação, ressaltando que, embora os sujeitos intelectualmente precoces passem por alguns períodos de desenvolvimento mais rapidamente que seus pares, é provável que a precocidade apareça através de movimentos rápidos dentro dos períodos e não entre eles. Isso sugere que tal característica dos sujeitos com AH/SD está na aquisição precoce de estruturas e não necessariamente na ágil passagem pelos estágios do desenvolvimento.

É assim que, em um primeiro momento, se torna possível olhar para a AH/SD dentro da epistemologia genética. Vale mencionar que essa observação se pauta na ideia da construção dessas estruturas mais avançadas por interação, sujeito/meio, e não por predeterminação genética (BECKER; MARQUES, 2012). Novamente, com relação à aprendizagem, temos que, de acordo com a epistemologia genética, aprender é construir estruturas assimiladoras. Logo, quanto mais estruturas assimiladoras o sujeito comporta e mais complexas elas forem, mais estruturas de conhecimento serão capazes de serem construídas, o que irá gerar um processo mais fértil e mais acelerado em determinados indivíduos (BECKER; MARQUES, 2012).

A construção de estruturas assimiladoras mais complexas pode acontecer de forma prematura nos sujeitos com AH/SD, possibilitando a construção de estruturas de conhecimento mais complexas, que são refletidas na forma diferenciada de pensar e agir frente a perturbações (MACHADO, 2013). Ao desenvolver, e vale lembrar que não é uma regra, um modo de pensar

mais elaborado, os sujeitos com AH/SD refinam suas interações com o meio, possibilitando assim um avanço nas qualidades dessas interações por meio da abstração reflexionante e caminhando mais rapidamente para o estágio operatório formal. De acordo com Roeper (1977), uma das diferenças mais marcantes entre as crianças com AH/SD e as fora desse espectro é que as primeiras perdem a inocência mais cedo. Isso deriva do fato da perda do egocentrismo, característica que protege a criança da realidade, ou seja, a torna um tanto inconsciente do que acontece no mundo exterior ao dela.

Segundo Roeper (1977), pode ocorrer de as crianças com AH/SD alcançarem o pensamento abstrato mais depressa, antes mesmo de estarem preparadas para lidar com esse entendimento. O pensamento infantil é perdido e as crianças são confrontadas com a frieza da realidade, acontecimento que pode ser bastante intimidador. Ainda, segundo a autora, esse é o motivo pelo qual não se pode dizer que essa condição seja uma condição positiva. Como as crianças com AH/SD geralmente começam mais cedo que seus pares a entender e usar conceitos característicos de uma idade mais avançada, esses sujeitos estão mais aptos em entender e usar abstração (DALZELL, 1998). Além disso, em outro aspecto de grande relevância para o desenvolvimento, foi verificado o fato de que crianças superdotadas enfrentavam problemas de ajustamento ou inclusão, não por causa de suas habilidades, mas por razões semelhantes às de outras crianças, tais como a aceitação dos colegas, frustrações etc. (DALZELL, 1998).

Ao nosso entender, de forma resumida, as crianças com AH/SD apresentam-se a partir de três polos principais. Em primeiro lugar, em interação mais rica e frequente com seu meio. Em segundo lugar, em plena capacidade de desenvolver conceitos abstratos mais precocemente, construindo estruturas mentais mais complexas em um período de tempo mais curto, acelerando o movimento dentro dos estágios cognitivos, contudo, não necessariamente entre eles. Por último, apresentam uma fragilidade grande com relação ao seu desenvolvimento, o que exige uma abordagem educacional bastante específica.

Até agora buscamos situar os sujeitos da pesquisa no contexto teórico em que nos apoiamos, contudo, nossa tarefa transpassa tal exercício e no tópico abaixo apresentamos os aspectos metodológicos que empregamos para desenvolver a pesquisa matriz que deu origem a este artigo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS IMPORTANTES DA PESQUISA

Dada uma abreviada introdução a respeito da AHSD e de alguns conceitos da epistemologia genética, nesse tópico trataremos de explicar os motivos pelos quais escolhemos e aplicamos determinados testes⁵. Primeiramente, é importante justificar a aplicação dos testes de conservação⁶, que normalmente são aplicados em sujeitos com idades inferiores aos que participaram da nossa pesquisa. Nossa escolha se justifica pelo fato de que o objetivo da pesquisa era conferir o que se revelava nas estruturas mentais dessas crianças, o que inclui tanto estruturas mentais em construção quanto as já construídas, ou seja, também era de interesse da pesquisa

⁵Não entraremos nos pormenores das provas piagetianas aplicadas, visto que não configura o objetivo do texto. Caso interesse, a dissertação encontra-se disponível com a descrição completa de cada uma delas.

⁶Para Piaget e Szeminska (1975), todo conhecimento supõe um sistema com bases na conservação. Nesse sentido, conforme o pensamento busca organizar um sistema de noções, ele se obriga a inserir a qualidade de permanência em suas concepções, em outras palavras, a construção do conhecimento necessita da qualidade de permanência, que Piaget chamou de noção de conservação. Assim, as provas de conservação buscam analisar essas estruturas de permanência.

conferir o grau de refinamento das estruturas que os sujeitos apresentavam. O quadro 2 destaca os 12 testes piagetianos.

Quadro 2: Os 12 testes aplicados na pesquisa

Testes de conservação	Testes de classificação	Testes de seriação
Da quantidade de líquido	Mudança de critério ou dicotomia	Seriação de palitos ou complexa
De pequenos conjuntos discretos de elementos	Classe-inclusão	Transitividade
De superfície	Classificação multiplicativa	
De quantidade massa/matéria		
Do comprimento		
De peso		
De Volume		

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A pesquisa realizada consistiu numa abordagem qualitativa de caráter exploratório na qual a coleta de dados empregou como instrumento o método clínico piagetiano, possibilitando revelar os mecanismos que regem o funcionamento das funções lógicas do organismo do sujeito (SAMPAIO, 2009). Referente ao campo da pesquisa, as provas foram realizadas no ano de 2019, com estudantes da Escola Municipal Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, instituição localizada na região central do município de Foz do Iguaçu/PR. As provas foram aplicadas individualmente e cada criança foi entrevistada⁷ de forma sistemática. Além disso, as entrevistas foram filmadas. Importa dizer, também, que todas as ações foram autorizadas pelos sujeitos e seus responsáveis, e cabe ressaltar que as entrevistas foram iniciadas somente após a pesquisa passar pela aprovação do comitê de ética da UNIOESTE. Seguindo os critérios instalados, as três crianças que participaram das entrevistas foram denominadas na pesquisa por sujeito A, sujeito B e sujeito C.

Importa mencionar, ainda, que estar inscrito na sala de recursos multifuncional para AH/SD⁸ foi um dos critérios que estabelecemos. Isso se deu pelo fato de ser uma garantia de haver um atestado das AHSD, já que a sala para AHSD opera sob a tutela do departamento de educação especial da secretaria municipal da educação de Foz do Iguaçu, órgão responsável pelos laudos dos estudantes. Outro ponto importante para ser destacado é que os partícipes correspondiam o período do desenvolvimento definido por Piaget como operatório concreto, ou seja, a faixa etária dos 7-8 anos a 11-12 anos.

Apresentados tais aspectos da pesquisa, no tópico seguinte abordamos as análises dos resultados, primeiramente a partir de parâmetros piagetianos, ou melhor, sob a lente da epistemologia genética, respaldada no método clínico piagetiano.

⁷Basicamente, as provas consistem em questões a respeito de materiais concretos que são apresentados pelo aplicador da prova para o sujeito avaliado. Embora parta do concreto, o objetivo é analisar, por meio do discurso do sujeito, o estado de desenvolvimento das estruturas mentais, ou mesmo se está presente. Como as análises são feitas com base no discurso do sujeito, é comum chamar as aplicações de entrevistas.

⁸Normatizada pela instrução n. 016/08-SUED/SEED, que estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos, na área de AH/SD, para a educação básica (PARANÁ, 2008).

ANÁLISES DOS RESULTADOS SEGUNDO PARÂMETROS PIAGETIANOS

As entrevistas foram filmadas e transcritas, e essa composição de funções garantiu uma melhor visualização dos dados. Cada prova também constituiu em si uma situação experimental bem desenvolvida, cuja finalidade foi analisar a qualidade das estruturas do pensamento dos sujeitos por meio do grau em que se encontravam tais estruturas, conservação do líquido, massa etc. Cabe ressaltar que foi essencial durante as análises dos dados a interpretação das condutas gerais dos sujeitos, ou seja, as ações, palavras, expressões etc. Além disso, devemos levar em consideração que as diversas situações experimentais que em cada prova se propõe, como também as perguntas, as contra argumentações, não são situações arbitrárias que o experimentador propõe às crianças, mas, pelo contrário, são incentivos que tendem a exibir soluções autenticamente operatórias e a evitar uma capitação dos problemas por mecanismos perceptivos ou semi-operatórios (MACDONELL, 1994).

O método clínico⁹, nosso instrumento para as entrevistas, nos conduziu rumo à qualidade, ou grau, da capacidade operacional do pensamento dos sujeitos da pesquisa (DELVAL, 2002). Essa qualidade, para as provas de conservação, foi revelada por meio de três níveis distintos em que se enquadram as respostas às provas. Esses níveis possuem qualidades gradativas, e desse modo, no nível 1 se encontra a forma menos refinada da noção, ausência dela, enquanto no nível 3 é apresentada essa noção totalmente desenvolvida. Já o nível 2 trata-se de uma etapa intermediária, na qual não é verificado a estrutura completa, contudo ela também não se encontra ausente.

Vale ressaltar que todos sujeitos passam por todos os níveis de desenvolvimento das noções. O que ocorre é que, conforme se alteram as qualidades das interações dos sujeitos com seu meio, há também alteração no desenvolvimento dessas noções. Sendo assim, os sujeitos divergem cronologicamente, podendo vir a apresentar essas estruturas em idades distintas (GOULART, 2008). Os três níveis das respostas, apresentados na figura 1, podem ser generalizados para todos os testes, conforme mostra o quadro 3.

Quadro 3: Níveis para as respostas nas provas piagetianas

Nível da Estrutura	Característica
Nível 1	Todas as condutas nos dão a entender a ausência da noção em questão
Nível 2	As condutas variáveis, instáveis ou oscilantes que nos dão a entender uma oscilação entre a presença e a ausência da noção em questão.
Nível 3	Conduta que exprime a certeza do desenvolvimento da noção em questão.

Fonte: Adaptado de Dolle (1987), Sampaio (2009) e Visca (2016).

Com relação aos níveis do desenvolvimento das estruturas cognitivas observados nos resultados dos testes de conservação, o quadro 4 apresenta uma perspectiva geral e individualizada dos partícipes em cada uma das provas de conservação.

Quadro 4: Nível das estruturas dos sujeitos nas provas de conservação

	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
--	-----------	-----------	-----------

⁹O método de Piaget, inspirado no Método Clínico da Psiquiatria, é “[...] um método de conversação livre com a criança sobre um tema dirigido pelo interrogador que segue as respostas da criança, que lhe pede que justifique o que diz, explique, diga por que, que lhe faz contra-sugestão etc.” (DOLLE, 1987, p. 25).

Prova	Nível/estágio	Nível/estágio	Nível/estágio
Peso	2 (transição)	2 (transição)	3
Volume	2 (transição)	2 (transição)	2 (transição)
Superfície	3	3	3
Massa	3	3	3
Líquido	3	3	3
Comprimento	3	3	3
Quantidade	3	3	3

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Primeiramente, conforme apontaram as análises, e como destacado no quadro 4, os sujeitos A e B encontravam-se no estágio de semiconservação da noção de peso, bem como da noção de volume, ou seja, apresentaram uma estrutura cognitiva em fase de transição da não conservação para a conservação. Esse fato não exprime nada atípico, já que em média essas estruturas só se apresentam por completo na faixa etária entre 8 e 9 anos, faixa etária da qual esses sujeitos fazem parte, ou seja, dentro do padrão.

Essas noções que se encontram em um período de transição, a grosso modo, são responsáveis pela percepção de algumas características da realidade física que cercam as crianças como, por exemplo, que a alteração de uma propriedade física: peso, volume etc. Não altera outra propriedade física. Isso indica que, nos resultados obtidos nas provas de conservação, esses sujeitos não apresentaram o desenvolvimento das estruturas dessas conservações precocemente. Vale lembrar que o desenvolvimento acelerado geralmente é associado aos sujeitos com AHSD. Esse resultado reflete, pelo menos, dois pontos interessantes para serem debatidos.

O primeiro ponto é que a aceleração no desenvolvimento cognitivo dependente de aspectos endógenos e exógenos ao sujeito, sem exceção, em outras palavras, reforça a ideia de que não é uma característica específica do grupo e, embora seja comumente percebida, ela não se desenvolve por si só, e mais importante do que isso, não configura uma regra das AHSD. Com relação ao segundo ponto, evidencia as diferenças cognitivas nas diversas incidências¹⁰ das AHSD.

Nas demais provas de conservação, os três sujeitos demonstraram pleno domínio das noções líquido, massa, superfície etc. O que implica em estarem com estruturas bem desenvolvidas para essas noções, pelo menos no que diz respeito à realidade física e de conceitos nesse sentido. Por outro lado, nas provas das operações lógicas¹¹, onde se leva em consideração as relações e ações mentais que os sujeitos desempenham entre os objetos, o meio e as leis físicas de sua realidade, notamos uma paridade entre os sujeitos em tais estruturas. O quadro 5 apresenta um panorama dessas estruturas.

Quadro 51: Esquema geral dos resultados nos testes de operação lógica

¹⁰Geralmente quando se fala em AHSD, é correto se perguntar AHSD em que? já que esse fenômeno se manifesta nas mais diversas áreas da atividade humana – artística, musical, matemática, esportiva, etc.

¹¹As provas das operações lógicas consistem em verificar os níveis em que se encontram as estruturas mentais lógicas nos sujeitos. Essas estruturas emergem somente no final do período pré-operatório, por volta dos sete anos, e seguem sempre uma mesma ordem, embora a cronologia também possa variar de um sujeito a outro (GOULART, 2008). As provas repousam sobre a verificação do nível do desenvolvimento das estruturas operatórias nas crianças, e além disso “[...] as operações permitem introduzir um princípio de ordem que dá coerência ao mundo que nos rodeia: maior que, menor, igual e pertence ou não pertence a tal classe” (VISCA, 2016, p. 135). Com relação a nossa pesquisa, tendo em vista o objetivo, selecionamos entre as várias operações lógicas as que auxiliariam uma análise do pensamento lógico em sua primeira fase, ou seja, as que emergem logo no início do estágio das operações concretas, sendo assim, são os grupos das provas de: classificação e seriação.

	Sujeito A	Sujeito B	Sujeito C
Prova lógica de Classe-inclusão	Nível/Estágio Nível 3 - Classes e classificações hierárquicas.	Nível/Estágio Nível 3 - Classes e classificações hierárquicas.	Nível/Estágio Nível 3 - Classes e classificações hierárquicas.
Mudança de critério ou dicotomia	Nível 3 - Operar com mais de uma variável.	Nível 3 - Operar com mais de uma variável.	Nível 3 - Operar com mais de uma variável.
Classificação multiplicativa	Nível 3 - Classifica trabalhando com mais de uma variável simultaneamente.	Nível 2 - Classifica de acordo com uma única variável, leva parcialmente em conta uma segunda variável.	Nível 3 - Classifica trabalhando com mais de uma variável simultaneamente.
Seriação de palitos	Nível 3 - Apresenta a estrutura de seleção.	Nível 3 - Apresenta a estrutura de seleção.	Nível 3 - Apresenta a estrutura de seleção.
Transitividade	Nível 3 - Apresenta a noção de transitividade bem desenvolvida.	Nível 3 - Apresenta a noção de transitividade bem desenvolvida.	Nível 3 - Apresenta a noção de transitividade bem desenvolvida.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No que concerne à noção de classe-inclusão, os três sujeitos demonstraram o desenvolvimento esperado, assim, se encontravam no estágio das classes e classificações hierárquicas, e isso implica que os três compreendem as relações de conjuntos e subconjuntos satisfatoriamente, pelo menos no nível esperado para sua idade. Quanto aos testes de mudança de critério, seriação de palitos e de transitividade, do ponto de vista cognitivo, também não houve qualquer surpresa, já que, novamente, os três sujeitos apresentavam, conforme o esperado, as estruturas bem desenvolvidas.

É importante destacar o resultado da prova de classificação multiplicativa do sujeito B, que apresentou uma experiência, ao nosso ver, menos analítica em relação a seus pares. Essa diferença foi constatada em seu discurso. Novamente, essa diferença assegura apenas uma estrutura menos refinada do que o esperado para o sujeito, se levarmos em consideração apenas sua idade, já que, segundo Goulart (2008), a estrutura de classificação multiplicativa se desenvolve em torno dos 7 ou 8 anos, em média.

Com relação aos demais sujeitos, foi perceptível a presença de uma estrutura bastante desenvolvida da classificação multiplicativa. No contexto geral, os resultados apontam os três sujeitos com o nível de desenvolvimento cognitivo das operações concretas bem desenvolvidas, assim como esperado para a idade. Vale ressaltar que, em uma análise puramente cognitiva, não é possível afirmar que houve diferença em comparação com sujeitos fora do fenômeno das AH/SD. Ou seja, não apontaram evidências significativas de diferença de seus pares, sujeitos fora do fenômeno das AHSD quando avaliados por meio da ótica das provas piagetianas aplicadas nessa pesquisa.

No quadro das análises, pela perspectiva do desenvolvimento cognitivo, mais especificamente dentro da teoria piagetiana, podemos considerar e apontar algumas observações interessantes e válidas. Nesse sentido, foi possível fazer uma correlação entre a conduta apresentada pelos sujeitos no decorrer das provas com alguns comportamentos trazidos pela bibliografia que comumente caracterizam os sujeitos com AHSD. Além disso, foi possível

perceber, pelo menos indícios, dos três comportamentos que são descritos na teoria dos três anéis de Renzulli. Por fim, embora a análise até aqui tenha retratado as condutas dos sujeitos dentro do quadro da epistemologia genética, como já era esperado, considerando a complexidade do fenômeno, os resultados transpassam o campo dos testes piagetianos e há algumas considerações que não estão necessariamente envoltas no campo do desenvolvimento das estruturas mentais desses sujeitos, e que, para além dessas asserções, são dignas de alguns apontamentos, como faremos a seguir.

CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DAS ANÁLISES PIAGETIANAS

De maneira geral, por meio dos resultados encontrados nos testes piagetianos que aplicamos, não podemos afirmar categoricamente que os sujeitos que participaram dessa pesquisa apresentaram uma conduta, desenvolvimento ou construção mental diferenciada de crianças fora do fenômeno da AH/SD. Contudo, há alguns aspectos que se mostraram bastantes evidentes, e graças a esse destaque foram analisados com intuito de obter dados pertinentes ao quadro que objetivamos construir, e que, sem dúvida, nos parecem assaz característicos desse público.

Nesse contexto, traços como a exploração de conceitos mais avançados dos que os testes exigiam, estruturas mais fluidas, refinadas e, de certa forma, mais conectadas entre si, fazem parte do rol de aspectos observados que merecem atenção. Além disso, há também, em concordância com a bibliografia, a variação na personalidade desses sujeitos, pois cada sujeito apresentou uma personalidade bem peculiar, e mesmo não sendo a nossa especialidade, nos arriscamos a dizer que houve uma variação nesse sentido indo de uma personalidade mais tímida até uma consideravelmente mais extrovertida.

Embora pareça óbvio para quem está acostumado com a temática que os sujeitos com AH/SD fazem parte de um grupo heterogêneo, com características tão pessoais quanto quaisquer outros sujeitos, já que seu desenvolvimento depende tanto de fatores internos quanto externos, dentro de um contexto de análise, nesse caso os 12 testes, essas características se tornaram mais evidentes. Fato que nos chama a atenção para um tópico educacional que envolve, pelo menos, três aspectos desse fenômeno, a saber: a percepção que temos a respeito desses sujeitos, a identificação desses sujeitos e, por último, o atendimento que podemos e devemos oferecer a esses sujeitos.

Com relação ao primeiro aspecto, quanto a percepção que temos a respeito desses sujeitos, o fato percebido reforça a incoerência que sustenta o mito no qual ora esses sujeitos são tidos como pessoas extremamente introvertidas e ora que se apresentam como sujeitos excêntricos. Já no segundo aspecto, com relação à identificação, esse dado nos revela a complexidade que se instaura nessa tarefa, já que os sujeitos se apresentam, muitas vezes, ocultos em personalidades distintas, que não permitem deixar tão evidentes suas AH/SD, ou, em outros casos, que os tornam alvos de rótulos, como bagunceiros, desatentos, malcriados etc. Por último, com relação ao atendimento que podemos e devemos oferecer a esses sujeitos, surge, talvez, o ponto mais delicado que a pesquisa trouxe, pois assim como quaisquer outros sujeitos, as pessoas com AH/SD podem apresentar aspectos que prejudiquem seu desempenho nas atividades escolares, inclusive nas de seu interesse, já que, normalmente, os modelos padronizados das escolas não contemplam uma aceitação sobre determinados traços de personalidade.

Esse último ponto vincula-se como um alerta para o fato de que, muitas vezes, os sujeitos com AH/SD se percebem como distintos de seus pares, e esse sentimento pode prejudicar seu

desenvolvimento, caso não seja trabalhado adequadamente, o que implica, no fim das contas, em carecerem ajuda para se tornarem quem naturalmente podem ser (ROEPER, 1977). É bom ressaltar ainda que, mesmo que possam apresentar um quadro avançado no desenvolvimento intelectual, os sujeitos com AH/SD podem não estarem prontos para lidar emocionalmente com aquilo que eles compreendem, fato que pode conduzir a um anacronismo social e mesmo acadêmico nos sujeitos (ROEPER, 1977).

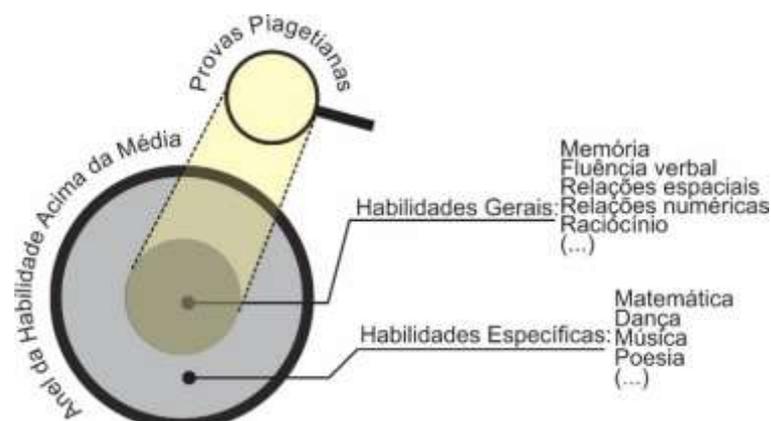
Embora nossa pesquisa tenha consistido nas aplicações das provas piagetianas, os resultados observados não repousaram exclusivamente sob o campo cognitivo, o que era de se esperar, considerando a grande complexidade do fenômeno e a abrangência das provas piagetianas. Nesse contexto, a percepção do conceito de AH/SD, por meio da teoria dos três anéis de Renzulli, tornou possível olhar para esse aspecto analisando os comportamentos apresentados pelos sujeitos (VIRGOLIM, 2016), o que embasa essa percepção além das estruturas cognitivas desses sujeitos.

Com relação a teoria dos três anéis, vale enfatizar o comportamento descrito como as habilidades acima da média, já que esse comportamento define justamente as condutas dos sujeitos que são derivadas diretamente das estruturas cognitivas, passíveis de serem observadas nas provas piagetianas. Isso quer dizer que as provas piagetianas, no fim das contas, avaliam os mecanismos mentais que dão condição ao funcionamento das habilidades mais gerais dos indivíduos, ou, na teoria de Renzulli, habilidade geral que faz parte do anel dito 'habilidade acima da média'.

Mesmo que as provas piagetianas não sejam próprias para observar traços ou condutas, é coerente dizer que a nossa experiência se mostrou reveladora com relação a esse aspecto. Também é coerente afirmar, por meio de uma analogia, que as provas avaliam justamente as peças motoras do anel da habilidade acima da média, que conforme descrito por Renzulli (2016), é definida em dois níveis distintos: i) habilidade geral e, ii) habilidade específica. E, ainda, interessa referir que as primeiras conduzem para a utilização das segundas, como, por exemplo, a matemática, a dança, a música etc.

Nesse contexto, como as provas se encaixam no quadro das habilidades gerais e, segundo Renzulli (2016, p. 237), a habilidade geral consiste “[...] na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas e de se engajar em pensamento abstrato”, ou seja, é uma ferramenta para o conjunto de habilidades específicas, como memória, fluência verbal, relações espaciais, relações numéricas, raciocínio, as provas nos forneceram alguns indícios desse traço nas condutas apresentadas. Assim, elas revelam traços, ou indícios, do anel correspondente à habilidade acima da média, no subconjunto habilidade geral, ideia ilustrada na figura 2.

Figura 2: Provas piagetianas e a habilidade acima da média



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Outro ponto diz respeito a resolução de problemas propostos pelas provas, a partir dos aportes teóricos da epistemologia genética. E levando em consideração que o exercício de resolução dos problemas enfrentados exige flexibilidade e conscientização, é plausível afirmar que os sujeitos com AH/SD, pelo menos os participantes dessa pesquisa, dispõem de um mecanismo que os tornam bastantes aptos às atividades que lhes interessam, em concordância com o descrito dentro do anel conhecido como comprometimento com a tarefa, outro anel da teoria de Renzulli.

Essa noção foi percebida, por um lado, a partir do entusiasmo para a resolução das provas e o empenho que foi atribuído ao desenvolvimento das atividades propostas. Por outro lado, esse fato possibilitou perceber a pouca tolerância a exercícios repetitivos, que conseqüentemente causam uma gradativa queda no entusiasmo frente as possíveis repetições. Além disso, as três crianças demonstraram uma certa tendência ao tédio, fato evidenciado conforme as provas se tornaram relativamente longas e os questionamentos eventualmente repetitivos. Esse fator possibilitou enxergar outro ponto bem interessante, mesmo que de forma tímida e preliminar para que possamos afirmar com toda certeza, qual seja, uma ótima estrutura de percepção capaz de reconhecer facilmente padrões.

Em outro aspecto, ainda dentro do contexto da resolução das provas piagetianas aplicadas, foi possível atestar alguns traços diferenciados nas condutas do pensamento desses sujeitos com relação aos sujeitos fora das AH/SD. Primeiramente, com relação ao pensamento que pode ser entendido como analítico, qualidade que ficou evidente nas justificativas e argumentações. Dessa forma, essa característica possibilita, por exemplo, que os sujeitos considerem e trabalhem todo um determinado plano, com todas as peças, as possíveis combinações, as informações exteriores aos testes, bem como as informações fornecidas pela própria atividade e atividades anteriores. Esse tipo de pensamento pode evidenciar o grau de refinamento das estruturas mentais comportadas pelos sujeitos, que permite uma comunicação entre seus conhecimentos prévios, ou entre estruturas já construídas, constituindo um pensamento adaptativo e fluido no decorrer dos testes.

Outro ponto relevante que foi observado, na conduta de incorporar informações exteriores às provas, é o fato de que esse exercício requer uma noção de que os testes contextualizam uma realidade muito mais geral do que visivelmente se mostram, ou seja, a interpretação das situações apresentadas nas provas fogem de um simples escopo e permeiam uma noção de possibilidades reais, característica da fase de desenvolvimento intelectual que apresenta um pensamento bem mais desenvolvido e que envolve mais os conceitos abstratos, por assim dizer.

Para finalizar, concordamos com as afirmações de Roeper (1977), na qual a condição de AH/SD configura-se como uma maneira diferenciada de pensar, generalizar, de buscar e usar alternativas e enxergar padrões, mas sem dúvidas esse conjunto de características, por si só, podem não ser suficientes para que esses sujeitos, por conta própria, desenvolvam seu potencial máximo, o que implica no ponto fundamental das conclusões desse texto, assim dizendo, a necessidade de uma estrutura escolar que acolha e saiba desenvolver cada aspecto desse fenômeno da melhor forma possível, o que nos remete, incontestavelmente, à outra necessidade fundamental: mais estudos na área.

REFERÊNCIAS

ANDRÉS, Aparecida. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades**: legislação e normas nacionais e legislação internacional. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: [<http://bd.camara.gov.br>]. Acesso em: 04 ago. 2020.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto escola viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>]. Acesso em: 04 de ago. 2020.

BALLESTRA, Maria Marta Mazaro. **A psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação da liberdade. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Epistemologia genética e criança superdotada. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 155-170.

BENDELMAN, Karen; PÉREZ, Susana Graciela. **B. Altas habilidades/superdotación**: que, quién, como? Montevideo: Isadora Ediciones, 2016

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo. Brasília: Poder Executivo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm]. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo. Disponível em: [<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>]. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de altas habilidades. Brasília: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: [<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>]. Acesso em: 04 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Poder Executivo. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html]. Acesso em: 04 ago. 2020.

- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DALZELL, Heidi. Giftedness: infancy to adolescence, a developmental perspective. **Roeper Review**, v. 20, n. 4, p. 259-264, 1998.
- DAVIDSON, Janet; STEINBERG, Robert James. The role of insight in intellectual giftedness. **The Gifted Child Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 58-64, 1984.
- DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação a psicologia genética piagetiana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FURLAN, Wanderson Thiago Pires. **Um olhar para crianças com altas habilidades/superdotação através do diagnóstico operatório piagetiano**. 2019. 155 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/handle/tede/4638]. Acesso em: 04 ago. 2020.
- GOULART, Íris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- JANNUZZI, Gilberto de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.
- KAMII, Constance. **Aritmética: novas perspectivas - implicações na teoria de Piaget**. 2. ed. Trad. Marcelo Cestari Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. Campinas: Papyrus, 1993.
- MACDONELL, Juan José. **Provas de diagnóstico operatório**. Manual de curso de Psicopedagogia. Trad. Simone Carlberg. Buenos Aires: Centro de Material, 1994.
- MACHADO, Jarci Maria. **Habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno com altas habilidades/superdotação na resolução de problemas em matemática**. 2013. 205 f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- PARANÁ. **Instrução n. 016/08-SUED/SEED, de 1º de setembro de 2008**. Estabelece critérios para o funcionamento da sala de recursos, na área de altas habilidades/superdotação, para a educação básica. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao162008.pdf]. Acesso em: 04 ago. 2020.

PÉREZ, Susana Graciéla Barreira. E que nome daremos à criança?. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012, p. 45-52.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto alegre: Artes Médicas, 1977.

PIAGET, Jean. **Conversando com Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET, Jean. **Seis estudos da psicologia**. 12 ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1984.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, Jean.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. 2. ed. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, M. A.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 219-264.

ROEPER, Annemarie. The young gifted child. **The Gifted Child Quarterly**, v. 21, n. 3, 1977.

ROEPER, Annemarie. Some thoughts about Piaget and the young gifted child. **The Gifted Child Quarterly**, v. 22, n. 2, 1978.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais**. Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

SANT'ANA, Carla; STADLER, Rosimeri Ropel; DELIBERALLI, Mariangela.; VESTANA, Carla Luciane Blum. Debates científicos: compreendendo a identidade das altas habilidades/superdotação no Brasil. In: **Congresso Nacional de Educação**, 12, 2015, Curitiba. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37415-37433.

STOLTZ, Tânia. **As perspectivas construtivista e histórico-cultural na educação escolar**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

URBANEK, Dinéia; ROSS, Paulo. **Educação inclusiva**. Curitiba: Fael, 2011.

VIRGOLIM, Ângela Magda. Contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 50, p. 581-610, 2014.

VIRGOLIM, Ângela Magda. Inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: uma visão histórica. In: VIRGOLIM, M. A.; KONKIEWITZ, E. C. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2016, p. 23-64.

VISCA, Jorge. **O diagnóstico operatório na prática psicopedagógica**. 2. ed. Trad. Simone Carlberg. São José dos Campos: Pulso, 2016.

WADSWORTH, Barry. **A inteligência e a afetividade na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo**. 5. ed. Trad. Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1999.

Submetido em: maio de 2020

Aprovado em: outubro de 2020