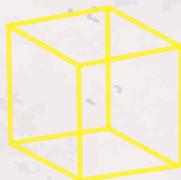


ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Abordagens teórico-práticas para o
Atendimento Educacional Especializado

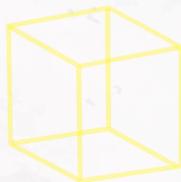


Tatiane Negrini
Bruna Pereira Alves Fiorin
Ravele Bueno Goularte
(Organizadoras)



ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Abordagens teórico-práticas para o
Atendimento Educacional Especializado



FACOS-UFSM



Tatiane Negrini
Bruna Pereira Alves Fiorin
Ravele Bueno Goularte
(Organizadoras)

ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Abordagens teórico-práticas para o
Atendimento Educacional Especializado

Santa Maria
FACOS-UFSM
2022



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou das
organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Altas Habilidades/Superdotação: abordagens teórico-práticas para o
Atendimento Educacional Especializado

Edição, preparação e revisão

Tatiane Negrini; Bruna Pereira Alves Fiorin; Ravele Bueno Goularte

Revisão de Texto

Damaris Casarotto

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

Vetores e imagens de capa: freepik.com

A465 Altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico] : abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado / Tatiane Negrini, Bruna Pereira Alves Fiorin, Ravele Bueno Goularte (organizadoras). – Santa Maria : FACOS-UFSM, 2022.
1 e-book : il.

ISBN 978-65-5773-051-5

1. Altas habilidades/superdotação 2. Abordagens teórico-práticas
3. Atendimento educacional especializado I. Negrini, Tatiane II. Fiorin, Bruna
Pereira Alves III. Goularte, Ravele Bueno

CDU 376.54

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Centro de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências da Comunicação

REITOR Luciano Schuch

VICE-REITORA Martha Bohrer Adaime

DIRETORA DO CCSH Sheila Kocourek

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO
Rodrigo Stéfani Correa

FACOS - UFSM

DIRETORIA EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

EDITORA EXECUTIVA Sandra Depexe (UFSM)

COMISSÃO EDITORIAL
Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Marina Poggi (UNQ)
Paulo César Castro (UFRJ)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)

ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)

Liliane Dutra Brignol (UFSM)

Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Abordagens teórico-práticas para o
Atendimento Educacional Especializado

Organizadoras

Tatiane Negrini; Bruna Pereira Alves Fiorin; Ravele Bueno Goularte

Santa Maria

FACOS-UFSM

Universidade Federal de Santa Maria

NEGRINI, Tatiane; FIORIN, Bruna Pereira Alves; GOULARTE, Ravele Bueno (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação**: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado. Santa Maria: Facos-UFSM, 2022.

AUTORAS



Andréia Jaqueline Devalle Rech

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS.
E-mail: andreia.rech@ufsm.br



Bruna Pereira Alves Fiorin

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Chefe da Subdivisão de Apoio à Aprendizagem da Coordenadoria de Ações Educacionais UFSM. Santa Maria-RS.
E-mail: bruna.fiorin@ufsm.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-9430>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3547201296103445>



Carolina Terribile Teixeira

Mestra em Educação. Professora de Educação Especial na Rede Municipal de Santa Maria, Santa Maria-RS.
E-mail: carolterribile@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8019-8122>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4518212760531720>



Nara Joyce Wellausen Vieira

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Membro do Conselho Técnico do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD e da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD.
E-mail: najoivi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4850-780X>
Currículo: <http://lates.cnpq.br/2447346437976428>



Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná, atua em cursos de especialização da UniBagozzi (Curitiba/PR) e Pós-Graduação Censupep (Joinville/SC).
E-mail: paulasakaguti@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8800-457X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6605471166573621>

Priscila Fonseca Bulhões

Mestre em Educação - Linha da Educação Especial na Temática das Altas Habilidades/Superdotação (UFSM). Psicopedagoga. Brasília-DF.
E-mail: priscilafonsecabulhoes@gmail.com . ORCID: 0000-0003-1987-9978.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5719384184772554>



Ravele Bueno Goularte

Mestre em Educação - Linha da EMestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Tradutora Intérprete de LIBRAS na Coordenadoria de Ações Educacionais UFSM. Santa Maria-RS.
E-mail: ravele.goularte@ufsm.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8506562144672093>



Renata Gomes Camargo

Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana/Universidade Federal de Santa Maria. Docente de Educação Especial no Colégio de Aplicação/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.
E-mail: renata.g.c@ufsc.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0405-1994>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4985515546101901>



Ronise Venturini Medeiros

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial na rede municipal de Santa Maria-RS E-mail: roniseventurini@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-2347>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8845370447734747>



Tatiane Negrini

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial/ UFSM, credenciada no PPPG/UFSM. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social- GPESP/UFSM.
E-mail: tatinegrini@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6375749355117140>



SUMÁRIO

Prefácio	10
CAPÍTULO 01	
A importância da formação continuada de professores para o atendimento às Altas Habilidades/Superdotação	
Bruna Pereira Alves Fiorin; Ravele Bueno Goularte; Tatiane Negrini	15
CAPÍTULO 02	
Altas Habilidades/Superdotação: caminhos percorridos na história, políticas e legislação	
Carolina Terribile Teixeira	28
CAPÍTULO 03	
Conceitos, características e saberes que constituem as Altas Habilidades/Superdotação	
Tatiane Negrini; Renata Gomes Camargo	66
CAPÍTULO 04	
Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação	
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti	110
CAPÍTULO 05	
Processo de identificação nas Altas Habilidades/Superdotação por meio da provisão de desafios: uma alternativa flexível e multidimensional	
Nara Joyce Wellausen Vieira	150
CAPÍTULO 06	
A importância do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação	
Andréia Jaqueline Devalle Rech	194
CAPÍTULO 07	
Dupla excepcionalidade: as Altas Habilidades/Superdotação associadas a outras neuroatipicidades	
Ronise Venturini Medeiros; Priscila Fonseca Bulhões	225

PREFÁCIO

A perspectiva da educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional, sem possibilidade de acesso e permanência à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

Para a obtenção do ideário da educação inclusiva, há que se atentar para a formação docente inspirada em princípios do ensino para a diversidade, com um olhar no outro e nas diferenças, aos alunos em sala de aula, em todos os níveis e modalidades da educação, respeitando a diversidade cultural e individual.

O debate a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), necessita de um apoio e suporte amplo e contínuo, perpassando pelo suporte escolar e familiar. Tanto propostas de intervenção pedagógica quanto a sensibilização dos professores e familiares para um olhar diferenciado em relação às Altas Habilidades/Superdotação, são necessárias para o reconhecimento e atendimento desses estudantes, como meio para o processo de identificação desses alunos.

O livro intitulado "ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: ABORDAGENS TEÓRICO-PRÁTICAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO", que foi organizado por Tatiane Negrini, Bruna Pereira Alves Fiorin e Ravele Bueno Goularte, é formado por sete artigos, que embasam os módulos que compõem o curso "Serviço de AEE para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação". O curso teve por objetivo formar professores da educação básica da rede pública de ensino e/ou que atuam no serviço de atendimento educacional especializado, em nível de aperfeiçoamento, com competência pedagógica e metodológica para realizar o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, tanto em salas

de recursos multifuncionais quanto salas de aula regulares (projeto do curso). Busca-se discutir a respeito do atendimento educacional especializado para pessoas caracterizadas como sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que esses estão incluídos no público das políticas educacionais da Educação Especial, em especial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A perspectiva de uma educação escolar inclusiva surge impulsionada por movimentos sociais e políticos de e para pessoas que, ao longo da história da humanidade, tiveram os seus direitos negados e negligenciados, ficando expostas à marginalização. As teorias que amparam os estudos educacionais, assim como as políticas públicas, discutem e garantem os direitos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, e enfatizam o quanto o reconhecimento destes sujeitos contribui para o desenvolvimento de estratégias educacionais adequadas às suas condições. Esta leitura se mostra importante para os professores, visto que contribui para que se possa aguçar o olhar para o reconhecimento desses sujeitos nos espaços educacionais, clareando conceitos, características e saberes que constituem as Altas Habilidades/Superdotação.

Os artigos que compõem a obra instigam à investigação e à reflexão sobre a escolarização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a organização do atendimento educacional especializado. Aliado a isso, promovem a discussão dos aspectos referentes à caracterização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, sua identificação e o reconhecimento de seus potenciais. Ao mesmo tempo, possibilitam a aquisição de conhecimentos a respeito de alternativas de atendimento educacional aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação,

contribuindo para a formação de professores com vistas à ampliação de propostas inclusivas para o atendimento dos sujeitos em questão, tanto em sala de recursos multifuncional quanto em sala de aula regular.

Esta obra alcança, com surpreendente seriedade, temas relacionados à área das Altas Habilidades/Superdotação no que diz respeito a esse alunado, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se, em sua elaboração, sobre propostas de intervenção pedagógica, dialogando e referendando a importância da formação continuada dos professores para atuarem com esses estudantes, indicando caminhos possíveis, como o atendimento educacional especializado – AEE, e tendo como foco o processo de identificação e avaliação desses alunos, com o intuito de divulgar para (in)formar, com vistas à eliminação da mitificação de suas bases teóricas e práticas pedagógicas.

Compreender os processos históricos que nos constituem é direito de todos, estando previsto nas ações de políticas públicas e legislação, com o intuito de tornar possível esse conhecimento, dando a essa população a condição de lutar por seus direitos, questionar e refletir, em prol da sua escolarização, sobre o que é posto em prática.

A atenção à educação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é uma demanda que vem sendo apresentada em âmbito nacional e internacional, tendo em vista que esses sujeitos necessitam de um atendimento educacional direcionado as suas necessidades, inclusive tornando-os mais visíveis dentro do contexto escolar. O direito a uma educação de qualidade precisa ser garantido para esses estudantes, e isso passa pela formação dos docentes, para ser possível a oferta de uma proposta de atendimento adequado, a fim de os orientar no desenvolvimento de suas potencialidades.

Com relação à educação escolar inclusiva, foi necessário, principalmente quando tratamos das AH/SD e da dupla excepcionalidade, reorganizar uma estrutura criada para atender, até então, uma parcela específica da população, e que era considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas. Isso se deve ao fato de que as AH/SD e a dupla excepcionalidade são marcadas por divergências conceituais, teóricas e práticas, sendo que essa última ainda é um campo de estudo relativamente novo. Além disso, os mitos e as compreensões equivocadas sobre inteligência, aprendizagem e AH/SD, que perpassam o imaginário social, continuam contribuindo para que as pessoas neurodiversas também sejam negligenciadas nas suas necessidades.

As autoras dos textos desta obra ressaltam que as pessoas que trabalham com esse público, isto é, os profissionais da educação, devem estar abertos a novos conhecimentos, a fim de não reproduzir alguns mitos que “rondam” esses estudantes, para, assim, contribuírem qualitativamente para a educação destes alunos. Conhecendo melhor o comportamento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e as suas necessidades educacionais, será possível cooperar na organização de uma proposta de trabalho para eles, como também favorecer a formação de suas identidades como sujeitos.

Enfatiza-se o quanto é fundamental, ao corpo docente, ter informações referentes aos traços que caracterizam as Altas Habilidades/Superdotação e suas manifestações no ambiente escolar, para que, assim, possa ser organizado o atendimento educacional especializado, planejando estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos que apresentam potencialidades, tanto na sala de recursos quanto na sala de aula/comum de ensino.

Estamos sempre diante de novos desafios frente às

estratégias de atendimento educacional ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação, necessitando levar em conta alternativas de atendimento e estratégias de apoio para esses estudantes. Sabemos que os avanços das pesquisas e estudos na área enriquecem as práticas pedagógicas, bem como fornecem dados e oferecem caminhos possíveis para o trabalho e o desenvolvimento desse alunado à luz da escola inclusiva. Portanto, este material será de grande valia para a Educação, Educação Especial e, especificamente, para os interessados em atuar com alunos que apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Para mim, é uma honra prefaciá-la esta importante obra, com essa temática que me é muito cara. Espero que estes textos sejam trabalhados pedagogicamente, atingindo o objetivo de ser um instrumental para uma prática participativa e dialógica, visando o desenvolvimento da capacidade intelectual, crítica e criativa dos educandos e de seus professores.

Soraia Napoleão Freitas

Capítulo 01

A importância da formação continuada de professores para o atendimento às Altas Habilidades/Superdotação

Bruna Pereira Alves Fiorin

Ravele Bueno Goularte

Tatiane Negrini

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a educação exige, além de formação, um aperfeiçoamento constante. Os espaços educacionais congregam sujeitos oriundos de contextos distintos e que carregam consigo uma bagagem de conhecimentos que não pode ser desconsiderada.

Na escola, a partir da década de 1990, mas, principalmente, após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), é possível identificar um aumento no número de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), o que reforça a proposta de uma educação inclusiva, que impacta ainda mais a formação dos professores.

A partir desse contexto, passou a ser mais comum encontrar, na escola, alunos com AH/SD que apresentam diferentes perfis, mas que, muitas vezes, ainda não são reconhecidos por professores e familiares, e sofrem pela invisibilidade e pela falta de uma educação que respeite sua condição e suas necessidades educacionais.

Corroborando com uma educação mais adequada a esse público, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) promoveu o Curso de “Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação”, que teve como objetivo formar, em nível de aperfeiçoamento, professores da educação básica da rede pública de ensino e/ou que atuam no SAEE, com competência pedagógica e metodológica para realizar o serviço de atendimento educacional especializado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, tanto em salas de recursos multifuncionais quanto nas salas de aula regulares.

Mais do que pensar a formação continuada de professores, a

UFSM, alinhada sob o tripé ensino, pesquisa e extensão, preocupa-se em proporcionar espaços de formação e produção de conhecimento também à comunidade externa. Nessa direção, e considerando a relevância do curso desenvolvido para o aperfeiçoamento dos professores da rede básica de ensino, buscou-se, com este artigo, apresentar a proposta do curso de SAEE para o estudante com AH/SD, inserida no contexto da formação de professores, e destacar a importância de um olhar mais atento aos estudantes com AH/SD.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE LATENTE

Em um contexto educacional cada vez mais plural, ficar estagnado após a formação inicial não é uma opção para os professores. A formação inicial é a base para o trabalho desses profissionais, que constroem sua caminhada enfrentando diferentes realidades e superando desafios diversos. Mas apenas a experiência e a formação inicial não bastam para a constituição desses profissionais e para a sua práxis. Existe a carência em buscar mais, em aprofundar conceitos, em ir além do conhecido e descobrir novos caminhos. Nesse sentido, a formação continuada deixou de ser um diferencial para se tornar uma necessidade, pois o professor é agente de mudança e faz parte das transformações necessárias à escola. Segundo Nóvoa (2019, p. 11),

[...] a *metamorfose* da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos

Capítulo 01

de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse movimento de transformação e de formação continuada, em um contexto onde se pretende legitimar a inclusão, rapidamente se pensa no trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial (com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) e, conseqüentemente, o olhar se volta para o AEE e para a capacitação dos profissionais que trabalham com esse público, tanto nas salas de recursos multifuncionais quanto nas salas regulares de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se torna, assim, uma das estratégias na direção do acompanhamento das pessoas atendidas. Contudo, no cenário escolar e educacional, ainda é comum deparar-se com diversos aspectos que precisam ser problematizados, como a falta de conhecimento para a identificação dos estudantes com AH/SD, e os problemas que a falta de conhecimento ou os “diagnósticos” equivocados podem ocasionar.

Segundo Rech (2018), de modo geral, percebe-se que a sociedade, como um todo, apresenta dificuldades no reconhecimento das pessoas com AH/SD, que têm pouca visibilidade se comparadas às pessoas com deficiência. Segundo a autora (2018, p. 159), esse fator pode ser justificado “[...] uma vez que as pessoas com deficiências, geralmente, apresentam uma característica que as identificam, que as marcam, diferentemente da pessoa com AH/SD, pois essa não tem um traço que a identifique de forma instantânea”.

Justamente por não ser visível, a especificidade que caracteriza uma pessoa com AH/SD pode passar despercebida. Por outro lado, uma avaliação equivocada pode deixar margem para compreensões

errôneas, como acreditar que a pessoa com AH/SD é exemplar em todas as áreas, ou confundir suas características com outros transtornos, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno Opositivo Desafiador (TOD).

E é nessa direção de aprofundamento e clareza sobre o tema que a formação continuada vem contribuir, auxiliando não apenas o trabalho dos professores e profissionais que atuam na escola com os alunos com AH/SD, mas possibilitando que esses professores possam orientar as famílias e indicar outros profissionais e avaliações adequadas, que contribuirão para o desenvolvimento dos sujeitos. Dessa forma, diversifica-se a rede de apoio e se ampliam conhecimentos e estratégias adequadas às necessidades, à aprendizagem e às potencialidades dos estudantes com AH/SD.

A formação continuada descrita neste artigo foi realizada a partir do curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o Estudante com AH/SD. O curso aconteceu na modalidade de educação a distância, com materiais construídos pelos professores (especificamente para cada módulo do curso), com uma aula síncrona por módulo (divulgada posteriormente no YouTube), com a disponibilização de materiais diversos sobre o tema (livros, capítulos e artigos), e com a realização de fóruns de discussão, enquetes e estudos de caso a cada módulo. Ao final do curso, os participantes foram instigados a criar e desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica na instituição onde trabalhavam. Tudo isso, buscando compreender as Altas Habilidades/Superdotação em sua interlocução com a escola e com a educação.

No conjunto, foram desenvolvidos seis módulos, com as seguintes proposições:

- Altas Habilidades/Superdotação: caminhos percorridos na

Capítulo 01

história, políticas e legislação;

- Conceitos, características e saberes que constituem as Altas Habilidades/Superdotação;
- Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação;
- Processo de identificação nas Altas Habilidades/Superdotação por meio da provisão de desafios: uma alternativa flexível e multidimensional;
- A importância do Atendimento Educacional Especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
- Dupla Excepcionalidade: as Altas Habilidades/Superdotação associadas a outras neuroatipicidades.

Com essa estrutura, a proposta alavancou discussões e buscou ir além dos conhecimentos prévios dos profissionais participantes, perpassando a compreensão sobre Atendimento Educacional Especializado e se aprofundando na temática das Altas Habilidades/Superdotação.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nesse contexto de educação inclusiva, é importante conhecer os diferentes momentos da educação dos alunos com AH/SD, partindo do seu reconhecimento e do conhecimento geral a respeito da temática pelos profissionais da educação, tanto por professores de sala de recursos quanto por professores de sala regular, visto que esse sujeito não é aluno apenas do professor de Educação Especial, e que todos podem contribuir com o seu processo inclusivo.

Para conhecer esse sujeito, é importante reconhecer suas

características, que são apresentadas pela Política Nacional (BRASIL, 2008, p. 09) como: “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” Além dessas, um conjunto de outras características também é apontado por vários autores. Pérez (2009, p. 303) as enuncia como:

[...] precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas muito mais velhas (ou muito mais novas) em lugar de pessoas da mesma idade; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinhos; independência; autonomia, senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança e gosto e preferência por jogos que exijam estratégia, como o xadrez, dentre outras.

Essas características se apresentam de maneira singular em cada indivíduo com AH/SD, sendo importante destacar que cada aluno é peculiar e é essencial respeitar seus comportamentos, contextos únicos e a multiplicidade entre eles.

Na área das Altas Habilidades/Superdotação, Renzulli é um autor muito respeitado, devido a ter desenvolvido estudos que abordam uma relação teórico-prática na educação dos superdotados. Entre suas teorias, criou a Teoria dos Três Anéis, na qual descreve que o sujeito com comportamento de Superdotação deve apresentar três traços, que são a habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade (REZULLI, 2004, 2014). É na intersecção entre esses indicadores que se pode reconhecer a pessoa com Superdotação, estando esses traços presentes em épocas diferentes,

mas em situações semelhantes.

Os estudos de Renzulli destacam-se também por considerar a necessidade do atendimento ao aluno com AH/SD, com possibilidades e propostas de enriquecimento (Modelo de Enriquecimento Escolar). Seu conceito de Superdotação serve de embasamento para muitos estudos e pesquisas brasileiras, ajudando o professor regular a construir conhecimentos sobre o perfil desse sujeito.

Na perspectiva de apontar os pressupostos teóricos relevantes para a área, destacam-se também os estudos de Gardner, que apresenta a Teoria das Inteligências Múltiplas, reconhecendo oito inteligências que podem estar presentes nos indivíduos, em maior ou menor grau. São elas: linguística, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésica, musical e naturalista (GARDNER, 2000).

Relacionando os estudos dos autores citados, entende-se que o comportamento de Superdotação (RENZULLI, 2004) pode se apresentar, isoladas ou associadas, em qualquer uma das inteligências descritas por Gardner (2000). Assim, entende-se que a interligação entre esses estudos tem servido de amparo para a melhor compreensão a respeito da temática.

Na perspectiva de formação continuada de professores, enfatizada neste artigo, ressalta-se a importância desses estudos para o reconhecimento dos alunos com AH/SD, e para que esses conhecimentos cheguem aos professores, familiares e aos próprios sujeitos.

A inclusão dos alunos com AH/SD perpassa o seu reconhecimento para que possam ser atendidos no contexto educacional de modo a terem garantidos seus direitos, previstos na legislação nacional. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) ressalta uma educação para todos, conforme suas necessidades, e a LDB 9394/96

reforça o disposto na Constituição, inserindo a garantia de currículos e práticas educacionais de acordo com cada singularidade, assim como a aceleração do ensino, quando necessário. Outros documentos relevantes são a Política Nacional (BRASIL, 2008), já citada, e o Decreto 7611 (BRASIL, 2011).

É importante que as características dos alunos com AH/SD sejam conhecidas, para que se possa efetivar o atendimento adequado a esse público, considerando os direitos previstos na legislação. Segundo Freitas e Pérez (2012, p. 11), “o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades”.

Com isso, o atendimento, seja em sala de recursos multifuncional, em sala de aula comum, ou partindo de outra proposta educacional, precisa contemplar as necessidades educacionais desses alunos, possibilitando a eles espaços mais desafiadores, com práticas diferenciadas, que sejam condutoras de reflexões, produção de conhecimento e ideias criativas. Esses estudantes precisam ser acolhidos na sua condição, sendo respeitados a partir das suas características como sujeitos com um significativo potencial de aprendizagem, mas que também necessitam, em determinados momentos, de alguma demanda específica.

Mas como pensar a inclusão do estudante com Altas Habilidades/Superdotação na escola, tendo em vista que ele nem sempre está “visível” ao olhar dos professores? É necessário construir propostas para o reconhecimento desse público, sua identificação e, em consequência, seu atendimento de maneira mais adequada, respeitando seus direitos educacionais. Pereira destaca que:

Capítulo 01

Um contexto educacional inclusivo para alunos com altas habilidades/superdotação fundamenta-se no conhecimento das características e necessidades pessoais e de aprendizagem; na superação das dificuldades de ofertas educacionais; no reconhecimento da exclusão educacional e nas ações desenvolvidas para prover aos estudantes o ambiente convidativo às diferentes expressões humanas nas quais os alunos são estimulados a desenvolver diferentes habilidades, a conviver com os colegas de distintos ritmos de aprendizagem e a apresentar tolerância às diferenças individuais (2014, p. 385).

Além dos aspectos destacados, associa-se a isso a uma “dinâmica flexível e um trabalho pedagógico centrado nos alunos e em um ambiente de alta mobilidade e diversificação de atividades” (PEREIRA, 2014, p. 385). Esses elementos podem fazer uma incrível diferença na motivação e permanência do aluno no ambiente escolar, onde ele sinta, nesse ambiente flexível, um espaço de acolhimento as suas necessidades, aos seus interesses e processos singulares de aprendizagem.

Assim, já se sabe quais os caminhos possíveis a seguir, mas ainda é preciso avançar, a fim de que as práticas educacionais se tornem cada vez mais inclusivas para esses alunos, passando por uma proposta construída desde a gestão educacional, que englobe professores, professores de Educação Especial e outros especialistas que possam colaborar, cada qual com sua especificidade formativa, para a inclusão dos alunos com AH/SD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, ressaltou-se a importância de conhecer o sujeito com Altas Habilidades/Superdotação, reconhecer suas características e

considerar suas especificidades. Para isso, reforçou-se que esse sujeito precisa ser mais conhecido pelos professores e pelos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, aliado ao fato de que esses profissionais tenham formação e conhecimento para reconhecer as especificidades desse público, aproveitar ao máximo suas potencialidades e propor práticas educacionais mais adequadas e efetivas.

O curso de aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (SAEE), desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vai ao encontro dessa proposta, à medida em que busca promover a formação dos professores e profissionais atuantes em escolas de educação básica, ampliando os conhecimentos acerca das AH/SD. O programa do curso fez os participantes percorrerem um interessante caminho nas Altas Habilidades/Superdotação, aprofundando conceitos e características desses sujeitos; e perpassando conhecimentos e discussões acerca do processo histórico educacional, do processo de identificação, das práticas de enriquecimento, do atendimento educacional especializado e da dupla excepcionalidade, que também precisa ser mais conhecida.

Acredita-se que, a partir das proposições do curso, conhecimentos foram produzidos e compreensões foram ampliadas, saindo do senso comum para o aprofundamento da temática das AH/SD e da área da Educação Especial como um todo. Entende-se ainda que, a partir desse aperfeiçoamento, ampliou-se e se qualificou a rede de profissionais em torno do aluno com AH/SD, reforçando a importância da continuidade de ações, seja de formação inicial ou continuada, que contribuam para a inclusão dos sujeitos com AH/SD, em um contexto educacional que reconheça suas especificidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Presidência da República. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 05 jul. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 de set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm . Acesso em: 06 jul. 2021.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. 2ª ed. Revista e ampliada. Marília; ABPEE, 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade:** uma visão multidisciplinar. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. Cap. 9, p. 373-388.

PEREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A identificação das altas habilidades

sob uma perspectiva. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811> Acesso em 10 de agosto de 2022.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle. A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, Ana Cláudia de Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane. **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018, p. 158-184.

REZULLI, J. S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, v. 52, n. 1, jan./abr. 2004.

REZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2014. Cap. 9, p. 219-264.

Capítulo **02**

Altas Habilidades/Superdotação: caminhos percorridos na história, políticas e legislação

Carolina Terribile Teixeira

Capítulo 02

Compreender os processos históricos que nos constituem e que nos trouxeram até ao que se tem instituído nos dias atuais, assim como ter conhecimento e estar apropriado daquilo que está em vigor, e é direito de todo, previsto nas ações de políticas públicas e legislação, torna possível estabelecer diálogos e formular argumentos a respeito do que está sendo discutido. Esse conhecimento, essa compreensão, empodera o cidadão que, então, pode passar a lutar por seus direitos, questionar e refletir sobre o que é posto em prática. Na educação como um todo, vivemos em uma luta constante, com persistência por garantir às crianças e estudantes um ensino com qualidade e emancipador.

Assim, também se constitui a área da Educação Especial. Foi a partir de muito diálogo, lutas e conquistas de direitos que a mesma foi se fortalecendo e garantindo o seu espaço na educação, oportunizando a todos àqueles que fazem parte do seu público, e que antes estavam excluídos, o direito à educação. Para o reconhecimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação também há um processo histórico, entrelaçado ao das demais crianças e estudantes que fazem parte do público da Educação Especial, que é aquele com deficiências e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O desconhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação, os mitos difundidos ao longo dos tempos, e a insegurança dos profissionais para identificar e desenvolver estratégias que atendam esses estudantes, são grandes empecilhos para que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação “saiam da invisibilidade” em que se encontram nas escolas, e passem a ocupar seus espaços, demonstrando toda sua potencialidade. Por isso, cursos que proporcionam a discussão e a compreensão do tema, visando o aperfeiçoamento na formação de professores, são de suma importância para que a garantia dos direitos

dessas crianças e estudantes se efetive na escola.

Ademais, quando os professores passam a identificar essas crianças e estudantes nas suas salas de aula, a “capa da invisibilidade” cai, suas características passam a ser compreendidas, e suas habilidades, estimuladas. Assim, salientamos algo imprescindível: a identificação precisa ter um propósito, que é o de estimular e ofertar atividades de enriquecimento para essas crianças e estudantes, potencializando suas habilidades.

Quando falamos em educação inclusiva, também estamos nos referindo às crianças e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, pois apresentam características e especificidades que precisam ser atendidas no contexto escolar. Torna-se preciso organizar o processo de aprendizagem com base em seus interesses e habilidades, de forma a potencializá-los e usando-os, quando necessário, como estratégia para trabalhar suas possíveis dificuldades. Assim, promover atividades com seus pares é uma forma de estimular seus potenciais, podendo ocorrer tanto na escola quanto em outros espaços.

É importante ressaltar a transversalidade da Educação Especial, que perpassa todos os níveis de ensino, da educação infantil até o ensino superior. Dessa forma, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), às crianças/estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, é um direito estabelecido na legislação atual. É oportuno destacar que no AEE, além de se ofertarem atividades de enriquecimento para estimular as habilidades dos estudantes, também é importante se trabalhar com o autoconhecimento.

Ao desenvolvermos a temática, conheceremos sobre a história das Altas Habilidades/Superdotação, políticas, legislação e a perspectiva do AEE. Além disso, serão abordados estudos sobre a inteligência que, ao serem desenvolvidos, influenciaram concepções sobre Altas

Capítulo 02

Habilidades/Superdotação e, na sequência, serão abordadas três teorias que têm grande influência e embasaram pesquisas, políticas públicas e práticas pedagógicas nas últimas décadas.

Também serão apresentados alguns estudos acadêmicos da atualidade que abordam sobre Altas Habilidades/Superdotação e políticas públicas. Assim, no intuito de organizar o estudo e orientar a leitura do texto, o mesmo estará organizado em três tópicos. O primeiro trata especificamente do que diz respeito à história, o segundo apresenta a política e a legislação, e o terceiro traz um panorama do que está sendo discutido atualmente.

CONHECENDO O PERCURSO HISTÓRICO...

Desde a Antiguidade, as pessoas que se comportavam ou pensavam de forma diferente, ou demonstravam habilidades, chamavam a atenção da sociedade, despertando o interesse das autoridades. A esse respeito: “Percebemos que, desde Platão, o interesse político em relação às capacidades dos outros era justificado em nome do “benefício” que estas trariam para a sociedade [...]” (CRUZ, p. 25, 2014).

Muitos encantam-se pela mitologia grega, com suas histórias e seus heróis. Também lá, historicamente, tem-se conhecimento de incentivo a certas habilidades, e o aproveitamento, em benefício da sociedade, desses sujeitos que se destacavam, por meio da ocupação de postos e cargos. Por exemplo, em Atenas, tinha-se investimento na educação e, portanto, aqueles que se destacavam academicamente, eram muito estimulados e reconhecidos socialmente. Já em Esparta, esse destaque se dava àqueles que demonstravam habilidades em estratégia e liderança, principalmente voltadas para a área militar.

Da mesma forma, outras culturas, ao longo da história, demonstraram interesse em pessoas que se destacavam ao apresentar certas habilidades. Sabe-se que as sociedades imperiais da Turquia e da China selecionavam pessoas consideradas habilidosas, que se destacavam, para servir aos interesses dos seus respectivos impérios.

Um período que deve ser salientado, e que sua análise é instigante, é o Renascentista. Sua marca e repercussão é o impacto e a contribuição artística e cultural que deixou até os dias de hoje, expressos na Arte, Filosofia, Ciência e Arquitetura. Assim, obras artísticas, literárias e arquitetônicas passaram a ser apreciadas e valorizadas na sociedade, e as pessoas com as habilidades para realizá-las, tornaram-se requisitadas para realizar esses trabalhos para os mais abastados da sociedade (PÉREZ, 2004).

Os estudos de Francis Galton, Alfred Binet e Lewis Terman, nos séculos XIX e XX, foram propulsores na discussão sobre inteligência, sendo que os nomes desses pesquisadores ficaram marcados na história, como importantes referências. Destacamos a seguir algumas contribuições relevantes dos referidos pesquisadores, apontadas por Cruz (2014):

- A ideia da eugenia foi defendida por Galton após realizar estudos sobre inteligência e hereditariedade.
- A identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem e a formulação de testes para habilidades cognitivas foram o foco das pesquisas de Binet, com a parceria de Theodore Simon.
- A partir dos testes criados por Binet e Simon, Terman elaborou o conceito de “Quociente de Inteligência”, criando a Escala Stanford-Binet.

Analisando-se as diferentes contribuições dos pesquisadores, compreende-se a relevância dessas para os estudos posteriores, e também em relação a algumas políticas implementadas posteriormente, tomando-as como embasamento teórico. Dessa forma, refletem-se na compreensão do desenvolvimento, aprendizagem e comportamentos de diferentes crianças.

Conforme Delou (2007), no Brasil, especificamente, aparece em 1929 o primeiro registro sobre atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse período, eram chamados de “super normais” e, por volta da mesma época, os teóricos Leoni Kaseff e Estevão Pinto debruçaram-se em estudos voltados para essa área.

A chegada de Helena Antipoff ao Brasil, que ocorreu também em 1929, é um marco importante na educação. A psicóloga russa foi convidada pelo governo do estado de Minas Gerais para trabalhar na formação de professores. Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação passaram a receber um atendimento voltado para suas habilidades a partir de 1945, sendo esse organizado pela referida psicóloga. (DELOU, 2007).

O Relatório de Marland (1972), importante documento elaborado nos Estados Unidos, apresenta que poucos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação recebiam atendimento especializado. Esse foi um marco e, a partir de então, passou-se a investir em estudantes que apresentassem habilidades promissoras, sendo que surgiram também escolas para superdotados, na expectativa de se gerar retornos para a sociedade norte-americana. (PÉREZ, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2014).

Nas últimas quatro décadas, importantes autores têm se dedicado a estudos na área das Altas Habilidades/Superdotação e, por consequência, suas contribuições têm sido amplamente difundidas

e discutidas, sendo que suas teorias embasam inúmeras pesquisas e projetos na atualidade. A seguir, comentaremos sobre a teoria de cada um desses relevantes pesquisadores.

Começamos comentando sobre a Teoria dos Três Anéis de Renzulli (1986), que compreende o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação como constituído pela combinação de três traços, que são: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. O autor também defende o enriquecimento para os estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação, considerando que essa estratégia incentiva o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, proporcionando que possam estar com colegas que tenham interesses similares.

Oportuniza também o desenvolvimento de projetos pelos próprios estudantes, além de parcerias com profissionais, pesquisadores e pessoas que tenham conhecimentos na área de interesse do estudante. Em relação ao enriquecimento, as autoras Camargo, Negrini, Freitas (2012, p. 11) ponderam que:

Considerando a importância do enriquecimento para favorecer a inclusão e um ambiente mais acessível a estes sujeitos, este pode acontecer também no contexto de aprendizagem, oportunizando uma diversificação curricular, enriquecidos com práticas que suplementem o cotidiano pedagógico, que a criança possa interagir, questionar e dialogar. O enriquecimento extracurricular também é uma proposta que pode ser realizada dentro da própria escola, com apoio de mentores, que contribuam no aprofundamento de áreas específicas.

Assim, propostas de enriquecimento podem acontecer tanto no ambiente escolar quanto em outro espaço específico relacionado ao interesse das crianças e estudantes, como numa escola de artes ou música, num projeto na universidade ou num programa de atendimento

Capítulo 02

especializado, por exemplo. O que prevalece é oportunizar um espaço que dê possibilidade às crianças e estudantes para desenvolverem e estimularem suas habilidades.

Em uma corrente teórica diferente, estão os estudos de François Gagné, com a teoria intitulada Modelo Diferenciado de Dotação e Talento (DMGT). O estudo foi publicado pela primeira vez em 1983 e passou por uma revisão chamada DMGT 2.0. O autor trabalha em sua teoria a partir da diferenciação entre dotação e talento, sendo que:

Dotação – designa posse e uso de notável capacidade natural, “aptidão”, em pelo menos um domínio de capacidade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos 10% superiores dentro do grupo comparável.

Talento – implica alto nível de desempenho e mestria em habilidades e competências sistematicamente desenvolvidas, (conhecimento ou realização), em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre os 10% melhores no grupo etário exercendo aquela atividade. (GAGNÉ, GUENTHER, 2012, p. 21).

Sendo assim, compreende-se que a teoria de Gagné - DMGT também é bastante difundida e tem embasado diversas pesquisas e práticas tanto no Brasil quanto em outros países.

Para Gardner (1994), a inteligência é um potencial biopsicológico que todos os seres humanos possuem, tendo seu desenvolvimento influenciado por fatores genéticos, neurobiológicos, motivacionais e ambientais. Segundo suas pesquisas, que deram origem à Teoria das Inteligências Múltiplas, existem oito inteligências, sendo estas a lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista (GARDNER, 2000).

Gardner acredita que “todos possuímos todo o espectro de

inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas” (GARDNER, 2010, p. 21). Assim, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação podem expressá-la em uma ou mais dessas áreas.

Os estudos desenvolvidos por Sternberg possibilitam uma interessante reflexão sobre a concepção de inteligência para diferentes culturas. Assim, sobre esses estudos, Gonçalves e Fleith (2013, p. 26) destacam que:

Sternberg (2004) examinou a concepção de inteligência de diferentes culturas. Ele identificou que a filosofia chinesa enfatiza as características de benevolência e justiça. Já os países ocidentais, em geral, destacam aspectos cognitivos como memória, atenção e raciocínio lógico, ao passo que a tradição taoísta ressalta a humildade, a liberdade e o autoconhecimento. A diferença entre as culturas leva cada uma delas a valorizar e a estimular em maior grau determinadas habilidades em relação a outras, com impacto nas práticas escolares.

Dessa forma, a Teoria Triárquica de Sternberg compreende a inteligência como composta por três tipos de habilidades – criativa, analítica e prática, salientando que a inteligência é algo que deve ser desenvolvido (STERNBERG, 2000).

Conhecendo-se o percurso histórico, e os pesquisadores que lideraram estudos e desenvolveram teorias em relação às Altas Habilidades/Superdotação, compreende-se que, no Brasil, as ações que aconteceram e acontecem, ainda nos dias de hoje, voltadas a esse público, são constituídas e embasadas no que foi apresentado até aqui. O Brasil tem apresentado, nas últimas décadas, progressos no que diz respeito aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, tanto em relação a políticas e legislação, quanto à prática educacional. No tópico a seguir, serão apresentadas as políticas e legislações que

dizem respeito aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO – ONDE ESTÁ O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO?

Embora as leis educacionais brasileiras sejam muito avançadas no contexto internacional, é necessário revisar (e refletir sobre) que pressupostos teóricos e que princípios determinam as ações e programas que concretizam, na prática, as políticas públicas brasileiras (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 630).

A referida citação nos desacomoda e provoca a pensar sobre como essa legislação, tão avançada do ponto de vista internacional, ainda encontra barreiras para se concretizar na prática. Falta investimento? Formação? O que cada um de nós pode fazer para tornar isso possível? Para compreendermos onde estamos, além de delinear e projetar onde desejamos estar, é preciso, antes, conhecer a base, saber sobre a sua história, o que a fundamenta e quais os caminhos percorridos. Por isso, vamos realizar um percurso do decorrer da história das políticas e da legislação voltadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O público com Altas Habilidades/Superdotação foi ganhando visibilidade ao longo dos anos, conquistando seu espaço e garantindo seus direitos. Porém, enfrentaram períodos nebulosos, de visão turva, e outros de visão mais nítida. Assim, podemos reafirmar a importância dos trabalhos desenvolvidos por Helena Antipoff, precursora do atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, já que suas ações tiveram importante significado para a educação desse público-alvo.

No ano de 1967, segundo a Associação Brasileira para Superdotados (2000, p. 10):

[...] o MEC criava uma Comissão encarregada de estabelecer critérios para a identificação e atendimento do superdotado. O Seminário sobre o tema, promovido em 1971, reuniu especialistas de todo o país para aprofundar as discussões. No ano seguinte, o Plano Setorial de Educação e Cultura dava maior prioridade à Educação Especial.

A exemplo de outros países que avançaram nas questões que envolviam as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, aliado à influência de agentes sociais, esses sujeitos passaram a ser incluídos na legislação, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (BRASIL, 1971) foi o primeiro documento oficial a mencionar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

A década de 1970 vivenciou a impulsão nas discussões sobre a garantia de direitos aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Nesse período, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), com papel importante na promoção de eventos e nas ações junto ao Ministério da Educação (DELOU, 2007). Nesse mesmo decênio, segundo a Associação Brasileira para Superdotados (2000, p. 10), “o Centro Nacional de Educação Especial traça os rumos de sua atuação, procurando apontar alternativas de ações educativas que pudessem favorecer a expansão e o aprimoramento dos serviços prestados também aos superdotados”.

Nos anos 1980, ações que estimulam pensar-se sobre o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, de forma que suas especificidades sejam compreendidas e atendidas, ganharam espaço nas discussões acadêmicas e políticas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê, no artigo 208, o acesso aos níveis mais

elevados de ensino, pesquisa e criação artística conforme a capacidade de cada sujeito, sendo que, no mesmo artigo, também está previsto o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência.

Além disso, aconteceram outros movimentos que contribuíram para a visibilidade desse público, como o fato de que, nesse período “[...] o Conselho Federal de Educação nomeava uma Comissão Especial para propor subsídios que permitissem aos Conselhos Estaduais o incentivo a ações de atendimento aos portadores de altas habilidades/superdotados e talentosos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 2000, p. 10).

O Brasil se compromete com uma postura inclusiva frente àqueles que apresentam alguma necessidade especial, influenciado pelos movimentos internacionais que originaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), sendo um país signatário. A partir desse movimento, e de forma colaborativa entre órgãos atuantes na área da Educação Especial, foi elaborado o documento da Política Nacional de Educação Especial (1994), constando um olhar para a Superdotação.

Em 1996, com a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a Educação Especial passa a ser modalidade da educação escolar, constante no Capítulo V da referida lei, e oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Além disso, é garantido o atendimento especializado e assegurado que professores tenham formação adequada para atuar nessa modalidade.

Nesse sentido, em relação às políticas educacionais, aliado ao que vem sendo abordado, é oportuna a afirmação de Freitas e Pérez (2012, p. 9) “com isso, as políticas educacionais direcionaram-

se no sentido de prever ações diferenciadas aos alunos com AH/SD, desdobrando estratégias que possam colocar em prática ações condizentes com as necessidades destes alunos”.

Em 2001, foi lançado o Plano Nacional de Educação - Lei 10.172 (BRASIL, 2001a), documento que estimula a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, bem como a organização de programas de atendimento aos estudantes superdotados. Conforme o Parecer Nº 17 da Câmara de Educação Básica do MEC (BRASIL, 2001b), fica explícito que a situação de discriminação permanece existente em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, deixando-os à margem do sistema educacional, e o referido parecer também relata a necessidade de que essa situação seja modificada para, assim, promover-se a inclusão.

A Resolução nº 2 (BRASIL, 2001c), também publicada no ano de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d) e prevê a organização da Educação Especial nas escolas, com atendimentos aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No momento em que documentos legais passam a garantir esse espaço de atendimento, abre-se o caminho, de forma mais direta, para que essas crianças/estudantes sejam observadas nas escolas, a fim de serem encaminhados para um atendimento voltado para as suas especificidades.

Segundo as autoras Freitas e Pérez (2012, p. 11) “o reconhecimento das peculiaridades e das necessidades educacionais dos alunos com AH/SD possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades”. Assim, ao se alcançarem as conquistas mencionadas, faz-se necessário continuar divulgando a temática das Altas Habilidades/Superdotação, visando

Capítulo 02

atingir novos objetivos e garantindo os direitos e o AEE.

Pesquisadores e profissionais envolvidos com a área das Altas Habilidades/Superdotação se reuniram e fundaram, no ano de 2003, o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), uma organização não governamental (ONG) que se envolve em ações de defesa dos direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, organização de eventos sobre a temática, divulgação e conscientização sobre as Altas Habilidades/Superdotação. É uma referência nacional àqueles que querem conhecer sobre o tema, ter acesso a publicações sobre Altas Habilidades/Superdotação, e informações sobre profissionais e atendimentos.

No ano de 2005, foram criados, no Distrito Federal e em todos os estados brasileiros, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, conhecidos pela sigla NAAHS. Esses espaços são organizados para promover o atendimento educacional especializado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, realizar a formação de professores, orientar familiares e assessorar para formar parcerias com outras instituições.

Porém, existe uma preocupação em relação à atuação dos NAAHS, pois ao mesmo tempo em que há os que estão funcionando muito bem, proporcionando identificação e atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, além da formação de profissionais, outros foram desativados ou tem encontrado dificuldades para realizar suas ações (VIEIRA, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2014; FAVERI; HEINZLE, 2019).

Dando sequência, no ano de 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que vem para orientar os sistemas de ensino, com a finalidade de que todos tenham acesso ao ensino na escola comum, com direito

a atendimento e às adaptações que forem necessárias diante de suas especificidades. Dessa forma, os direitos dos estudantes público-alvo da Educação Especial ganharam força, com barreiras tendo sido vencidas desde então, e espaços mais inclusivos sendo pensados para esse público, embora ainda haja muito para ser conquistado.

A referida política também apresenta uma definição de quem é o estudante com Altas Habilidades/Superdotação, caracterizando-o da seguinte forma:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Essa definição proporciona uma melhor compreensão de quem é esse estudante e, assim, auxilia os professores na identificação em sala de aula, percebendo as habilidades e interesses dos estudantes para, então, delinear um trabalho que os estimule. Além disso, o documento garante o atendimento especializado para esses estudantes.

A Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009) regulamenta as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Logo, orienta sobre o caráter complementar ou suplementar do atendimento, assim como acerca da disponibilização de recursos e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem, enfatizando o AEE oferecido em turno inverso, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais.

Sobre os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, em específico, prevê que:

[...] terão suas atividades de enriquecimento curricular

Capítulo 02

desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

Na escola, o AEE tem papel fundamental na organização, mediação e enriquecimento da aprendizagem das crianças e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, estando essas já identificadas ou ainda em processo de identificação. Sendo assim, além do atendimento realizado diretamente com a criança/estudante, o professor que realiza o AEE também precisa trabalhar de forma articulada com os professores de sala de aula, desenvolvendo estratégias, de maneira colaborativa, para esse público.

Por meio das atividades de enriquecimento, é possível desenvolver as habilidades e ofertar experiências que oportunizam o estímulo das potencialidades do estudante com Altas Habilidades/Superdotação, gerando aspectos que se refletem de forma positiva no processo de aprendizagem desses estudantes. Além disso, a oferta de atividades de enriquecimento no AEE possibilita o desenvolvimento socioemocional, o autoconhecimento, a criatividade e as trocas com pares. Cabe destacar aqui o Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado e prevê o atendimento, de forma suplementar, ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Ao se avançar no estudo, trazemos a Nota Técnica nº 046/2013/MEC/SECADI/DPEE, que tem como assunto as Altas Habilidades/Superdotação. Esse documento traz a importância de o Projeto Político Pedagógico (PPP) prever, por parte da escola, no tocante ao atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação,

articulações com outras instituições. A referida nota também dá ênfase ao estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento de atividades que atendam as especificidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) orienta o andamento da escola e embasa suas ações. Por isso, há a importância de se estar vinculado a uma proposta inclusiva. Nesse sentido, é relevante refletir:

Em uma escola inclusiva, muitos são os fatores que contribuem no sentido de o sistema educacional adaptar as normas gerais de funcionamento da escola às situações específicas que se apresentam no cotidiano pedagógico. O Projeto Pedagógico (PP) é o ponto referência na definição da prática educacional e na orientação da operacionalização do currículo (VIEIRA, 2012, p. 324-325).

Dessa forma, preza-se por um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído com a comunidade, de forma inclusiva, o qual contemple o AEE complementar e suplementar, e incentive a formação de professores pois, assim, fortalece a equipe escolar e oportuniza que sejam vivenciadas aprendizagens mais significativas. Segundo Capellini (2021, p. 46):

[...] considera-se fundamental que os PPP, para serem considerados inclusivos, devem contemplar uma perspectiva de educação para todos, levando-se em conta a diversidade humana e a singularidade de cada aluno.

É importante salientar que não é exigido um laudo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação para que seja ofertado o AEE ao estudante, conforme fica esclarecido pela Nota Técnica nº04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de janeiro de 2014, a qual orienta sobre os documentos comprobatórios, para inclusão no

Capítulo 02

Censo Escolar, de alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, especifica-se que:

não se pode considerar imprescindível apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, n.p.).

Portanto, as crianças e estudantes que passam pela avaliação e processo de identificação com a professora de Educação Especial, e se caracterizam como público da Educação Especial, têm o direito de receber o AEE. O atendimento será ofertado com base no parecer elaborado pela profissional da educação, não sendo exigido nenhum tipo de laudo médico.

Na sequência, apresentamos a Lei 13.005, de 25 junho de 2014, que aprova o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esse, por sua vez, estabelece metas importantes para a educação brasileira. Destacamos a meta de número 04, que diz respeito à Educação Especial e propõe a universalização, para a população público-alvo da Educação Especial, de 04 a 17 anos, do acesso à educação básica e ao AEE.

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, que altera a LDB 9.394/96 e dispõe sobre a identificação, cadastramento e atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A realização de um cadastro nacional para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação gerou diversos questionamentos e discussões a respeito, dividindo opiniões, sendo que há alguns argumentos que ressaltam sua importância para dar visibilidade a esses

estudantes, enquanto outros ponderam se o mesmo seria realmente necessário, diante da existência do Censo Escolar. Esse cadastro ainda não foi implementado.

Diante do que foi apresentado até o momento, fica evidente que políticas e legislações que garantem os direitos e estabelecem as orientações, com o objetivo de alcançar o público da Educação Especial como um todo e, em específico, aqueles com Altas Habilidades/Superdotação, não estão em falta e, em sua maioria, dão conta das demandas existentes. O que ainda preocupa é a operacionalização, o ver funcionar na prática, pois embora existam as orientações para tal, ainda há muitos entraves, como a falta de conhecimento sobre o tema, que impossibilita a identificação desses estudantes na escola.

[...] reformas educacionais para adequar o sistema de ensino às mudanças na economia e na sociedade, sendo que uma das palavras-chave desta lógica é oferecer maior "qualidade" na educação para todos os alunos. Porém, a questão da qualidade exige pensar nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Neste sentido, a escola é responsável pela organização e reorganização do sistema de ensino, com intuito de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 8).

Assim, chegamos a um ponto crucial dessa discussão: não basta que as políticas e a legislação existam, é preciso conhecê-las e, além disso, é preciso cobrar para que sejam realmente implementadas. E quando implementadas, é preciso que haja condições de concretizá-las.

Dessa forma, pensando-se em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, é preciso derrubar os mitos e levar

o conhecimento aos professores, para que possam compreender as características desses estudantes e entender como acontece o processo de identificação. Precisam entender também como funciona o AEE e como se faz o enriquecimento na escola (dentro e/ou fora da sala de aula) e, assim, então, a “capa da invisibilidade” começará a cair, e os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação ficarão visíveis a todos.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE TEM SIDO DISCUTIDO?

Pesquisas acadêmicas sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação nos possibilitam analisar as diferentes realidades que compõem o quadro brasileiro. Nessa perspectiva, será possível discutir-se sobre o que ainda é necessário e o que precisa ser consolidado, a fim de se encontrar caminhos para que essas demandas sejam atendidas. Por isso, a importância de se acompanhar e participar ativamente dos encontros acadêmicos, seminários e congressos que oportunizam esses momentos de discussão e reúnem pesquisadores da área.

Os estudos acadêmicos, sejam projetos de ensino, pesquisa ou extensão, alavancam as possibilidades de crescimento do conhecimento teórico e prático sobre o tema estudado. Sua divulgação em eventos e revistas acadêmicas, publicações em livros, e também por meio das mídias sociais, tornam-nos mais acessíveis a todos àqueles que desejam aprofundar-se no estudo do tema, sejam pesquisadores, professores, estudantes ou familiares.

Buscando-se um panorama do que tem sido discutido sobre

Altas Habilidades/Superdotação e políticas públicas na atualidade, optou-se por investigar publicações de teses e dissertações relacionadas ao tema. Diante disso, foi definida, como plataforma de pesquisa a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, delimitando-se o período entre 2018 e 2022 para a pesquisa das publicações que abordam Altas Habilidades/Superdotação e políticas públicas. Ao realizar-se a busca com esses descritores, como resultado, apareceram 16 trabalhos; desses, 06 foram selecionados para a discussão, sendo que os demais não estavam ligados à temática e/ou não contemplavam o tema delimitado.

Assim, para uma melhor organização e visualização dos trabalhos selecionados, a fim de trazê-los à discussão, foi organizado o quadro a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas Acadêmicas 2018-2022

(continua)

Autor(a)	Título	Instituição	Ano	Tese/ Dissertação
Roanne Priscila Castro Almeida	Projeto Político e Projeto Pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação	UFSCAR	2018	Dissertação
Josiane Tarrabaika de Almeida	Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/ superdotação na perspectiva histórico cultural	UNICENTRO	2019	Dissertação

Capítulo 02

Eliane Regina Titon	Estudantes com altas habilidades/ superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	UFPR	2019	Dissertação (conclusão)
Rafael Anunciato Neto	A percepção dos professores sobre adolescentes com altas habilidades/ superdotação na escola - uma revisão sistemática	UNIFESP	2019	Tese
Paola Sales Spessotto Carvalho	Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista	UNOESTE	2020	Dissertação
Sandra Mara Maciel Vieira	O atendimento educacional especializado para altas habilidades/ superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR: das políticas à prática	UNIOESTE	2020	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao se observar as informações que constam no quadro, percebe-se que as publicações estão concentradas nos estados de São Paulo e Paraná, sendo, em sua maioria, dissertações. Outro ponto a destacar faz referência à autoria das pesquisas, cuja maioria é formada por mulheres. Na sequência, serão apresentados cada um dos referidos

trabalhos acadêmicos selecionados.

A dissertação intitulada “Projeto Político e Projeto Pedagógico de escolas quilombolas amapaenses: contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação”, pesquisa realizada por Roanne Priscila Castro Almeida no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCAR e defendida em 2018, traz à luz da discussão acadêmica um tema pouco explorado quando se trata sobre Altas Habilidades/Superdotação.

Os povos quilombolas, historicamente excluídos e negligenciados, possuem sua identidade cultural e devem ter seus direitos, como o acesso à educação, garantidos. Além disso, em sua cultura, os estudantes dos povos quilombolas podem demonstrar comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse sentido, ainda é necessário que essas crianças e estudantes sejam identificados, e que a eles sejam ofertadas atividades de enriquecimento, para potencializar suas habilidades. Para que o previsto nas políticas públicas e na legislação seja posto em prática, também é importante que esteja registrado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e que os professores tenham conhecimentos específicos sobre o tema, além de formações continuadas para seu aprimoramento.

Em sua pesquisa, Almeida (2018) pontuou em seus resultados que, no período em que realizou a pesquisa, o Amapá contava com o número de 21 escolas quilombolas, que atendiam 1.955 estudantes matriculados e havia 271 matrículas de estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação. Apontou, ainda, nos PPP’s analisados, fragilidades no que diz respeito à Educação Especial e ao atendimento aos estudantes que fazem parte desse público.

A referida dissertação oportuniza a análise e reflexão sobre

Capítulo 02

as crianças e estudantes quilombolas que acabam negligenciadas e, assim, privadas de seus direitos, quando a escola não consegue colocar as políticas públicas e a legislação em prática. Faz-se necessário levar em consideração sua identidade cultural na identificação de Altas Habilidades/Superdotação e na oferta das atividades de enriquecimento, para que possam desenvolver suas habilidades e explorar seus potenciais, sendo todas essas ações realizadas naquele contexto.

No Brasil, que é um país com diversidade cultural gigantesca, é urgente que se leve essa multiplicidade em consideração, quando se pensa em educação. Na luta por tirar as Altas Habilidades/Superdotação da invisibilidade, também precisamos compreender como o comportamento superdotado pode ser identificado em diferentes povos e culturas, para que não sejam permanentemente negligenciados.

Outro trabalho encontrado na pesquisa foi a dissertação da autoria de Josiane Tarrabaika de Almeida, intitulada "Inclusão escolar de crianças com Altas Habilidades/Superdotação na perspectiva histórico cultural", pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, publicada no ano de 2019. A autora dedica-se a pesquisar sobre o contexto da sala de aula, analisando como o trabalho é realizado no ambiente escolar, o que oportuniza reflexões sobre como estamos atendendo e estimulando as crianças/estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Dessa forma, pensando na inclusão escolar e nas dificuldades em colocar o que está posto nas políticas públicas e na legislação em prática, Almeida (2019) busca refletir sobre a realidade das escolas, analisando como acontece o processo de aprendizagem e como se estabelecem as relações de mediação na sala de aula entre

os professores e os estudantes, com foco nos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Para esse propósito, realizou observações em turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Os resultados apresentados por Almeida (2019) trazem a reflexão sobre o processo de avaliação e identificação dos estudantes público da Educação Especial, pois relata que, quando há um diagnóstico ou laudo, a organização para atender às especificidades dos estudantes acontece de forma ágil, porém, o mesmo não ocorre enquanto esses ainda estão em avaliação, deixando-os na invisibilidade durante esse período. Isso é um equívoco, pois se identificamos que o estudante necessita de adaptações, ou tem interesses ou habilidades que deseja explorar, os professores precisam, em sua prática, contemplar as especificidades de cada um dos componentes de sua turma, buscando seu amplo desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, a autora ressalta a importância de os professores sentirem-se apoiados, com um suporte para a realização de sua prática pedagógica, e que tenham acesso à formação continuada. Para que os professores contemplem, em sua prática pedagógica, estratégias diferenciadas para o ensino e aprendizagem dos estudantes, é preciso conhecimento teórico e possibilidade de troca com seus colegas, além de poderem contar com o apoio do professor de Educação Especial para um trabalho colaborativo.

Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), foi realizada a pesquisa da dissertação intitulada "Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos", publicada no ano de 2019, de autoria de Eliane Regina Titon. A pesquisa traz à discussão a transversalidade da Educação Especial, enfatizando a identificação e atendimento dos estudantes com Altas

Habilidades/Superdotação, da educação básica ao ensino superior.

A pesquisa tinha como objetivo conhecer a trajetória educacional de estudantes universitários com Altas Habilidades/Superdotação, e também avaliar a respeito da constituição de seus direitos e especificidades pedagógicas. A pesquisa aponta que os estudantes participantes demonstravam os indicadores desde os anos iniciais do ensino fundamental, porém, a identificação ocorreu apenas na universidade.

Esse fato nos faz refletir sobre quantas crianças acabam passando despercebidas pelos corredores e salas de aulas nas escolas e, tantos outros, ainda, na universidade. Precisamos ficar atentos aos indicadores que as crianças e estudantes apresentam e incentivá-los, desafiá-los, ofertando atividades que estimulem seus potenciais.

Titon (2019) também apresenta, nos resultados, uma discussão sobre os direitos que não são resguardados aos estudantes, e a necessidade de se adotarem instrumentos de identificação que demonstrem a trajetória escolar dos estudantes universitários e, a partir disso, fomentar discussões sobre a efetivação das políticas públicas, para que o atendimento de suas necessidades aconteça na prática.

A tese de Rafael Annunziato Neto, intitulada “A percepção dos professores sobre adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação na escola - uma revisão sistemática –”, foi publicada no ano de 2019, estando vinculada à Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Em sua pesquisa, Neto (2019) dá ênfase à preocupação com a invisibilidade dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, analisando dados do censo escolar, também em relação à não efetivação da legislação.

Dessa forma, a referida tese tem como objetivo identificar como

os professores e a escola percebem as Altas Habilidades/Superdotação de adolescentes com alta vulnerabilidade socioemocional. Ao delimitar esse objetivo, traz à luz um importante tema que demanda atenção das escolas, dos professores e dos familiares, pois esses estudantes necessitam receber os atendimentos a que têm direito e desenvolver suas habilidades e o autoconhecimento.

Os resultados apresentados por Neto (2019) evidenciam que diferentes fatores contribuem para a invisibilidade, na escola, dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Considera que há falhas nas políticas públicas e na legislação, sendo preciso garantir a esses estudantes seus direitos de ter acesso ao atendimento de forma integral, contemplando saúde e educação. Também comenta que os mitos, ainda presentes nas concepções de alguns professores, dificultam a compreensão das Altas Habilidades/Superdotação e, por consequência, a identificação dos estudantes com estes indicadores.

A respeito da formação de professores, analisa-se a dissertação intitulada “Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista”, de autoria de Paola Sales Spessotto Carvalho, defendida na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), no ano de 2020. A autora, em sua pesquisa, procura investigar sobre as formações ofertadas às professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais, ponto importante para que, na sua prática, atendam ao que é requisitado para a função.

Carvalho (2020) analisou quais foram as formações oferecidas às professoras e também coletou dados junto às profissionais para saber quais as necessidades formativas apontadas por elas. Os resultados apontados pela pesquisa são preocupantes, sendo também um alerta. As professoras participantes da pesquisa responderam que

Capítulo 02

têm dificuldades para trabalhar na sala de recursos multifuncional, pois as formações nem sempre contemplam temas sobre o AEE ou auxiliam em sua prática no cotidiano escolar.

O resultado é preocupante, pois é imprescindível que as professoras tenham confiança e segurança em relação ao trabalho que estão desempenhando, assim como necessitam possuir conhecimentos teóricos e práticos para desenvolvê-lo. Não basta que tenham os recursos e as salas equipadas, precisam saber como utilizá-los e aplicá-los na escola. Por isso, ouvir suas necessidades e quais pontos consideram relevantes para a formação continuada, é fundamental para se contribuir na atuação docente.

Em relação às Altas Habilidades/Superdotação, o tema aparece na pesquisa como se fosse abordado nas formações. Porém, diante dos resultados apresentados, surgem dúvidas sobre a fragilidade ou solidez desses conhecimentos e se, na prática, as crianças e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, estão sendo identificados e atendidos.

A invisibilidade das crianças e estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, os mitos e a dificuldade de se aplicar o que está posto na legislação vigente vem à tona, novamente, quando analisamos a dissertação de Sandra Mara Maciel Vieira, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), intitulada "O Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Estadual do NRE de Cascavel-PR: das políticas à prática", publicada no ano de 2020.

A autora também aborda outra questão importante, que é a estigmatização por diagnósticos equivocados, que acontece, geralmente, em função de não se ter conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação. Esses diagnósticos podem acarretar

prejuízos às crianças e estudantes, pois acabam privando-os da oportunidade de participar de atividades que visem estimular seus potenciais.

A pesquisa de Vieira (2020) procurou aprofundar sobre as condições históricas e pedagógicas do AEE e proporcionar visibilidade ao trabalho que é ofertado, salientando sobre a identificação e as dificuldades que os profissionais, familiares e estudantes encontram. Para o estudo, realizou uma pesquisa de campo, aplicando questionários e entrevistas, e também investigou as condições de aplicação das políticas públicas vigentes.

Vieira (2020) encontrou resultados que demonstram a falta de embasamento teórico por parte dos professores, precariedade na oferta de formação e falta de investimento público nas salas de recursos multifuncionais. Esse panorama dificulta a identificação e a oferta dos atendimentos aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, mesmo com as dificuldades evidenciadas, ainda estão alcançando resultados significativos com o apoio de pesquisadores da área, dos esforços dos profissionais e da articulação entre a educação básica e a universidade pública.

A parceria entre as universidades e a educação básica possibilita o crescimento de alternativas para a aprendizagem, tanto dos estudantes da educação básica e do ensino superior, quanto dos professores envolvidos. São articulações importantes e que podem contribuir para a formação docente e a oferta de atividades de enriquecimento extracurricular para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

A autora, em suas considerações, salienta que é necessário provocar as discussões sobre a temática e incentivar pesquisas. Ainda, ressalta a importância do AEE aos estudantes com Altas

Capítulo 02

Habilidades/Superdotação.

Ao se analisar o que tem sido discutido nas dissertações e tese sobre Altas Habilidades/Superdotação e as políticas públicas, percebe-se que muito se repete, pois são recorrentes a falta de formação de professores, as crenças em mitos e a não efetivação das políticas públicas e da legislação vigente. O que nos mostra que, ainda, precisamos avançar nos estudos, discussões e divulgação do tema.

As pesquisas trazem abordagens muito relevantes para a discussão, temas que, dentro da área das Altas Habilidades/Superdotação, precisam ganhar espaço, ter estudos aprofundados e maior diálogo a respeito. Temas como Altas Habilidades/Superdotação na população quilombola, vulnerabilidade socioemocional, formação de professores, identificação e atendimento educacional especializado, provocam-nos a refletir sobre a atuação docente.

A partir disso, pensamos sobre o professor responsável pelo atendimento a essas crianças e estudantes, o professor de sala de aula e sobre como suas práticas estão acontecendo. Percebemos a importância de receber suporte, formação sobre o tema e de se realizar um trabalho articulado, pensando em estratégias para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, de forma colaborativa.

Precisamos valorizar e divulgar as pesquisas sobre Altas Habilidades/Superdotação, buscar os caminhos para trazer a teoria à prática e, assim, identificar e atender as crianças e os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, potencializando suas habilidades. Essas ações podem se tornar uma prática mais frequente nas escolas do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, historicamente, as pessoas com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação chamam a atenção da sociedade há muito tempo, e a curiosidade por compreender certas habilidades deu origem a estudos sobre inteligência, que foram amplamente analisados e divulgados, sendo referências ainda nos dias de hoje. No Brasil, apresentamos, como um marco para a área, as atividades de Helena Antipoff, que ofertava atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Destacamos três teorias que, nas últimas décadas, são embasamento para as pesquisas e elaboração de políticas públicas sobre Altas Habilidades/Superdotação. São elas a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, a Teoria Triárquica, de Sternberg, e o Modelo Diferenciado de Dotação e Talento, de Gagné.

Ressaltamos os direitos à identificação e ao atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, garantidos nas políticas públicas e legislação vigentes, especificando que fazem parte do público da educação especial. Esse pertencimento garante, portanto, que tenham direito ao atendimento educacional especializado, de forma suplementar, na sala de recursos multifuncional, para atividades de enriquecimento, as quais venham a estimular suas habilidades e contemplar seus interesses.

Percorrendo essas linhas, refletindo sobre a história, as políticas e a legislação, conhecendo o caminho percorrido e sabendo onde estamos atualmente, percebemos que muito foi conquistado. Essas conquistas se deram ao longo de anos, de décadas, por meio dos movimentos sociais que lutaram por garantia de direitos, profissionais e pesquisadores que seguiram estudando com afinco, analisando e compartilhando suas experiências, trabalhando com a conscientização

Capítulo 02

da sociedade, a fim de difundir conhecimentos e eliminar o preconceito e os mitos arraigados no senso comum.

Por isso, julgamos oportuno apresentar pesquisas acadêmicas, realizadas nos últimos anos, que abordassem o tema das Altas Habilidades/Superdotação e políticas públicas. Dessa forma, foi possível demonstrar, por meio dos seis trabalhos selecionados, sendo cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, o que está sendo discutido recentemente.

As referidas pesquisas trouxeram à discussão temas que já são recorrentes na área das Altas Habilidades/Superdotação, como identificação, atendimento, formação de professores e mitos. Também surgiram temas que têm ganhado espaço nas pesquisas nos últimos anos, como a diversidade cultural, as Altas Habilidades/Superdotação na população quilombola e a vulnerabilidade socioemocional.

Evidentemente, sempre há algo a ser aperfeiçoado, aprofundado, visto de outro ponto de vista. Por isso, a troca entre profissionais agrega conhecimento e alavanca ações. Em um país tão grande como o Brasil, oportunidades de intercâmbio com colegas de outra região são enriquecedoras, fornecendo a possibilidade de se ampliar o olhar e de se ver além dos horizontes do lugar em que se exercem as funções profissionais. Assim, pode se ter um entendimento de algo maior, como se as políticas e a legislação estão sendo implementadas ou não em diferentes lugares/cidades, se existem dificuldades ou não para a atuação com as Altas Habilidades/Superdotação, dentre outras experiências.

A divulgação e a sensibilização sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação constituem um caminho importante para se chegar até a escola. Os professores precisam ter acesso a esses conhecimentos, participando de formações continuadas e de eventos,

para que possam compreender as características desse público. A partir dessa compreensão, conseguem começar a percebê-los no contexto da escola e, assim, indicá-los para o processo de identificação e ofertar atividades que contemplem suas habilidades e interesses.

Salientamos que é fundamental o papel da professora de Educação Especial, que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A profissional com essa formação necessita ter conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação, conhecer o processo de identificação e, em sua prática, identificar as crianças e estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar.

Além disso, é sua função ofertar o AEE para o enriquecimento das habilidades dos estudantes. É preciso retomar que esse atendimento não ocorre apenas na educação básica, estando previsto na legislação de forma transversal, com início na educação básica e estendendo-se até o ensino superior.

Também destacamos o papel importante que o ConBraSD tem desempenhado na divulgação da temática, organização de eventos na área, defesa dos direitos e conscientização sobre o tema. Assim, é uma referência àqueles que buscam informações e conhecimento sobre Altas Habilidades/Superdotação.

Buscamos, neste capítulo, apresentar, de forma organizada, a história, as políticas, a legislação e alguns estudos recentes, enfatizando as particularidades referentes às Altas Habilidades/Superdotação. Portanto, vamos alcançar o conhecimento passo a passo, realizando leituras, estudos, cursos e compartilhando com colegas, para, assim, irmos vencendo as barreiras e promovendo, nas escolas, a identificação e o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. T. de. **Inclusão escolar de crianças com altas habilidades/superdotação na perspectiva histórico cultural**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2019.

ALMEIDA, R. P. C. **Projeto Político e Projeto Pedagógico de escolas quilombolas amapaenses**: Contextualizando as Altas Habilidades/Superdotação. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS. **Altas habilidades/superdotação e talentos**: manual de orientação para pais e professores. Porto Alegre: ABSD/RS, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 1971**. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, D. F. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. Ministério de Educação. Colegiado: Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 02 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, SECADI, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014**. Orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. MEC, SECADI, DPEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2022.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAMARGO, R. G.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. Acessibilidade Educacional dos estudantes com altas habilidades/superdotação: compromisso da universidade e da escola. In: **IX ANPED SUL** Seminário de Pesquisa da

Região Sul. 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1480/687>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e o Projeto Político-Pedagógico (PPP). In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: Instrumentais para a identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

CARVALHO, P. S. S. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. Dissertação (mestrado). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. Disponível em: < <https://conbrasd.org/>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CRUZ, Carly. **Serão as altas habilidades invisíveis?** Tese (doutorado), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino**. Tese (Doutorado), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FAVERI, F. B. M. de.; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. In: **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2012.

GAGNÉ, F. GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C. (coord.). **Altas**

habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

GONÇALVES, F. do C.; FLEITH, D. de S. O que algumas superdotadas e não superdotadas pensam sobre inteligência e criatividade. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de **Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações.** Curitiba: Juruá, 2013.

MORAES, J. S. de et.al. Parceria entre universidade e escola por meio do projeto "Acessibilidade na educação". In: PAVÃO, S. M. de O. (org.). **Aprendizagem e acessibilidade: travessias do aprender na universidade.** Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, pE.com. 2015.

NETO, R. A. **A percepção dos professores sobre adolescentes com altas habilidades/superdotação na escola** - uma revisão sistemática -. Tese (doutorado), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo das características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

_____.; FREITAS, S. N. Políticas Públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RENZULLI, J. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, J.S. The triad reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, v. 52, jan./abr. 2004.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TITON, E. R. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade**: análise de itinerários pedagógicos. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

———. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca Espanha: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VIEIRA, N. J. W. Altas Habilidades/Superdotação. In: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.

VIEIRA, S. M. **O atendimento educacional especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR**: das políticas à prática. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

Capítulo **03**

Conceitos, características e saberes que constituem as Altas Habilidades/Superdotação

Tatiane Negrini
Renata Gomes Camargo

As teorias que amparam os estudos educacionais, assim como as políticas públicas, discutem e garantem os direitos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, e enfatizam o quanto o reconhecimento desses sujeitos contribui para o desenvolvimento de estratégias educacionais adequadas as suas condições. Essa leitura se mostra importante para os professores, visto que contribui para que se possa aguçar o olhar para o reconhecimento desses sujeitos nos espaços educacionais¹.

Além disso, existem muitas representações equivocadas que permeiam a área quando se trata da educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, e essas precisam ser revistas para que possam ser ressignificadas, contribuindo para o reconhecimento desse público na escola. Este texto servirá de referência para o estudo de outros aspectos da área das Altas Habilidades/Superdotação, visto que, para a realização do processo de identificação e atendimento desses estudantes, é necessário o reconhecimento das suas características e comportamentos, sendo assim muito importante o estudo aprofundado dos referenciais.

O texto está dividido em quatro seções, sendo que a primeira aborda os conceitos principais sobre o assunto Altas Habilidades/Superdotação, enfocando alguns estudos que são relevantes para a reflexão acerca do tema. A segunda seção apresenta, com maior especificidade, as características dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. A terceira seção aborda a Teoria das Inteligências Múltiplas e a sua relação com as Altas Habilidades/Superdotação. Por fim, a quarta e última seção destaca

¹ Este texto foi publicado, originalmente, no livro “Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação”, com o título “Altas Habilidades/Superdotação: conceitos e características”, e foi revisado e ampliado pela professora Renata Gomes Camargo para compor a obra atual.

os desafios educacionais relacionados às características das Altas Habilidades/Superdotação.

CONCEITOS VINCULADOS ÀS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: EXPLORANDO O TEMA A PARTIR DO SEU HISTÓRICO E DA ATUALIDADE

Questionar sobre uma definição de Altas Habilidades/Superdotação e buscar conhecimentos sobre o reconhecimento, na escola, dos sujeitos que as apresentam, faz parte do papel do professor que se preocupa com a sua educação, pois, desse modo, estar-se-á possibilitando a construção de uma proposta educacional mais adequada a eles. Os estudos sobre as Altas Habilidades/Superdotação têm se focado em torno de diversas definições e conceituações. Fazendo uma retrospectiva de pesquisas que marcaram a história, segundo Tourón, Peralta e Repáraz (1998), os primeiros estudos direcionados à questão da inteligência surgem com Francis Galton, o qual acreditava que o gênio possui um alto grau de eminência, o que caracteriza pessoas excepcionais.

Também se evidenciam os estudos de Lewis Terman, pela Universidade de Stanford, baseados nos testes de Stanford-Binet. Surge, então, o conceito de inteligência inata, passível de testagens. Entre 1925 e 1959, Terman desenvolveu um estudo longitudinal, aplicando um teste e identificando 1.528 crianças superdotadas, com um quociente intelectual (QI) superior a 140, as quais continuaram sendo acompanhadas ao longo da vida.

Guilford (1967) desenvolveu um novo conceito de inteligência, superando os anteriores, que eram basicamente unidimensionais e

Capítulo 03

ligados aos testes de Quociente Intelectual (QI). Do mesmo modo, Torrance (1974) desenvolveu os conceitos de capacidade criativa, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, contribuindo para a ampliação da compreensão sobre inteligência (TOURÒN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998). Nessa perspectiva multidimensional da inteligência, em 1972, o Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, apresentou a primeira definição de Superdotação, propondo um conceito mais amplo, no qual são delineadas seis áreas gerais: 1) capacidade intelectual geral, 2) aptidão acadêmica específica, 3) pensamento criativo ou produtivo, 4) capacidade de liderança, 5) artes visuais e manipulativas, 6) capacidade psicomotora (MARLAND, 1972).

No fragmento citado, fica explícita tanto uma definição do termo, aproximando-o de seis áreas mais gerais, quanto a necessidade de profissionais qualificados para a identificação dos sujeitos superdotados. Além disso, o documento prevê a organização de programas educacionais diferenciados, para oferecer trabalhos que possam contribuir para o desenvolvimento desses sujeitos e da sociedade. Esse conceito já não é muito atual, se considerados todos os estudos e as pesquisas que vêm sendo realizados na atualidade.

Posteriormente, em 1991, um grupo de estudiosos e teóricos em Columbus, Ohio, propôs outra definição de Superdotação, conceituando-a como:

Giftedness is "asynchronous development" in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and

counseling in order for them to develop optimally (MORELOCK,1992 apud SILVERMAN, 1992, p. 01)².

A definição apresentada na citação acima foi divulgada a partir de 1992 e contribui para a definição do termo. Essa definição apresentou uma visão diferenciada sobre o assunto, e caracterizou a Superdotação a partir do desenvolvimento assíncrono entre habilidades intelectuais, psicomotoras e características afetivas.

Segundo Alencar e Fleith (2001), no Brasil, o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, e o estudo dessa temática, cresceu, principalmente, na década de 1970, a partir de dois fatos. O primeiro foi a proposição da Lei nº 5.691, de 1971, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que estabeleceu a necessidade de atendimento para estudantes superdotados. O segundo foi a realização do primeiro Seminário sobre os Superdotados no país, que aconteceu também em 1971. Destacou-se, no evento, a necessidade de:

- (a) Um diagnóstico precoce do superdotado.
- (b) Organização de um sistema de educação para o superdotado.
- (c) Preparação de pessoal especializado para atender adequadamente as necessidades deste grupo.
- (d) Adoção de um conceito operativo de superdotado

² Tradução: "Superdotação é um 'desenvolvimento assíncrono' no qual avançadas habilidades cognitivas e elevada intensidade se combinam para criar experiências internas e consciência que são qualitativamente diferentes da norma. Esta assincronia aumenta com a maior capacidade intelectual. A singularidade do superdotado torna-o particularmente vulnerável e requer modificações na educação pelos pais, ensino e aconselhamento, a fim de que possam se desenvolver de forma otimizada"(MORELOCK, 1992 apud SILVERMAN, 1992, p. 01).

(ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 169).

Observa-se que, desde 1971, a proposta de atendimento diferenciado a esses estudantes começou a ser organizada, assim como começaram a se constituírem especialistas na área. Destaca-se a professora Helena Antipoff, pesquisadora de origem russa que, ao chegar ao Brasil, em 1929, desenvolveu estudos sobre inteligência. Em 1945, essa professora reuniu grupos de pessoas com potencial superior, no Instituto Pestalozzi, do Rio de Janeiro, para realizar estudos. Em 1962, na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, iniciou um programa de atendimento aos alunos bem-dotados³ do meio rural e da periferia urbana (ALENCAR, FLEITH, 2001).

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), passou-se a dar maior apoio às iniciativas de trabalhos com esses alunos. No ano de 1977, foi realizado o “II Seminário sobre o Superdotado”, no Rio de Janeiro e, no ano seguinte, foi criada a Associação Brasileira para Superdotados, além de seguirem ocorrendo eventos periódicos na área. A partir de então, começou a expansão de alguns estudos e propostas de atendimento para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, apoiados pelas políticas públicas educacionais que os citam como público da Educação Especial, com indicadores diferenciados e necessidades educacionais específicas.

No Brasil existem, atualmente, diferentes concepções teórico/epistemológicas que subsidiam a compreensão e o atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. O Documento das Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades, Superdotados e Talentosos traz a seguinte definição:

³ Termo utilizado pela referida professora.

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por traços as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes (BRASIL, 1995, p.13).

Essa definição ajuda a compreender que esses comportamentos se evidenciam com determinada intensidade, frequência e consistência, sendo percebidos em diferentes momentos da vida da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Por isso, há a necessidade de acompanhamento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, como forma de identifica-los, sendo percebidos seus potenciais ao longo de um tempo. Nas palavras de Freitas e Pérez (2012, p. 24): "A frequência deve demonstrar que este comportamento não é apenas eventual na pessoa avaliada; a intensidade precisa mostrar a carga energética que ela deposita na tarefa e a consistência se reflete no produto dessa pessoa".

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são o público das ações da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e caracterizados da seguinte maneira:

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Capítulo 03

Como se pode perceber, os indicadores mencionados nesse documento (BRASIL, 2008) são semelhantes àqueles descritos no Relatório de Marland (1972), considerando-se as diferentes áreas gerais, as quais podem ser encontradas, isoladas ou combinadas, na(s) capacidade(s) superior(es) dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação. Além disso, há também a caracterização desse sujeito, apontada nesse documento, a qual descreve também a criatividade e o envolvimento com a tarefa como comportamentos a serem observados, as quais referem-se aos pressupostos de Renzulli (2004), que vêm sendo estudados no contexto brasileiro.

Além disso, embora as políticas educacionais não façam referência a esse aspecto, há várias nomenclaturas utilizadas para se referir a esses sujeitos, as quais aparecem nos diversos documentos oficiais, artigos científicos e livros, como: superdotados, talentosos, pessoa com potencial superior, bem-dotado, Altas Habilidades ou Superdotação, e na Política Nacional (BRASIL, 2008), Altas Habilidades/Superdotação. Isso demonstra as divergências conceituais que perpassam esse campo de estudo, assim como algumas afiliações teóricas. Para ilustrar esta discussão, apresenta-se o quadro elaborado por Camargo (2013, p.49), que sintetiza as principais terminologias que se relacionam às Altas Habilidades/Superdotação:

Quadro 1. Terminologias relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação

TALENTO	DOTAÇÃO	SUPERDOTAÇÃO	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
<p>“Notável superioridade em competências sistematicamente desenvolvidas, (conhecimento e habilidades), em pelo menos um campo da atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas” (GUENTHER, 2008, p.33).</p>	<p>“Posse e uso de capacidade natural notável (chamada aptidão elevada, ou dote), em pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas” (GUENTHER, 2008, p.33).</p>	<p>A Superdotação é identificada através da interação/intersecção entre uma tríade de comportamentos, relacionados simultaneamente, porém passível de diferentes intensidades de apresentação, ao sofrer influência do ambiente. São eles: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (RENZULLI, 2004, 2012).</p>	<p>“No Brasil, é adotado o termo Altas Habilidades/Superdotação. O termo altas habilidades dá maior ênfase ao desempenho do que as características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” sugere habilidades extremas (Alencar, 2001; Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997)” (CHAGAS, 2007, p. 15).</p>

Descrição de imagem: quadro de quatro colunas e duas linhas. Título: Terminologias relacionadas às Altas Habilidades/Superdotação. Na primeira coluna do quadro, há a terminologia “talento”; na linha abaixo, há a definição: “Notável superioridade em competências sistematicamente desenvolvidas, (conhecimento e habilidades), em pelo menos um campo da atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas” (GUENTHER, 2008, p.33). Na segunda coluna, há “dotação”; na linha abaixo, “Posse e uso de capacidade natural notável (chamada aptidão elevada, ou dote), em pelo menos os 10% superiores no grupo de pares etários que são ou já foram, ativos naquele campo, ou áreas”. (GUENTHER, 2008, p.33)”. Na terceira coluna, há “Superdotação”; na linha abaixo, lê-se “A Superdotação é identificada através da interação/intersecção entre uma

tríade de comportamentos, relacionados simultaneamente, porém passível de diferentes intensidades de apresentação, ao sofrer influência do ambiente. São eles: habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade (RENZULLI, 2004, 2012). Na última coluna, há “altas Habilidades/Superdotação”; na linha abaixo, lê-se “No Brasil, é adotado o termo altas habilidades/superdotação. O termo altas habilidades dá maior ênfase ao desempenho do que as características da pessoa, enquanto o termo “superdotado” sugere habilidades extremas (Alencar, 2001; Alencar e Fleith, 2001; Virgolim, 1997)” (CHAGAS, 2007, p. 15)“.

Ao se analisar o conteúdo do Quadro 1, pode-se observar que, em muitos aspectos, os conceitos se assemelham, sendo que o termo Altas Habilidades/Superdotação apresenta, de forma concisa, tanto o potencial inerente às pessoas que apresentam esse comportamento, quanto a sua manifestação nas atividades que realiza. Logo, esse último termo reúne informações contidas nas três primeiras terminologias, apresentando-se como sendo o mais abrangente.

Neste texto, utiliza-se o referencial e os aportes teóricos apresentados pelo pesquisador norte-americano Joseph Salvatore Renzulli, que é professor de Psicologia da Educação da Universidade de Connecticut, onde também atua como diretor do Centro de Pesquisa Nacional sobre superdotados e talentosos. Debatendo a respeito de como se pode reconhecer os sujeitos com comportamentos de Superdotação, Renzulli (1986, 2004), propõe a Concepção de Superdotação⁴ dos Três Anéis, apresentando este conceito a partir de uma representação gráfica, na forma de intersecção de três círculos – Diagrama de Venn –, que representam três traços considerados fundamentais para se reconhecer a Superdotação.

O modelo dos três anéis indicava, inicialmente, somente os fatores intrínsecos ao sujeito, o que gerou críticas. Portanto, Renzulli

4 Termo utilizado pelo autor – Superdotação.

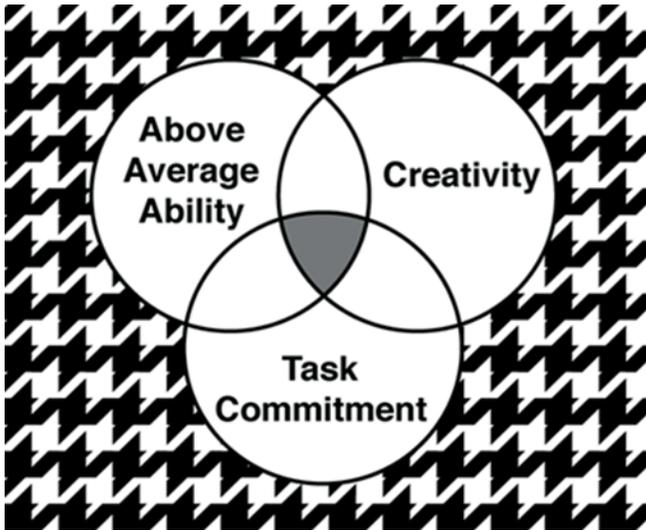
(1986) realizou uma modificação no modelo original, inserindo uma rede para ressaltar a importância dos aspectos da personalidade dessas pessoas, bem como dos aspectos genéticos e sociais, os quais influenciam na manifestação dos traços. Na época que foi apresentado, esse conceito causou certa resistência, tendo em vista o que vinha sendo divulgado até o momento. Conforme menciona o próprio autor (RENZULLI, 2004, p. 80),

Embora algumas pessoas começassem a questionar o predomínio de um único critério – o escore de QI para identificar alunos para os programas especiais– as diretrizes e regulamentações estaduais então existentes ou vigentes ainda se reportavam ao trabalho de Lewis Terman e à crença de que um certo nível de inteligência medida da forma tradicional era sinônimo de superdotação.

Essa concepção de Superdotação, publicada primeiramente em 1978, ajuda a compreender os comportamentos dos superdotados, sendo que “este diagrama pretendia transmitir graficamente as propriedades dinâmicas do conceito; ou seja, aquelas propriedades de movimento, interação, mudança e energias contínuas e não um estado fixo e estático” (RENZULLI, 2004, p. 84).

O conjunto de traços que constituem o comportamento de Superdotação, conforme apontado por Renzulli (1986), são: capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e a criatividade, representados conforme o diagrama (Figura 1):

Figura 1. Representação gráfica da definição de Superdotação de Renzulli.



Fonte: RENZULLI (s.d.).

Descrição de imagem: representação gráfica da definição de Superdotação de Renzulli. Abaixo, três círculos interligados, na cor branca com as letras em preto. O primeiro, contendo "Above average ability", o segundo, "creativity" e o terceiro, "Task commitment". A intersecção dos círculos está preenchida com cor cinza. Abaixo: Fonte: Renzulli (s.d.)

O primeiro traço, a capacidade acima da média, engloba, de acordo com o autor, tanto habilidades gerais como específicas, e representa grau de desempenho representativamente superior em relação a uma média. Segundo Virgolim (2007, p. 36-37),

A habilidade geral consiste na capacidade de utilizar o pensamento abstrato ao processar informação e de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações. Em geral, estas habilidades são medidas em testes de aptidão e de inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais e fluência verbal. Habilidades específicas consistem na habilidade de aplicar várias combinações

das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, fotografia, liderança, matemática, composição musical, etc.

O envolvimento com a tarefa refere-se ao investimento do indivíduo em uma área específica do desempenho, sendo considerada a perseverança, a paciência, a autoconfiança e a crença na sua habilidade. A criatividade, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade de inovação em determinada área (RENZULLI, 2004).

Esses traços do “comportamento de Superdotação”, conforme sugere Renzulli (2004), são demonstrados nas áreas, gerais ou específicas, de acordo com as potencialidades do sujeito, não precisando estarem presentes ao mesmo tempo e na mesma quantidade no comportamento do sujeito. Assim, valorizam-se as diferentes áreas do conhecimento e o que cada sujeito vem demonstrando no seu processo social, de aprendizagem e criação, bem como os referidos traços devem ser o princípio norteador para a identificação e para as propostas educacionais oferecidas aos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, sendo que, na dinâmica educacional, se um traço está menos evidente do que outro, o professor de Educação Especial pode favorecê-lo nas atividades que oferece aos estudantes.

Desse modo, considera-se que esse comportamento do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação pode ser identificado em diferentes áreas, isoladas ou associadas, nem sempre relacionadas às áreas acadêmicas, porém, também é considerado traço do comportamento de Superdotação, conforme descrito anteriormente.

Renzulli (2004) também diferencia os tipos de Superdotação em acadêmica e produtivo-criativa. A Superdotação acadêmica pode ser

Capítulo 03

mais facilmente percebida por meio de testes padronizados e implica capacidades que são mais valorizadas no repertório da aprendizagem escolar, sendo que:

[...] ela existe em graus variados; pode ser facilmente identificada através de testes padronizados e informais de identificação e, desta forma, deveríamos fazer tudo, dentro das possibilidades, para fazer as modificações apropriadas para os alunos que têm capacidade de vencer o material do currículo regular com ritmo e níveis de compreensão maiores que os de seus pares (RENZULLI, 2004, p. 82).

Já a Superdotação produtivo-criativa descreve “[...] aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento” (RENZULLI, 2004, p. 83). Nas palavras do próprio pesquisador, há diferenças no perfil do estudante com Superdotação acadêmica em relação ao com produtivo-criativa, uma vez que ele passa de “[...] aprendiz de lições pré-determinadas e consumidor de informações para um outro papel, no qual ele ou ela utiliza o modus operandi do investigador em primeira mão (first-hand-inquirer)” (RENZULLI, 2004, p. 83). Algumas vezes, o sujeito pode apresentar comportamento dos dois tipos citados – acadêmico e produtivo-criativo –, os quais podem estar associados.

Esses conceitos apresentados por Renzulli (2004) são importantes, pois os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação possuem perfis diferenciados entre si, com traços que são expressos de maneiras diferentes. O mesmo autor menciona que o comportamento de Superdotação é influenciado por fatores de personalidade e fatores ambientais (escola, família), os quais podem contribuir ou depreciar o desenvolvimento dos traços que compõem a Superdotação.

Assim, compreende-se que esses sujeitos podem não possuir

um desempenho elevado em todos os momentos da sua vida, mas em épocas diferentes e situações semelhantes:

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Conceção de Superdotação dos Três Anéis, tende a permanecer estável no decorrer do tempo, as pessoas nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa. As pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Algumas pessoas têm comentado que os vales são tão necessários quanto os picos, porque permitem a reflexão, regeneração e a acumulação das entradas (inputs) para os esforços subseqüentes (RENZULLI, 2004, p. 83).

Considerando a Conceção de Superdotação de Renzulli (2004), os três traços citados são essenciais para que se possa reconhecer uma pessoa com comportamento de Superdotação. A partir da realidade educacional de cada instituição, dos elementos culturais e sociais que perpassam aquele meio, é importante ampliar, então, o olhar docente para que se possa identificar esses sujeitos nos espaços educacionais, afastando-se de representações equivocadas sobre o tema, as quais impedem o reconhecimento dos sujeitos com essas particularidades.

Porém, existem também outras características que se evidenciam nesses sujeitos, de acordo com suas áreas de interesse e com seu tipo de Superdotação. As pessoas com Superdotação acadêmica podem apresentar também, de acordo com Renzulli e Reis (1997), citados por Virgolim (2007, p. 43), as seguintes características (Quadro 2):

Quadro 2. Características das pessoas com Superdotação acadêmica.

Tira boas notas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê por prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Descrição de imagem: quadro de duas colunas e sete linhas. Título: Características das pessoas com Superdotação acadêmica. Na primeira coluna, há os itens: "Tira boas notas na escola", "Gosta de fazer perguntas", "Aprende com rapidez", "Tem boa memória", "Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico", "Lê por prazer" e "Gosta de livros técnicos/profissionais". Na segunda coluna, há os itens: "Apresenta grande vocabulário", "Necessita pouca repetição do conteúdo escolar", "Apresenta longos períodos de concentração", "É perseverante", "É um consumidor de conhecimento", "Tende a agradar aos professores" e "Tendência a gostar do ambiente escolar". Abaixo do quadro: Fonte:Virgolim(2007,p.43).

Apesar de Virgolim (2007) citar estas características como próprias do tipo acadêmico, algumas são indicadores de ambos os tipos – acadêmico e produtivo-criativo, e ainda vice-versa. Esses indicadores descritos podem ser observados em muitos dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, o que pode contribuir com a sua identificação.

Por sua vez, as pessoas que apresentam a Superdotação produtivo-criativa possuem, conforme sugerem Renzulli e Reis (1997), citados por Virgolim (2007, p. 43), as seguintes características (Quadro 3):

Quadro 3. Características das pessoas com Superdotação produtivo-criativa.

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor do conhecimento
Não gosta de rotina	Encontra ordem no caos

Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Descrição de imagem: quadro de duas colunas e sete linhas. Título: Características das pessoas com Superdotação produtivo-criativa. Na primeira coluna, há os itens: "Não necessariamente apresenta QI superior", "É criativo e original", "Demonstra diversidade de interesses", "Gosta de brincar com as ideias", "É inventivo, constrói novas estruturas", "Procura novas formas de fazer as coisas" e "Não gosta de rotina". Na segunda coluna, há os itens: "Pensa por analogias", "Usa o humor", "Gosta de fantasiar", "Não liga para as convenções", "É sensível a detalhes", "É produtor do conhecimento" e "Encontra ordem no caos". Abaixo do quadro: Fonte: Virgolim (2007, p. 43).

Além disso, ainda existem ideias equivocadas quando se trata dos termos precoce, prodígio e genialidade, o que deve ser mais debatido e esclarecido, para que se possa projetar um currículo que atenda adequadamente esse público. Para prever e organizar um currículo de qualidade para esses alunos, há que se conhecer esses

sujeitos e suas reais necessidades educacionais.

De acordo com Chacón e Paulino (2011, p. 186),

O termo precoce emprega-se a crianças que apresentam alguma habilidade específica muito desenvolvida, podendo aparecer em qualquer área do conhecimento, ou seja, na música, em disciplinas escolares, na linguagem, esporte ou leitura; já o termo prodígio sugere algo extremamente raro e único, ou seja, fora do curso normal da natureza, e se tais indivíduos promoverem contribuições extraordinárias à humanidade, revolucionando suas áreas de conhecimento, passam a ser denominados gênios.

Nessa perspectiva, percebe-se que há algumas diferenças entre esses termos. Winner (1998) menciona que os precoces começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade menor do que a média, e progridem mais rapidamente porque, sua aprendizagem, na área escolhida, ocorre com grande facilidade. Winner (1998, p.12) afirma que “as crianças superdotadas são precoces” e menciona que prodígio é “uma versão mais extrema de uma criança com Superdotação, uma criança tão superdotada que desempenha em algum domínio em um nível adulto” (WINNER, 1998, p. 13).

Desse modo, percebe-se que há uma população numerosa de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, as quais possuem características diferenciadas entre si, mas que necessitam de uma orientação e educação adequada ao seu desenvolvimento. Conforme descreve o Relatório de Marland, o percentual de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação está entre 3 e 5% da população, considerando aquelas com QI acima da média, que normalmente se destacam nas áreas de linguística, lógico-matemática e espacial. De acordo com Pérez e Freitas (2011, p. 26), “[...] visto que o Brasil não tem estatísticas oficiais sobre a população de PAH/SD, podemos estimar, com base nesse índice, que existem, em média, mais de oito milhões

de brasileiros com AH/SD”.

Mas, considerando-se que esse percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é bastante significativo, onde eles estão nas nossas instituições educacionais? Por que não estão sendo identificados e reconhecidos pelos seus potenciais? Essas questões nos levam a pensar na necessidade de formação docente para obter conhecimentos nesse campo, a fim de possibilitar avanços na perspectiva da identificação e atendimento das necessidades desses estudantes.

Ao se atentar a essas concepções e comportamentos quanto ao trabalho com alunos com Altas Habilidades/Superdotação, evidenciam-se características de um novo paradigma na educação desses sujeitos. Feldman (1992), citado por Tourón, Peralta, Repáraz (1998, p. 22), propõe um quadro que diferencia o paradigma tradicional do paradigma atual na educação desses alunos (Quadro 4):

Quadro 4. O paradigma tradicional e paradigma atual na educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Paradigma Tradicional	Paradigma Atual
A Superdotação é igual ao alto CI Teoria da personalidade, estável e invariável Identificação baseada nos testes Orientação elitista A Superdotação expressa-se sem intervenção especial Autoritário, hierárquico, de cima para baixo Etnocêntrico	- A Superdotação é multifacetária - Teoria evolutiva, orientada a processo - Identificação baseada no rendimento - Orientação centrada na excelência - O contexto é crucial - Colaborativo em todos os níveis - Orientado a campos de conhecimento - Ênfase na diversidade

Fonte: Tourón, Peralta e Repáraz (1998, p. 22).

Descrição de imagem: quadro de duas colunas e duas linhas. Título: O

Capítulo 03

paradigma tradicional e paradigma atual na educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Na primeira linha, há os títulos: "Paradigma Tradicional" e "Paradigma Atual", nas colunas 1 e 2, respectivamente. Na coluna 1, os itens: "A Superdotação é igual ao alto CI", Teoria da personalidade, estável e invariável", "Identificação baseada nos testes", "Orientação elitista", "A Superdotação expressa-se sem intervenção especial", "Autoritário, hierárquico, de cima para baixo" e "Etnocêntrico". Na coluna 2, há os itens: "A Superdotação é multifacetária", "Teoria evolutiva, orientada a processos", "Identificação baseada no rendimento", "Orientação centrada na excelência", "O contexto é crucial", "Colaborativo em todos os níveis", "Orientado a campos de conhecimento" e "Ênfase na diversidade". Abaixo do quadro: Fonte: Tourón, Peralta e Repáraz (1998, p. 22).

Acredita-se, então, que a temática das Altas Habilidades/Superdotação precisa adentrar os espaços escolares para que possa ser mais conhecida, a fim de romper com representações equivocadas sobre esses estudantes. Isso irá contribuir também na expansão das concepções desse novo paradigma, a fim de que não se restrinja ao meio acadêmico, fazendo com que, desse modo, os sujeitos sejam melhor compreendidos nesses contextos.

CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: ASPECTOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Além dos conceitos principais, já apontados na seção 1, destacam-se outras características que podem ser vislumbradas em sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, o que pode contribuir para seu reconhecimento, uma vez que, devido às características peculiares, à rapidez de raciocínio e à elaboração do seu pensamento, podem salientar-se diante da turma e sofrer discriminações por parte dos colegas. Alencar e Fleith (2001, p. 65) debatem a respeito destas características e dos processos de identificação, apontando que:

Ao tomar conhecimento dos traços tipicamente apresentados por este grupo, é importante considerar também que nem todos eles apresentam todas as características. É ainda possível que alguns superdotados tentem dissimular algumas delas, especialmente quando se trata de características desencorajadas pelo meio social em que vive o indivíduo.

Existem muitas listas de características de Altas Habilidades/ Superdotação. No entanto, nem sempre todas elas podem ser identificadas em um único estudante. No entanto, muitas vezes, o comportamento de Superdotação pode não estar sendo visualizado pelos docentes, em função de questões culturais, da metodologia e das relações interpessoais. Alencar e Fleith (2001, p. 66-7) afirmam que:

Muitos indivíduos superdotados não apresentam algumas destas características em função de um ambiente pouco estimulador e desafiador. Além disso, o acesso limitado a experiências educacionais significativas pode mascarar as potencialidades de um aluno superdotado. Como sugerido anteriormente, algumas características se manifestam apenas quando o indivíduo está engajado em alguma atividade de seu interesse.

Com base em tais afirmações, acredita-se e se enfatiza o quanto é fundamental, ao corpo docente, possuir informações referentes aos traços que caracterizam as Altas Habilidades/Superdotação, e as suas manifestações no ambiente escolar. Assim, ao relacioná-las com o contexto educacional, torna-se possível que os professores possam planejar estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos que apresentam potencialidades acima da média.

Ao se lembrar que, conforme sugerido por Renzulli (2004) quanto ao comportamento de Superdotação, podem ser evidenciados três traços, que são o envolvimento com a tarefa, a capacidade

Capítulo 03

acima da média e a criatividade. A criatividade pode ser influenciada positivamente ou negativamente por fatores psicológicos e sociais. Alencar (2001) destaca três fatores a serem considerados, que são as características motivacionais, as habilidades cognitivas e os traços de personalidade.

Quanto às características motivacionais, Alencar (2001, p.23-24) menciona que “[...] dizem respeito a um impulso para a realização, que está intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta e de ordem no caos, sendo a mola-mestra que leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver no trabalho, com prazer e satisfação”. Já as habilidades cognitivas referem-se à fluência para gerar novas ideias e respostas, à flexibilidade, à originalidade e à elaboração detalhada sobre determinado tema. Estes são componentes necessários para a criatividade, que junto com os traços de personalidade da pessoa, podem favorecer a demonstração dessa característica. Entre os principais traços de personalidade, pode-se citar a autonomia, a flexibilidade pessoal e abertura à experiência. Alencar (2001) cita ainda a autoconfiança, a iniciativa e a persistência, que favorecem ao indivíduo ir além do esperado.

Alencar (2001, p. 29) também destaca os fatores sociais que afetam a criatividade, inserindo a preocupação quanto às influências familiares e escolares.

As inúmeras experiências vivenciadas pela pessoa durante a sua socialização, tanto no ambiente da família como no da escola, contribuem para o fortalecimento de alguns traços, em detrimento de outros, dependendo da extensão em que os agentes socializadores favoreçam ou inibam a sua expressão.

Assim, esses fatores podem interferir na expressão da criatividade, enfocando-se especialmente aqueles que fazem parte

do ambiente escolar, que são os comportamentos dos professores, dos colegas, os objetivos educacionais, a metodologia utilizada e o clima psicológico em sala de aula. Muitas vezes, a necessidade de ser aceito pelos colegas no grupo acaba inibindo a criatividade do aluno, que tenta não se destacar entre os demais. Além disso, a metodologia dos professores também pode dificultar essa expressão e, por isso, a criatividade pode nem sempre ser observada. Nesse sentido, destaca-se que:

O clima educacional existente na sala de aula e os procedimentos utilizados pelo professor são também fatores que contribuem para favorecer ou inibir a expressão criativa dos alunos. Métodos de ensino que estimulem o aluno a pensar de uma forma independente, a testar as suas ideias ou a se envolver em atividades que animem a sua curiosidade e requeiram o emprego de diferentes habilidades intelectuais, favorecem a expressão criadora. Por outro lado, a adoção de um modelo de ensino onde a ênfase é colocada na memória, e não na compreensão, cabendo prioritariamente ao professor transmitir ao aluno os conteúdos do programa e de tal forma que este seja capaz de os reproduzir, tende a inibir a expressão criativa (ALENCAR, 2001, p. 32).

Torna-se visível a preocupação com o contexto educacional, uma vez que, tratando-se do currículo escolar, os fatores citados podem influenciar na manifestação da criatividade do estudante, a qual será mais evidente na(s) sua(s) área(s) de interesse. Nota-se que a criatividade é um dos aspectos que precisa ser mais discutido e problematizado no contexto educacional, a fim de que se possam enriquecer as práticas cotidianas, de modo a romper com determinados paradigmas educacionais, que buscam apenas a reprodução de conteúdos.

Quanto às relações interpessoais dos estudantes com Altas

Capítulo 03

Habilidades/Superdotação com colegas e professores, assim como com os demais alunos, é necessário ter atenção. Segundo Alencar (2001, p. 109), “[...] psicólogos e educadores têm que estar conscientes de que o aluno superdotado pode se sentir anormal ou diferente, pode apresentar problemas de isolamento social e autoconceito negativo, que podem, por sua vez, levá-lo a experienciar problemas sérios de identidade”.

Essas preocupações surgem, especialmente, considerando-se as relações estabelecidas entre os sujeitos dentro do contexto educacional, com atenção especial aos estudantes com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo, os quais têm maior dificuldade em se reconhecerem nos interesses dos colegas e na metodologia de alguns professores. Por esse motivo, podem apresentar problemas emocionais e de reconhecimento de si mesmos como diferentes dos demais.

Salientam-se também outras características dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, algumas emocionais, outras sociais. Manzano (2009) utiliza um quadro para descrever as características comuns e características mais frequentes entre as pessoas superdotadas (Quadro 5):

Quadro 5. Características comuns e mais frequentes entre as pessoas superdotadas

CARACTERÍSTICAS COMUNS

Alta capacidade para aprender, reter e usar informação (boa memória).
Alta inteligência fluida ou altos potenciais intelectivos, avaliados por meio de testes pouco saturados culturalmente.
Aprendizagem rápida quando algo lhes interessa.
Alta capacidade para solucionar problemas complexos.
Grande disposição para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas; facilidade para relacionar conceitos e transferência de aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS FREQUENTES

Ideias, perguntas e produções criativas, originais e inusuais.
Bons observadores e abertos a novas ideias.
Boa concentração e atenção contínua.
Linguagem oral ampla, vocabulário rico e adequado, com estruturas linguísticas complexas.
- Leitura precoce, inclusive sem ensino.
Grande habilidade de leitura.
Nível elevado de indagação pessoal sobre temas que lhe são atrativos, mantendo sua curiosidade.
Persistência e constância em temas de seu interesse.
Alta motivação interna e variedade de estímulos.
Tendência à autocrítica e a ser exato consigo mesmo (perfeccionista).
Interesse supremo por problemas filosóficos, religiosos e políticos.
Capacidade excepcional para o aprendizado autodidata.
Independência de pensamentos e inconformista (autônomas).
Curiosidade pela indagação e pelas explicações dos fatos ocorridos.
Sensibilidade sobre si mesmo, sobre os demais e sobre os problemas do mundo (empatia e desejo de ser aceito).
Se chateia facilmente com as repetições (aprende por autodescobrimento).
Níveis altos de rendimento quando algo lhe interessa.
Habilidades sociais e de liderança.
Tendência à introversão.
Grande senso de humor.
Tendência a estar com adultos ou crianças maiores.
Senso ético muito desenvolvido.

Fonte: Manzano (2009, p. 27, tradução nossa).

Descrição de imagem: quadro contendo quatro linhas. Título: Características comuns e mais frequentes entre as pessoas superdotadas. Na primeira do quadro, há o título: "Características Comuns", abaixo, os itens: "Alta capacidade para aprender, reter e usar informação (boa memória)", "Alta inteligência fluída ou altos potenciais intelectivos, avaliados por meio de testes pouco saturados culturalmente", "Aprendizagem rápida quando algo lhes interessa", "Alta capacidade para solucionar problemas complexos" e "Grande disposição para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas; facilidade para relacionar conceitos e transferência de aprendizagem". Na linha abaixo outro título: "Características Frequentes", na linha a seguir, os itens: "Bons observadores e abertos a novas ideias", "Boa concentração e atenção contínua", "Linguagem oral ampla, vocabulário rico e adequado, com estruturas linguísticas complexas", "Leitura precoce, incluso sem ensino", "Grande habilidade de leitura", "Nível elevado de indagação pessoal sobre temas que lhe são atrativos, mantendo sua curiosidade", "Persistência e constância em temas de seu interesse", "Alta motivação interna e variedade de estímulos", "Tendência à autocrítica e a ser exato consigo mesmo (perfeccionista)", "Interesse supremo por problemas filosóficos, religiosos e políticos", "Capacidade excepcional para o aprendizado autodidata", "Independência de pensamentos e inconformista (autônomas)", "Curiosidade pela indagação e pelas explicações dos fatos ocorridos", "Sensibilidade sobre si mesmo, sobre os demais e sobre os problemas do mundo (empatia e desejo de ser aceito)", "Se chateia facilmente com as repetições (aprende por autodescobrimento)", "Níveis altos de rendimento quando algo lhe interessa", "Habilidades sociais e de liderança", "Tendência à introversão", "Grande senso de humor", "Tendência a estar com adultos ou crianças maiores" e "Senso ético muito desenvolvido". Abaixo do quadro: Fonte: Manzano (2009, p. 27, tradução nossa).

Assim, os traços de Altas Habilidades/Superdotação podem estar relacionados a características que são observáveis nas ações dos estudantes que as apresentam. Alencar e Fleith (2001, p. 65-66), apontam possíveis características semelhantes e diferentes de Manzano (2009), afirmando que o sujeito com AH/SD:

- É curioso.
- É persistente no empenho de satisfazer os seus interesses e questões.

- É crítico de si mesmo e dos outros.
- Tem senso de humor altamente desenvolvido
- Não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais.
- Entende com facilidade princípios gerais.
- Tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico.
- É sensível a injustiças, tanto ao nível pessoal como social.
- É um líder em várias áreas.
- Vê relações entre ideias aparentemente diversas.

É importante ressaltar que o estudante com Altas Habilidades/Superdotação, não necessariamente, irá apresentar todas essas características. Porém, reconhecê-las nas atividades que ele realiza, pode ajudar o professor tanto na identificação dos três traços propostos por Renzulli (2011, 2004), quanto no planejamento das propostas pedagógicas a serem oferecidas ao estudante. Nesse sentido, é importante que se possa conhecer essas informações, a fim de que possam ser identificados os alunos com Altas Habilidades/Superdotação na escola, considerando suas diferentes características.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E A SUA RELAÇÃO COM AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

É importante destacar os estudos de Howard Gardner, estudioso da inteligência humana que, insatisfeito com as conceituações sobre inteligência a partir das avaliações por testes de QI, com suas visões

Capítulo 03

unitárias, elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas. De acordo com Gardner (1995, p. 14), a inteligência é a “Capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”. Gardner (1995) estudou a cognição humana e caracterizou, inicialmente, sete inteligências, sendo estas a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente, foi inserida também, em sua teoria, a inteligência naturalista. Estudou ainda a existencial, mas essa inteligência ainda não está confirmada (GARDNER, 2010, 2000).

Essas inteligências são utilizadas pelos sujeitos na resolução de problemas, funcionando juntas em diferentes situações, uma vez que “somos tão diferentes em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências” (GARDNER, 1995, p.18). Assim, acredita-se que cada pessoa se utiliza mais de algumas delas, em detrimento de outras, e que “[...] a identificação precoce das forças pode ser muito útil para indicar os tipos de experiências dos quais as crianças poderiam se beneficiar” (GARDNER, 1995, p. 17). Na Figura 2, pode-se observar as oito inteligências propostas por Gardner (2011, 2010, 1995) e, na sequência do texto, serão detalhadas as características de cada uma delas:

Figura 2: As oito inteligências da Teoria das Inteligência Múltiplas



Fonte: <https://matthewoconnor.com.br/a-teoria-das-inteligencias-multiplas/>
Descrição de imagem: as oito inteligências da Teoria das Inteligências Múltiplas. Abaixo, há um círculo dividido em oito partes, cada uma de uma cor, e com uma ilustração na cor branca, representando a inteligência especificada. Em sentido horário, há a seguinte distribuição: em azul claro “lógico matemática”, com alguns sinais matemáticos na cor branca e silhueta de uma pessoa em pé; a seguir, em amarelo, “linguística” e ilustração de silhueta de uma pessoa com balões de fala ao redor de sua cabeça. Na sequência, em vermelho, “espacial”, com a silhueta de pessoa e o planeta Terra próximo à cabeça; na parte seguinte, em roxo, “musical”, com a silhueta de uma pessoa com uma guitarra e claves de sol. A seguir, em rosa, “interpessoal” e silhueta de duas pessoas como os braços estendidos, uma em direção a outra, com duas linhas ao redor delas. A seguir, em azul forte, “intrapessoal” e a silhueta de pessoa em pé com algumas linhas ao seu redor; na sequência, em verde, “naturalista” e a silhueta de pessoa e galhos e borboletas à sua direita. A próxima, em laranja, “natural cinestésica” e a silhueta de pessoa, com os braços para cima e as pernas afastadas, fazendo movimento de salto. No centro desse grande círculo, há um círculo menor, com a ilustração, em vista lateral, na cor branca, de uma cabeça, com destaque para o cérebro, representado por vários círculos em tons de vermelho e rosa.

A inteligência linguística e a lógico-matemática, normalmente,

Capítulo 03

na organização curricular, são as mais valorizadas no contexto educacional. A primeira caracteriza-se pela habilidade no uso da língua falada e escrita, pela aprendizagem de diferentes línguas e pelo uso da língua para atingir certos objetivos. A inteligência lógico-matemática envolve a habilidade de analisar problemas a partir da lógica, a facilidade na resolução de problemas e em estudos científicos (GARDNER, 2000). Basicamente, essas duas inteligências são as mais identificadas em testes de QI. Por isso, é necessária também a utilização de outros instrumentos para a identificação das outras inteligências.

A inteligência musical caracteriza-se pela habilidade na “atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais” (GARDNER, 2000, p. 57). Embora essa capacidade não seja considerada intelectual, ela se caracteriza como inteligência a partir dos critérios estabelecidos pelo autor da teoria.

A inteligência espacial compreende “[...] o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos) bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, [...])” (GARDNER, 2000, p. 57). Vários profissionais utilizam essa inteligência, como artistas plásticos, jogadores de xadrez e geógrafos no uso de mapas.

Já a inteligência corporal-cinestésica caracteriza-se pelo uso do corpo na resolução dos problemas, tanto pelo movimento corporal amplo, quanto o fino. Assim, essa inteligência pode ser utilizada por atletas e dançarinos, bem como por cirurgiões, mecânicos e artesãos.

A inteligência interpessoal denota

[...] a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros. Vendedores,

professores, clínicos, líderes religiosos, líderes políticos e atores precisam ter uma inteligência interpessoal aguda. Finalmente a inteligência intrapessoal envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar tais informações com eficiência para regular a própria vida (GARDNER, 2000, p. 58).

No contexto educacional, acredita-se que pouco é reconhecida a inteligência intrapessoal caracterizada na citação acima, assim como outras inteligências, as quais exigem um contato maior com o aluno para a sua identificação. A oitava inteligência, a naturalista, caracteriza-se pela habilidade no reconhecimento de diferentes espécies de fauna e flora, e pela delicadeza e cuidado no trato com o meio ambiente (GARDNER, 2000).

Acredita-se que a Teoria das Inteligências Múltiplas auxilia na ampliação da compreensão a respeito das diferenças humanas, considerando que, em cada pessoa, as inteligências manifestam-se de maneiras e em níveis de desenvolvimento diversos. Nesse sentido, a diferenciação da Superdotação em habilidade geral e habilidades específicas (RENZULLI, 2004) também pode ser vinculada à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2011, 2010, 1995), uma vez que traz a ideia de que as AH/SD podem ser aplicadas em diferentes áreas do conhecimento, o que também está presente na referida teoria, em termos de intelecto humano. Para Gardner (2011, p. 67), a inteligência é:

[...] um potencial biopsicológico. Que um indivíduo possa se considerar inteligente ou não, e em que áreas, é um produto, em primeira instância, de sua herança genética e de suas características psicológicas, que vão desde seus potenciais cognitivos até suas predisposições pessoais.

Capítulo 03

Utiliza-se como referencial os aportes de Gardner (2011, 2010, 1995) pois, a partir das Inteligências Múltiplas, estabelece-se um olhar mais amplo sobre o conceito de inteligência, evidenciando-se as diferentes maneiras de ser dos sujeitos. Assim, entende-se que

Frente à ideia de uma única inteligência tem surgido repetidamente a noção de que o intelecto é mais bem explicado a partir de uma natureza plural (GARDNER, 2011, p. 69).

No caso dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, as habilidades em determinadas inteligências são acima da média das demais pessoas, destacando-se nas resoluções de problemas. Gardner (1995) não trata especificamente sobre as Altas Habilidades/Superdotação, mas escreve

[...] embora todos os seres humanos possuam todas as inteligências em algum grau, certos indivíduos são considerados 'promissores'. Eles são extremamente bem-dotados com as capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência (GARDNER, 1995, p. 31).

Assim, é importante que o ambiente cultural no qual o sujeito está inserido possibilite o reconhecimento de suas habilidades, valorizando seus potenciais. Gardner (2010, p. 21) afirma que: "Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade de ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante".

Assim, pode-se relacionar essa afirmação com o conceito dos Três Anéis da Superdotação (RENZULLI, 2004; RENZULLI, REIS, 1997), uma vez que as características do contexto em que a pessoa vive exercem influência nos traços que definem o comportamento de Superdotação. Nessa perspectiva, a escola, ainda de acordo com o

autor (GARDNER, 1995, p. 16), deveria ter como propósito “desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências”.

Nesse sentido, as contribuições de Gardner (2011, 2010, 1995) favorecem a discussão, no anseio de compreender os diferentes comportamentos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Eles demonstram interesses e habilidades diferenciadas, utilizando-se, no seu cotidiano, de combinações particulares de “inteligências” para a resolução dos problemas. Salvador (2008, p. 93) traz a definição de estilos cognitivos, que antecede, traz implicações e está em íntima relação com questão de estilo de aprendizagem: “Os estilos cognitivos podem ser definidos como padrões diferenciais e individuais de reação diante da estimulação recebida, de processamento cognitivo da informação e, decididamente, de enfrentamento cognitivo da realidade”. Afirmou-se anteriormente, pelo viés da apreciação da Teoria das Inteligências Múltiplas, que cada pessoa tem um modo múltiplo e singular de pensar. Tal afirmação pode ser complementada com a noção de estilo cognitivo, onde cada pessoa processa de maneira diferente as aprendizagens e experiências que vivencia. Neste sentido, Camargo (2013, p. 139) assevera que:

As expressões neste sentido, influenciadas e realizadas na interação social, passam por um processo individual de apreciação de ações, conhecimentos, vivências, e aprender também passa por estes processos, uma vez que se está diante de um conhecimento com o qual cada pessoa interage de forma única. Porém, existem características que são comuns no estilo de aprendizagem, e trazem indicações de como os estudantes preferem acessar e usufruir os conhecimentos, que dizem muito sobre como preferem se expressar.

Em uma pesquisa com adolescentes com Altas

Habilidades/Superdotação, Chagas e Fleith (2010) apontam dados interessantes para a reflexão: uma rede complexa de fatores exerce influências significativas nas diferentes situações de aprendizagem, e nas palavras de Salvador (2008), aponta para os diferentes estilos de aprendizagem desses sujeitos. Chagas e Fleith (2010) também trazem indicadores sobre os meios que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação aprendem com mais facilidade, sendo esses a leitura, discussão de ideias, conversas com outras pessoas e observação dos processos para realização de uma ação e/ou produto, ao responder questionamentos.

Ainda, destaca-se que o tipo de Superdotação (RENZULLI, 2004) que mais se sobressai em cada pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, pode modificar o seu estilo de aprendizagem. Por exemplo, na investigação de Chagas e Fleith (2010), a maioria dos estudantes com habilidades criativo-produtivas, participantes da pesquisa, interessou-se por muitas ações ao mesmo tempo, já aqueles com habilidades acadêmicas, referiram apreciar a sistematização de conhecimentos.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS RELACIONADOS ÀS CARACTERÍSTICAS DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sabatella (2012) debate sobre a assincronia e os diferentes comportamentos do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação, a qual pode tomar configurações diferentes, de acordo com cada sujeito:

Superdotados têm ritmos diferenciados no desenvolvimento de suas habilidades mentais, o que pode ser denominado como assincronia no desenvolvimento da mente. O equilíbrio emocional dos superdotados muitas

vezes é desafiado, de forma intensa, pela desigualdade nos seus níveis de competência. O alcance de grandes competências verbais e conceituais, em época que ainda têm dificuldade para a leitura, os deixa muito frustrados, [...] são fatores que são desafiantes para sua compreensão (SABATELLA, 2012, p. 121-2).

Nesse sentido, podem ser reconhecidos diferentes perfis de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, sendo que nem sempre esses sujeitos apresentam destaque em tudo o que realizam. No entanto, os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação também podem apresentar algumas dificuldades, considerando suas características peculiares. Novaes (1979) discute sobre as dificuldades específicas, em situações de aprendizagem, que esses estudantes podem apresentar e indica, a partir dos estudos de Seagoe, quinze características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional (Quadro 6).

Quadro 6. Características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional.

CARACTERÍSTICAS	PROBLEMAS CONCOMITANTES
1. Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente.	1. Possibilidade de rejeição grupal, oposição ao meio, defesa do próprio sistema de valores, intolerância.
2. Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e resolução de problemas, prazer na atividade intelectual.	2. Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não aceitação de atividades de rotina.
3. Interesse nas relações causa-e-efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos.	3. Dificuldade de aceitar o ilógico, o superficial e conhecimento mal estruturados e pouco definidos.
4. Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou de números.	4. Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os pré-estabelecidos na escola.

Capítulo 03

5. Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento.	5. Desinteresse pela rotina, necessidade de precoce domínio das habilidades fundamentais.
6. Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, extensão da informação às diversas áreas do conhecimento.	6. Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo.
7. Atitude de indagação, curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação.	7. Falta de estimulação familiar e escolar apropriada, desestímulo, indiferença.
8. Espírito crítico, ceticismo, avaliação e autocrítica.	8. Atitude crítica com relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva.
9. Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão.	9. Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente.
10. Poder de concentração e atenção.	10. Resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades.
11. Comportamento persistente e dirigido para metas.	11. Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário.

Fonte: Novaes (1979, p. 57-58).

Descrição de imagem: Quadro de duas colunas e doze linhas. Título: Características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional. Na primeira linha, os títulos: "Características" e "Problemas Concomitantes", nas colunas 1 e 2 respectivamente. Na coluna 1, os itens: "1. Poder agudo de observação, pronta receptividade, senso do significativo, capacidade para estabelecer o diferente", "2. Poder de abstração, de associação e de síntese, interesse pela aprendizagem indutiva e resolução de problemas, prazer na atividade intelectual", "3. Interesse nas relações causa-e-efeito, habilidade para perceber relações, interesse na aplicação de conceitos", "4. Gosto pela estrutura e pela ordem, pela consistência, seja de valores ou de números", "5. Capacidade de retenção, de reorganização do conhecimento", "6. Habilidade verbal, amplo vocabulário, facilidade de expressão, interesse pela leitura, extensão da informação às diversas áreas do conhecimento", "7. Atitude de indagação, curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação", "8. Espírito crítico, ceticismo, avaliação e autocrítica", "9. Criatividade e capacidade inventiva, inclinação para novas maneiras de ver as coisas, interesse pela livre expressão", "10. Poder de concentração e atenção" e "11. Comportamento persistente e dirigido para metas". Na coluna 2, os itens: "1. Possibilidade de rejeição grupal, oposição ao meio, defesa do próprio sistema

de valores, intolerância", "2. Resistência ocasional à imposição de tarefas, omissão de detalhes, não aceitação de atividades de rotina", "3. Dificuldade de aceitar o ilógico, o superficial e conhecimento mal estruturados e pouco definidos", "4. Invenção dos próprios sistemas, por vezes, em conflito com os pré- estabelecidos na escola", "5. Desinteresse pela rotina, necessidade de precoce domínio das habilidades fundamentais", "6. Necessidade precoce de especialização no vocabulário da leitura, resistência às imposições dos pais e professores, fuga no verbalismo", "7. Falta de estimulação familiar e escolar apropriada, desestímulo, indiferença", "8. Atitude crítica com relação aos outros, desencorajamento, exigência interna excessiva", "9. Rejeição do conhecido, necessidade de inventar constantemente", "10. Resistência à interrupção, quando concentrado nas atividades" e "11. Obstinação, certo desligamento do desnecessário e secundário". Abaixo do quadro: Fonte:Fonte: Novaes (1979, p. 57-58).

É necessário ter atenção a esses dados, visto que, muitas vezes, somente são percebidas as dificuldades. No entanto, está camuflado, nesse sujeito, um potencial que precisa ser estimulado. Assim, é preciso romper com algumas representações, para que seja possível construir novos conhecimentos sobre o tema.

Sabe-se que sempre existiram, e continuam a existir na contemporaneidade, muitos mitos referentes aos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação. Winner (1996, p. 1-2) discute sobre nove mitos referentes à Superdotação, afirmando que essas crianças sofrem por não serem reconhecidas por seus potenciais, pois sendo:

Talentedas, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, como excêntricas, como aberrações. Elas têm sido rejeitadas como nerds. [...] Nossas escolas frequentemente se recusam a alterar o currículo para tais casos "extremos" e insistem em que eles se adaptem aos programas existentes.

Com essas palavras, a autora expressa o quanto, ao longo dos anos, esses alunos foram sendo vistos de diferentes maneiras, sendo que a sociedade e a escola nem sempre conseguiram compreendê-los. Winner (1998, p. 18) cita nove mitos que permeiam o “[...] intelectual, emocional e politicamente carregado conceito de Superdotação”, os quais demonstram o quanto ainda de estudo é necessário sobre a área. Os mitos citados e debatidos pela autora (WINNER, 1998), apresentados aqui de maneira breve, são os seguintes:

1. Superdotação global: os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam uma combinação de pontos fortes e fracos, e dificilmente serão bons em tudo, podendo até mesmo apresentar dificuldades em alguma área;
2. Talento, não Superdotação: o desempenho acima da média em algumas áreas, como música, artes, dentre outras, pode, algumas vezes, não ser considerado como Superdotação. No entanto, especialmente no enfoque para as áreas acadêmicas, essa diferenciação não possui justificativa;
3. QI excepcional: os testes de QI identificam muitas crianças com Altas Habilidades/Superdotação, no entanto, medem uma estreita gama de habilidades humanas, especialmente linguagem e números. Assim, as crianças podem apresentar Superdotação em música ou artes, e não necessariamente ter QI geral acima da média;
4. 4 e 5. Biologia versus ambiente: há mitos que envolvem tanto a poderosa influência da biologia como somente o ambiente para determinar o comportamento de Superdotação. Crê-se que ambos influenciam nessa

manifestação;

5. O pai condutor: alguns pais são altamente zeladores pelo potencial do filho, o que pode vir a prejudicá-lo. No entanto, a orientação familiar é importante para que a criança se desenvolva favoravelmente;
6. Boa saúde psicológica: estas crianças podem apresentar características de isolamento e infelicidade. O encontro com seus pares favorece as relações sociais e psicológicas;
7. Todas as crianças são superdotadas? Embora as crianças tenham pontos fortes e fracos em áreas diferentes, nem todas são superdotadas, destacando-se apenas em determinadas áreas;
8. As crianças superdotadas tornam-se adultos eminentes: o fato de serem pessoas superdotadas não corresponde a um futuro eminente e promissor, visto que nem sempre se adaptam à sociedade e às exigências profissionais e sociais.

Esses mitos referem-se a algumas ideias debatidas sobre o tema das Altas Habilidades/Superdotação, e necessitam de atenção para que não sejam expressos conceitos equivocados sobre o assunto:

Os professores não ensinam conteúdos, eles ensinam os alunos; os pais não formam modos e condutas, antes de tudo, eles formam pessoas. Se não estiverem abertos a inicialmente se informar e entender como são as características, diferenças e singularidades desses indivíduos, muitas dificuldades serão criadas para seu desenvolvimento assim como muitas crianças e jovens serão erroneamente conduzidas e seus potenciais desperdiçados (SABATELLA, 2012, p. 128).

Desse modo, é necessário que as pessoas que trabalham com esse público, isto é, os profissionais da educação, estejam abertos

Capítulo 03

a novos conhecimentos, a fim de não reproduzirem esses mitos e contribuïrem qualitativamente para a educaçãõ dos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotaçãõ. Conhecendo o comportamento desses estudantes, e as suas necessidades educacionais, serã possïvel contribuir para a organizaçãõ de uma proposta de trabalho para eles, favorecendo a formaçãõ de suas identidades como sujeitos com Altas Habilidades/Superdotaçãõ.

De acordo com Negrini (2015, p.63),

[...] para saber de que ações e prãticas necessitam, é preciso reconhecê-los, e, no caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotaçãõ, o reconhecimento dos potenciais pode direcionar planejamentos e condições educacionais mais favorãveis. Para isso, deve-se ter precauçãõ para nãõ os submeter situações estigmatizadoras. Nesse caso, a formaçãõ de profissionais qualificados pode colaborar neste processo de identificaçãõ, dando espaço para que se expressem, uma vez que "precisamos ver os jovens e adolescentes em nossos contextos sociais e raciais" (ARROYO, 2011, p. 224)

Nessa perspectiva, salienta-se a importãncia dos estudos, na área das Altas Habilidades/Superdotaçãõ, para a formaçãõ dos professores, visto que esses alunos necessitam sair do ocultamento para que sejam reconhecidos e estimulados nos espaços educacionais (NEGRINI, 2015). Isso passa pela formaçãõ dos professores e pela informaçãõ às famïlias, assim como do reconhecimento do prãprio sujeito a respeito dos seus potenciais.

Em artigos atuais, como o trabalho de Urquiza e Martins (2021) e de Costa, Bianchi e Santos (2022), percebe-se que os mitos propostos por Winner (1998) ainda estãõ presentes, tanto nos discursos quanto nas ações dos professores, em relaçãõ aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotaçãõ. Tais mitos podem prejudicar a identificaçãõ

e as propostas educacionais a serem oferecidas. Assim, novamente se reafirma a importância da formação de professores para a qualificação do atendimento a esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso atentar o olhar, enquanto profissionais da educação, para que se possa visualizar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação nos espaços educacionais. Têm-se subsídios teóricos que possibilitam compreender conceitos e características relacionados ao tema, os quais levam a um melhor esclarecimento sobre o assunto. A partir disso, é aguçar a sensibilidade e colocar em ação propostas para que se possa reconhecer esses sujeitos nas escolas.

Espera-se que tenha sido possível esclarecer a respeito dos conceitos e características vinculadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, elucidando algumas concepções que permeiam os espaços escolares. Tais elucidações podem favorecer a identificação e o reconhecimento desses sujeitos, a fim de que tenham garantidos seus direitos de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades, superdotados e talentosos.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CAMARGO, Renata Gomes. **Estratégias de acessibilidade educacional para e por estudantes com altas habilidades/superdotação.** 2013 vi, 14 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. **Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago. 2011.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos. **Revista de Psicologia da USF.** v. 15, n.1, jan/abr. 2010, p. 93-102,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v15n1/10.pdf>. Acesso em: 24/03/11.

COSTA, Maira Maria da; BIANCHI, Alessandra Sant'Anna, SANTOS, Márcia Melo de Oliveira. Crianças com altas habilidades/superdotação: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.28, e0121, p.71-88, 2022.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Suzana Graciela Barrera. **Altas Habilidades/ Superdotação: atendimento educacional especializado.** Marília: ABPEE, 2012. 2. ed. revista e ampliada.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. **Inteligencias múltiples: la teoría em la práctica.** Tradução por María Teresa Melero Nogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011

GARDNER, Howard. O nascimento e a Difusão de um "Meme". In: GARDNER,

H. et. al. **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 1, p.16-30.

MANZANO, Esteban Sánchez. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas acerca de um currículo na educação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Tese (Doutorado em Educação). 2015, 326 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

PÉREZ, S. G. B.; FREITAS, Soraia Napoleão Freitas; Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD).(Orgs.) **Altas Habilidades/Superdotação: respostas a 30 perguntas**. Porto Alegre: Redes, 2011.

RENZULLI, Joseph. S.A **practical system for identifying gifted and talented students**. [s.d.] University of Connecticut: The national research center on the gifted and talented. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 12 maio 2014.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

RENZULLI, Joseph. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. The Triad Reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

RENZULLI, Joseph. The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50. p. 539- 562, set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 22 out. 2014.

RENZULLI, Joseph; REIS, Sally Morgan. **The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence**. 2. ed. Mansfield Center: Creative Learning Press, 1997.

Capítulo 03

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SALVADOR, César Cool et. al. **Psicologia do ensino**. Tradução Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVERMAN, Linda Kreger. **How Parents Can Support Gifted Children**. Eric Digests, 1992. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1993/parents.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013

TOURÓN, Javier; PERALTA, Felisa; REPARAZ, Charo. **La Superdotación Intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas**. Pamplona: EUNSA - Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1998.

URQUIZA, Jeanny Monteiro Urquiza; MARTINS, Bárbara Amaral. Concepções sobre altas habilidades/superdotação: reflexões com base na discursividade docente. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista**. Ano XV n. 26 p. 140-159 Jul./Dez. 2021

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/ Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, Ellen. **Gifted children: myths and realities**. New York: Basic Books, 1996.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Capítulo **04**

Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação

Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

INTRODUÇÃO

Uma notícia que afetou toda a organização do trabalho pedagógico nesses últimos anos: a Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, caracterizou a disseminação da COVID-19 como uma pandemia.

Crises como uma pandemia podem ter um potencial pedagógico no reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). As características individuais, que incluem a empatia, a direção no planejamento, o empenho para o avanço de pesquisas acadêmicas sobre o vírus, e as novas vacinas, puderam ser constatadas. A sociedade, como um todo, enfrentou a COVID-19, mas algumas pessoas chamaram a nossa atenção pela criatividade e resiliência nos seus atos de colaboração, de cooperação, de cuidado e de solidariedade na retomada das atividades, e também na sua capacidade de promover o ineditismo na resolução dos problemas gerados pelo novo coronavírus.

A observação desses comportamentos indica algumas evidências baseadas em alto potencial, que consideramos como manifestação de fatores cocognitivos a partir da investigação de Renzulli e colaboradores (2006), tanto em campos específicos do saber, nas áreas singulares da saúde, educação e do empreendimento humano, quanto em redes de cooperação para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A prática da escuta dessa realidade histórica, na esteira das alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com AH/SD, traz à baila a reflexão sobre “o papel que a educação do superdotado deveria desempenhar no preparo das pessoas com alto potencial para a liderança responsável e ética em todos os caminhos

da vida” (RENZULLI, 2014, p.249). Além disso, os acontecimentos econômicos, políticos e sociais, que ocorreram neste período pandêmico, constituíram elementos que fizeram parte do currículo da atualidade.

Portanto, o reconhecimento e a identificação de estudantes com AH/SD na escola regular ou, tardiamente, no ensino superior, garantirão a transversalidade do atendimento a essa parcela que também faz parte da população atendida pela Educação Especial (BRASIL, 2008). A resolução nº4/2009 reafirma a educação especial como uma modalidade de ensino que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da proposta educacional, com características de complementação e suplementação (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, este texto, de natureza teórico-prática, foi produzido com o objetivo de apresentar estratégias e alternativas de estratégias pedagógicas a estudantes com AH/SD. O capítulo foi subdividido nos seguintes tópicos: atendimento educacional especializado, práticas educacionais, enriquecimento intra e extracurricular, papel do professor e as considerações finais.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Lançado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 13/2007, o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais visa apoiar a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tanto para estudantes com AH/SD, quanto para os demais segmentos que compõem o público-alvo da Educação Especial. O programa disponibilizou equipamentos,

Capítulo 04

mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e oferta de atendimento, no intuito de fortalecer o processo de inclusão nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2010).

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assegurou-se o direito de AEE para estudantes com AH/SD, na transversalidade da Educação Especial. Conforme a Nota Técnica nº40/2015/MEC/SECADI/DPEE, cabe à escola ofertar o AEE para tais estudantes, considerando as suas necessidades educacionais específicas, de modo a maximizar as potencialidades e habilidades. De igual forma, devem usufruir de intervenção pedagógica enriquecedora e criativa (BRASIL, 2016).

De acordo com a Política de 2008, o AEE apresenta atividades que se diferenciam daquelas realizadas na classe comum e **não são substitutivas à escolarização**, isto é, esse estudante deve frequentar e estar matriculado no ensino regular e ter as atividades do AEE em período contraturno.

Ainda segundo essa política, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE, que faz parte da oferta obrigatória dos sistemas de ensino, deve ser organizado de maneira a apoiar o desenvolvimento dos estudantes. Esse serviço educacional é realizado no período contraturno, na escola regular ou em centro especializado (BRASIL, 2008).

Isso porque o sistema educacional, por meio da Educação Especial, deve garantir a oferta de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que obstruem a inclusão escolar. De acordo com o Decreto Nº 7611, de 2011, esses serviços de apoio especializado, denominados Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendem um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade para complementar a formação de estudantes com deficiência e

transtornos globais do desenvolvimento ou, então, suplementar a formação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, no período do contraturno escolar (BRASIL, 2011).

A escola e a universidade, por sua natureza plural e heterogênea, constituem um terreno propício para experiências de diálogo, de reflexão, do olhar às diferenças e de promoção da inclusão e acessibilidade educacional, voltadas para o público da Educação Especial. Nesse contexto educacional, os estudos indicam:

[...] a necessidade de a escola ofertar um currículo escolar que respeite os interesses e aptidões desses alunos, fundamentados em uma concepção inclusiva de educação (Pérez 2004; Chagas 2008; Ourofino 2005 e 2011; Pereira, 2008; Sakaguti 2010; Trancoso 2011; Vieira 2005). O grande desafio para as instituições de ensino e os educadores têm sido o planejamento de ações pedagógicas a serem executadas nos ambientes e contextos regulares de ensino (PEREIRA, 2014, p.374).

Portanto, compete à escola contemplar, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o compromisso com a inclusão e acessibilidade para todos os estudantes, inclusive àqueles com AH/SD, definindo sua responsabilidade na promoção de práticas educacionais para este segmento da população. Ou seja, todas as modificações curriculares propostas para o atendimento das demandas pedagógicas de estudantes com AH/SD devem ser garantidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Regulamento Interno da escola, visto que se refere a:

[...] uma política nacional que deve estar refletida nos dispositivos administrativos e pedagógicos de cada instituição e as estratégias adotadas para cada aluno devem ser registradas no seu histórico escolar para que esse atendimento não recomece com cada novo professor e tenha continuidade a cada ano (FREITAS, PÉREZ, 2012, p.92).

Capítulo 04

Como nos lembra Negrini (2015, p.157), “o direito ao AEE está legalmente instituído para os alunos com AH/SD, e é por este direito que os alunos devem lutar, concretizando estas práticas previstas nas legislações”. A mesma autora ainda salienta que é primordial a identificação e o reconhecimento deste segmento por seus professores, para que os encaminhamentos educacionais sejam realizados.

Decorridos 14 anos da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estudantes da educação básica, identificados (ou não) com AH/SD, ingressam no ensino superior, evidenciando a necessidade de reconhecimento e atendimento desse público nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Fazemos referência ao documento orientador que definiu ações para a promoção da educação inclusiva, também no contexto do ensino superior:

[...] a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Dessa forma, para incluir estudantes com AH/SD no ensino superior, é preciso promover ações para o reconhecimento de indicadores, identificação e posterior atendimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esses estudantes, segundo Titon (2019, p. 184) “aguardam serem reconhecidos e terem seu potencial aproveitado em atividades acadêmicas que façam a diferença na sua formação e os conduzam a patamares de produtividade e a realização

condizentes com as suas capacidades”.

Para Martelli (2017, p.19), “somente com estratégias diferenciadas de atendimento é que podemos garantir que os objetivos elencados nas políticas sejam atingidos e que alcancemos uma educação mais igualitária para todos”.

Na realidade educacional brasileira, os estudos têm indicado que estudantes com AH/SD passam despercebidos e negligenciados em suas demandas educacionais devido às dificuldades de reconhecimento, à resistência para a identificação e pela ausência de práticas educacionais para o desenvolvimento do potencial deste alunado (DELOU, 2014; GUENTHER; FRANÇA-FREITAS, 2014; PÉREZ, 2021).

É discutido, pela literatura da área, que as dificuldades dos sistemas de ensino, da família e da sociedade em geral, em reconhecer, identificar, interpretar e lidar com as diversas demandas peculiares das pessoas com AH/SD, pode ser devido a estarem imersos em uma cultura permeada de preconceitos, que negam a legitimidade da superdotação.

Sendo assim, é vital a parceria entre família, escola e professor no desenvolvimento de crianças e adolescentes com AH/SD, seja nos ambientes das salas de aula comuns ou das salas de recursos, pois a manifestação dos comportamentos de superdotação está relacionada às “interações que acontecem no nível social, no emocional, no intelectual, bem como às questões que envolvem a aprendizagem e o conhecimento, estando, também, diretamente ligados às demandas pedagógicas” (SAKAGUTI, 2017, p.82).

PRÁTICAS EDUCACIONAIS

As práticas educacionais destinadas a estudantes com AH/SD, em salas de recursos, de acordo com Delou (2014), datam da década de 1960, mas a criação de centros de atendimento educacional especializado é mais recente. A mesma autora destaca que:

[...] os centros de atendimento público como os Centros para o Desenvolvimento do Potencial de Talento (Cedets) e a Vila Olímpica da Maré (Vom), assim como instituições de responsabilidade social de empresas que investem na educação de alunos com altas habilidades/superdotação e em seus talentos. Nesse caso, encontram-se o Instituto Social Motivar Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart), o Instituto Lecca (Ilecca), o Instituto Rogério Steinberg (IRS), o Instituto Bom Aluno do Brasil, entre outros. Desde a sua criação, os atendimentos prestados por essas instituições preveem que o aluno mantenha o vínculo com a escola, usufruindo dos benefícios que cada uma oferece para o desenvolvimento de capacidades e talentos no contraturno escolar (DELOU, 2014, p. 413-414).

As indicações de propostas educacionais para suplementar a formação de estudantes, na área de AH/SD, incluem as atividades de enriquecimento curricular ofertadas, de diversas formas, para ajustar o ensino às necessidades educacionais deste alunado. Essas atividades são realizadas em sala de aula comum, sala de recursos ou centros especializados, explorando áreas de interesse e habilidades. Caso o nível de desempenho escolar seja além dos colegas de classe e se constate a necessidade, após criteriosa avaliação individual do estudante, a aceleração de estudos é uma possibilidade que pode também ser utilizada (DELOU, 2014).

Por isso, a aplicação de diferentes alternativas e estratégias pedagógicas suplementa e aprofunda a aprendizagem, dando oportunidades para uma educação equitativa, de forma a alcançarmos

a inclusão escolar. Para se irromper com a cultura permeada pelo senso comum, uma das possibilidades para a efetividade de ofertas educacionais para estudantes com AH/SD organizam-se em torno de três possibilidades de serviços para o atendimento educacional: programas de **enriquecimento curricular**, programas de **aceleração escolar** e **grupos de habilidades** (ALENCAR; FLEITH, 2001; PEREIRA, 2014; SABATELLA, 2008).

Em se tratando das práticas de enriquecimento a esse alunado, consta no artigo 7º das Diretrizes Operacionais para o AEE que:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p.6).

O **Enriquecimento Curricular** é uma das possibilidades para o atendimento às necessidades educacionais de estudantes que apresentam alto potencial em áreas singulares de seu desenvolvimento. Conforme Sabatella (2008), trata-se das diversas experiências de estimulação com metodologias próprias e adequadas à diversidade de habilidades, inteligências e interesses, estilos de aprendizagem dos estudantes, podendo ser realizadas tanto em sala de aula quanto em atividades extraclasse. A mesma autora ressalta ainda as seguintes ações pedagógicas, dessa metodologia, a serem realizadas:

[...] pelo professor da turma, em sala de aula, adotando estratégias e técnicas de ensino variadas; por um professor especialista, realizada em núcleo de recursos especiais, com atividades paralelas às desenvolvidas em classe; pela montagem de um currículo totalmente enriquecido como consequência do conteúdo aprofundado, usando individualmente para os talentos específicos ou em

Capítulo 04

classe comum, sem quebra da unidade do programa; por profissionais altamente habilitados em áreas específicas do saber, que atuam como mentores e orientadores no desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno (SABATELLA, 2008, p.182-183).

De igual modo, Pereira (2014) destaca que, no contexto educacional brasileiro, os programas de enriquecimento são a forma mais comum de atendimento educacional, sendo utilizados desde os anos 1970.

Para Freeman e Guenther (2000, p.123), as atividades de enriquecimento são medidas recomendadas para todo(a)s o(a)s aluno(a)s, sendo que “é um aspecto particularmente importante da Educação para aqueles que têm potencial para ir além dos conhecimentos elementares, em qualquer área do saber”. As mesmas autoras enfatizam que os “maiores ganhos para a criança estão na vantagem de chegar a melhor nível de compreensão, encontrar, combinar e formar novos conceitos e ideias, junto com a possibilidade de melhorar o autoconceito pela sensação de maior segurança” (p.123).

Delou (2007) indica que, para esse alunado, sejam ofertados programas de enriquecimento escolar e de aprofundamento de estudos. Essas práticas podem ser efetivadas na sala de aula comum e em serviços de atendimento educacional especializado, como a sala de recursos. A mesma autora destaca que, caso o nível de desempenho escolar do(a) estudante se distancie muito do(a)s demais pares de sua turma/classe, há a possibilidade de aceleração de estudos, visando à adequação social e escolar do(a) superdotado(a).

De acordo com Alencar e Fleith (2001), o enriquecimento curricular possibilita oportunidades para que o(a)s estudantes se envolvam de forma mais aprofundada em áreas do conhecimento que

provoquem fascinação a ele(a)s.

Os estudos têm demonstrado a eficácia dos programas de enriquecimento curricular para todos o(a)s estudantes, em particular para aqueles que apresentam AH/SD, assim como em relação às percepções e conceitos positivos de pais e mães de estudantes inseridos em salas de recursos, acerca dos benefícios das atividades de enriquecimentos desenvolvidas nos serviços (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2013).

Segundo a legislação educacional vigente, a **Aceleração Escolar** é um procedimento recomendado para estudantes com AH/SD, sendo, portanto, um direito desse alunado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/ 1996) orienta a aceleração em seu artigo 24, prevendo a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental. A aceleração será realizada mediante avaliação feita pela escola, no intuito de verificar o nível de desenvolvimento e experiência do estudante, para adequá-lo na série ou etapa. No mesmo texto legal, no artigo 59, orienta-se os sistemas de ensino para que assegurem aos superdotados a aceleração, a fim de concluírem em menor tempo o programa escolar (BRASIL, 1996).

Assim sendo, dentre as diversas possibilidades de aceleração previstas na LDBEN 9394/1996, podemos citar as seguintes: avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito; organização de classes com alunos de séries distintas com níveis equivalentes de adiantamento na matéria. Essas opções asseguram a aceleração no ensino superior (BRASIL, 1996).

Sabatella (2008) descreve que a aceleração pode acontecer de diversas formas, como por ingresso precoce na escola ou universidade ou pela redução do período escolar, permitindo que o estudante realize

Capítulo 04

seus estudos em tempo menor que o previsto. Com isso, o avanço para um ano mais adiantado, evita o tédio e o desinteresse pela repetição de conteúdos que já foram dominados pelo(a) estudante com AH/SD.

Sabatella e Cupertino (2007) destacam várias práticas de aceleração, que variam desde saltar séries até a flexibilização do currículo, para que etapas possam ser cumpridas em tempo menor que o estabelecido. Outras possibilidades são as atividades durante as férias, períodos de contraturno, cursos na modalidade de educação a distância, ou mesmo a obtenção de créditos em exames especiais, que possibilitem a dispensa de algumas disciplinas durante o curso.

Para Delou (2007), o processo de aceleração de estudos não se refere apenas a um “aligeiramento” escolar, por redução de conteúdo a um currículo mínimo ou a um resumo do livro didático. Trata-se de um atendimento educacional especializado que pode ser realizado quando a “avaliação de aprendizagem realizada na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de desenvolvimento efetivo para além dos evidenciados por seus pares em nível escolar” (p.34).

Braz e Rangni (2019) descrevem o escasso conhecimento de educadores sobre a aceleração como uma das estratégias de atendimento especializado, sendo pautada apenas ao avanço de série/ano escolar. As mesmas autoras sugerem que medidas de formação a respeito das AH/SD sejam tomadas em cursos de formação inicial e continuada.

Por sua vez, Maia-Pinto e Fleith (2013) sinalizam que o processo de aceleração não é uma receita que possa ser aplicada da mesma forma para todo(a)s o(a)s estudantes. Na progressão, “devem ser consideradas as áreas de interesse do aluno, a maneira como ele prefere estudar ou aprender, seu ritmo de aprendizagem, a sua

motivação e, principalmente, a vontade de ser acelerado” (MAIA-PINTO; FLEITH, 2013, p. 152).

Consideramos que o processo da aceleração pode ser positivo e favorável para estudantes com AH/SD que apresentem perfil acadêmico, “desde que seja respeitada as suas condições intelectuais, cognitivas, afetivas e socioemocionais. Pela relevância dos fatores que envolvem esse processo é de fundamental importância que dele faça parte uma equipe multidisciplinar” (TITON, 2019, p.158).

Outra possibilidade para o atendimento educacional é o **grupo de habilidades**. De acordo com Sabatella (2008), os grupos de habilidades são práticas educacionais de trabalho em grupos por habilidades específicas, que exigem atenção e cuidados se forem usados de forma exclusiva. Isso porque consistem em selecionar estudantes para participação em classes especiais, para que assistam às aulas em níveis mais avançados, ou autorizados para se retirarem da sala de aula para realização de outras atividades.

No modelo norte-americano, a retirada de um aluno da sala de aula para a realização de uma atividade é uma prática mais comum. Porém, para o sistema escolar brasileiro, Freitas e Pérez (2012) sugerem que:

No nosso contexto escolar, ainda muito padronizado e no qual quase inexistem estratégias pedagógicas alternativas diferenciadas, retirar o aluno da sala de aula regular pode trazer mais prejuízos do que benefícios, porque os colegas (e mesmo o professor) podem entender essa retirada de uma forma negativa (como uma elitização); por isso, consideramos que esse tempo deve ser utilizado para propor especificamente estratégias de enriquecimento intracurricular (p.82).

Desta feita, detalharemos melhor os tipos de enriquecimento curricular apresentados a seguir.

Capítulo 04

ENRIQUECIMENTO INTRA E EXTRACURRICULAR

Onde são realizadas essas práticas de atendimento especializado a estudantes com AH/SD? Em consonância com o artigo 7º da Resolução nº04/2009, atividades de enriquecimento curricular são realizadas nas escolas públicas de ensino regular, em interface com os NAAH/S (Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação) e com as instituições de ensino superior (IESs).

Inicialmente, salientamos que há várias concepções e arcabouços históricos que fundamentam os diversos modos de entender o currículo. Nas palavras de Kramer (1997), todo currículo contém uma aposta, “no sentido de que ela, simultaneamente, fundamenta em – e se volta para – seu projeto de educação um determinado tipo de sociedade, de conceito de homem, de infância e de adolescência” (p. 31). A mesma autora ressalta que a proposta pedagógica, ou seja, a proposta curricular, é construída no caminho e no caminhar que se faz, respeitando-se as diferenças. Esse caminho pode ser modificado, a proposta pedagógica precisa ser “capaz de reformular-se no caminho, adaptar-se, romper ou manter práticas e processos” (p.29).

Nessa perspectiva, o currículo vai além de uma grade curricular fechada, que impõe um só método de ensino. Enriquecer a proposta pedagógica é reconhecer as demandas do(a)s aluno(a)s, é dialogar com o corpo docente e dar voz aos alunos e às alunas.

Essas estratégias de enriquecimento podem ser ofertadas de diferentes formas, como extra ou intracurricular, realizadas tanto na Sala de Recursos Multifuncionais e centros públicos ou privados de atendimento, quanto na própria sala de aula regular.

Nessa referência aos estudos sobre o **enriquecimento**

extracurricular, realizada em grande parte das Salas de Recursos no Brasil, a literatura da área sobre o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli e Reis (1997, 2008), certamente proporcionou avanços para a compreensão e fundamentação das atividades desenvolvidas no AEE.

Esse modelo é reconhecido como um dos mais eficientes procedimentos educacionais que beneficia e encoraja a produção criativa e o desenvolvimento de talentos (Alencar; Fleith, 2001; Guenther, 2006; Pérez, 2012; Virgolim, 2007), sendo implementado em escolas do mundo inteiro e utilizado também, no contexto educacional brasileiro, como referencial teórico-metodológico. Inclusive Van Tassel-Baska e Brown, em 2007, descreveram esse modelo como um dos “megamodelos” nesse campo do conhecimento (REIS; RENZULLI, 2010).

Reis e Renzulli (2010) ressaltam que o Modelo de Enriquecimento Escolar fornece experiências de aprendizagem para toda a escola e, com base nas áreas de interesse das crianças, proporciona padrões elevados de aprendizagem, fornecendo-lhes acompanhamento de aprendizado avançado. Para os mesmos autores, essa abordagem se concentra no comprometimento com a atividade e em experiências de aprendizado prazerosas, agradáveis e desafiadoras, em torno das preferências do(a)s estudantes em relação aos seus interesses, as suas formas distintas e ritmos de aprendizado, habilidades e criação de produtos originais.

À vista disso, a base curricular para todas as atividades de aprendizagem do Modelo de Enriquecimento Escolar, é o Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI; REIS, 1997).

Pois bem, numa explanação breve, o Modelo Triádico de Enriquecimento consiste na realização de três níveis de atividades:

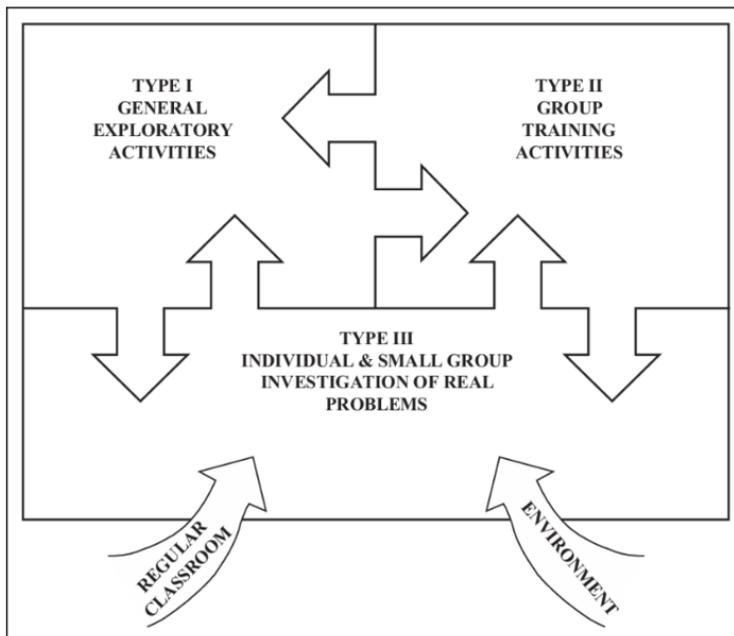
Capítulo 04

Enriquecimento dos tipos I, II e III:

O Modelo Triádico de Enriquecimento propõe diferentes tipos de atividades de enriquecimento que podem ser seguidas em ordem progressiva ou não e busca beneficiar e desenvolver os talentos de todos os jovens. O modelo original foi desenvolvido para programas destinados a alunos com altas habilidades/superdotação, no entanto foi argumentado pelo autor que os tipos I e II podem ser disponíveis para grupos maiores de estudantes (NEGRINI, 2015, p.184).

A figura 1 traz a representação dos três tipos de enriquecimento incluídos no Modelo Triádico de Enriquecimento, concebidos por Renzulli e Reis (1997), para estimular a produção criativa por parte do(a)s estudantes.

Figura 1: Representação dos Tipos de Enriquecimento



Fonte: Renzulli; Reis (1997, p.14)

Descrição de imagem: imagem quadrada, dividida em três grandes partes. Superiormente, há dois quadrados, um ao lado do outro; abaixo deles, um retângulo. No quadrado da esquerda, está escrito "Type I General Exploratory Activities"; no da direita, "Type II Group Training Activities". No retângulo, lê-se "Type III Individual e Small Group Investigation of Real Problems". Em cada quadrado, há quatro setas, sendo duas horizontais, uma em cada sentido entre os dois quadrados, e duas verticais, uma para cima e uma para baixo na parte inferior de cada quadrado, que estão ligadas à parte superior do retângulo. Duas setas partem de baixo do retângulo e o introduzem, uma na esquerda e outra na direita, contendo respectivamente as palavras "Regular Classroom" e "Environment".

As atividades do **Tipo I** incluem uma variedade de temas, hobbies, assuntos e campos do conhecimento, que geralmente não são trabalhados no currículo regular (REZZULLI, 2014). Esses temas possibilitam ao aluno explorar diferentes áreas e, ao professor, observar o interesse dos estudantes, descobrindo o que "faz brilhar os olhos" para a projeção de atividades e projetos futuros. Dessa forma, as atividades exploratórias do Tipo I representam O QUÊ será apresentado aos estudantes (FREITAS; PÉREZ, 2012).

A partir do interesse demonstrado ou manifestado pela criança nas palestras, exposições, visitas monitoradas, saídas de campo, audições de música, dentre outras estratégias, podem ser inspirados os projetos e trabalhos a serem desenvolvidos, individualmente ou em pequenos grupos, pela criança, motivada pela curiosidade. No ensino superior, os diferentes e variados projetos de extensão e de pesquisa ofertados pelo(a)s professore(a)s, por meio de editais, a todo(a)s o(a)s graduando(a)s, podem ser indicadores de áreas de interesse em potencial dos estudantes partícipes destas atividades, oportunizadas para o reconhecimento e desenvolvimento de talentos.

Por sua vez, nas atividades do **Tipo II**, o(a)s estudantes aprendem métodos investigativos, materiais e técnicas que envolvem os processos de pensamento e o desenvolvimento de habilidades

Capítulo 04

para a produção criativa (RENZULLI, 2014). Essas ações representam o COMO essas atividades são ofertadas a todos os estudantes (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Podemos, por exemplo, descrever o Tipo II como as atividades que ofertamos a um grupo de estudantes que demonstraram interesse pela temática no relato de experiência de uma acadêmica do curso de Biologia, que tinha como hobby a observação de aves no Pantanal, convidada para uma roda de conversa intencionalmente planejada como atividade do tipo I. Posteriormente, formou-se um pequeno grupo daqueles que demonstraram interesse potencial em participar desse estudo, que mais tarde foi intitulado pelo(a)s próprio(a)s estudantes como “Projeto de Observação de Aves”.

Nisso, com o objetivo de se reconhecerem as aves do entorno da escola, das praças e parques do município, foram trabalhadas, pela graduanda, com a orientação da professora da sala de recursos, algumas das habilidades necessárias para a realização da observação de aves, tais como as técnicas de observação, técnicas fotográficas, habilidades de pesquisa, consulta a um guia de campo, dentre outras.

O avistamento de aves nas saídas de campo, em bosques e em parques da cidade, possibilitou a coleta de registros visuais, fotográficos e relatórios que serviram como subsídio para estudos. Futuramente, com o desejo de socializar essas descobertas junto à comunidade escolar, o pequeno grupo decidiu produzir um banner e fazer exposição oral do trabalho. Estamos no processo para a atividade do tipo III.

Nessa fase do tipo II, contar com o apoio de especialista com expertise na temática da área de interesse das crianças, com a parceria de profissionais da comunidade escolar ou da universidade (tutorias e mentorias), além de uma rede de apoio, é fundamental no

desenvolvimento das atividades.

Já as atividades de Enriquecimento do **Tipo III** envolvem estudantes que ficaram mais interessados e querem comprometer tempo e esforços para a aquisição de níveis mais avançados, nos quais assumem um papel de pesquisador de primeira categoria. No Tipo III, realizam-se investigações de problemas reais na área de interesse, de forma individual ou em grupo, resultando no desenvolvimento de produtos autênticos ou serviços que têm valor funcional, artístico ou humanitário, provocando impacto sobre determinada audiência (RENZULLI, 2014; RENZULLI; REIS, 1997).

As atividades do Tipo III constituem o FAZER, encorajando as produções artísticas e as atividades investigativas, nas quais os estudantes têm a oportunidade de pensar, sentir e agir como um profissional (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Como exemplo de atividade do Tipo III, podemos citar a produção de uma peça teatral, incentivada por uma visita ao teatro da cidade, ou por uma discussão de vídeo sobre a biografia de artistas (atividades exploratórias do tipo I) gerando, por parte do(a)s estudantes, a ideia de produzir uma peça, ou reescrever uma obra, para ser encenada na comunidade escolar.

Para tanto, se necessário, é preciso contar com apoio de especialistas (professor de literatura ou profissionais de Artes Cênicas da comunidade) para orientações na produção textual e/ou construção de personagem, ou orientar estudantes, na busca de informes, por meio de pesquisas em sites especializados. Assim também ocorre a aprendizagem de habilidades de pesquisa em bibliotecas e de técnicas específicas em oficinas sobre o tema, mediadas pelo(a) professor(a), o que caracteriza o enriquecimento do Tipo II.

A culminância vem com o grande interesse dos estudantes em

Capítulo 04

se aprofundarem mais em pesquisas sobre o teatro e de desenvolverem o roteiro, a coreografia, os ensaios e a confecção do cenário da peça escolhida para ser apresentada aos colegas da escola, constituindo-se, assim, o envolvimento e motivação dos estudantes, o que qualifica o enriquecimento do tipo III. De igual modo, são alguns exemplos de atividades do Tipo III a produção e lançamento de livro à comunidade, apresentação de banner em congresso científico, tratando sobre o relato de experiência em determinado projeto desenvolvido na sala de recursos, e a produção de almanaque.

Ainda em relação ao Modelo Triádico de Enriquecimento, Virgolim (2014) enfatiza o objetivo desse modelo a longo prazo, que “é trabalhar progressivamente as diversas habilidades e potenciais dos alunos, valorizar o trabalho criativo, nutrir o potencial criativo e diminuir barreiras de forma a, no futuro, aumentar o número de adultos criativo-produtivos”.

Na mesma direção, Freitas e Pérez (2012) apresentam as atividades de enriquecimento do **Tipo IV**. Trata-se de um adendo ao Modelo Triádico de Enriquecimento, inserido, pelas autoras, a partir de observações de práticas pedagógicas realizadas nas salas de recursos de alguns estados brasileiros. Constituem o FAZER MAIS e dão continuidade às atividades do Tipo III, já concluídas, e que são socializadas na comunidade. Como exemplo, temos: “comunicação ou uma palestra num Congresso ou Encontro de especialistas, um produto novo, uma descoberta científica, uma peça teatral apresentada em um teatro, uma composição musical nova”, dentre outras (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.77).

Nas atividades do Tipo IV, observamos o protagonismo que o estudante, em nível mais avançado, assume diante do amadurecimento e aprendizagens vivenciadas nos tipos I, II e III. Ao professor, cabe a

alegria e o orgulho de ver esses estudantes alçarem voos mais altos.

É importante destacar que as atividades não seguem uma linearidade. As propostas do tipo I, cujo objetivo é colocar os estudantes em contato com diferentes conteúdos, podem ser vistas por outros como aprofundamento, ou seja, depende de como são trabalhadas essas práticas para que sejam exitosas. “As atividades de enriquecimento do tipo I devem ser fascinantes e atraentes! Devem abarcar tópicos e metodologias pouco utilizados na escola. Elas devem ser alvos de propaganda e divulgação” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007). Os referidos autores assinalam que elas têm por objetivos: promover atividades que expandam e enriqueçam a experiência de todos os alunos; estimular novos interesses que possam desencadear atividades do tipo II e III (DUARTE, 2018, p.86).

Além dessa prática, que se efetiva em horário contraturno na sala de recursos, temos também o atendimento das necessidades educacionais, implementada por estratégias planejadas pelo professor, para serem realizadas durante o período de aula (ou fora dele), no interior da própria sala de aula comum, direcionadas aos estudantes com AH/SD. De acordo com Negrini (2015, p. 164), as suplementações de atividades extracurriculares “dinamizam outras perspectivas de trabalho que movimentam outras áreas do conhecimento”.

Algumas estratégias desse **enriquecimento intracurricular** já vêm sendo realizadas pelos professores como, por exemplo, as pesquisas (individuais ou em grupos), as tarefas diferenciadas ou os projetos individuais, no intuito de aprofundar ou enriquecer os conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Conforme Freitas e Pérez (2012), as monitorias, tutorias e mentorias podem ser implementadas para aprofundar ou enriquecer conteúdos trabalhados em sala de aula. A **monitoria** é utilizada

Capítulo 04

intuitivamente pelos professores e ocorre quando um estudante, que já domina o conteúdo que está sendo trabalhado, é convidado a auxiliar os colegas, sendo que tal procedimento ocorre em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior.

Como exemplo, o professor de História do Fundamental II, que pretende trabalhar os conteúdos com estratégias de gamificação ou de RPG (Role-Playing Game), pode convidar estudantes (de anos mais avançados ou da mesma classe), que dominam essas ferramentas, para atuarem como monitores, ajudando outros colegas no processo de aprendizagem do conteúdo. É uma forma também de ajudar no processo de socialização de estudantes com AH/SD.

No entanto, mesmo monitorando com estratégias que potencializam a criatividade, a ludicidade e o conhecimento, é preciso cuidado para que o estudante não se transforme em ajudante da classe, perdendo ele mesmo a oportunidade de crescimento e motivação.

Outra atividade é a **tutoria**, que ocorre quando um professor da própria escola ou um voluntário (estudante universitário ou de anos mais avançados), que tem domínio sobre determinado tema, dispõe-se a trabalhar com os estudantes no aprofundamento do conteúdo ou na execução de um projeto (individual ou de grupo), relacionado a esse tema (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Sabatella e Cupertino (2007, p.75) salientam que a tutoria “oferece um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à aquisição de conhecimento”.

A **mentoria** tem uma proposta semelhante à tutoria. É realizada com o apoio de um especialista de determinada área, que se dispõe a trabalhar com o estudante, na consecução de pesquisas ou projetos específicos. Porém, o profissional é membro externo à escola (FREITAS;

PÉREZ, 2012).

A mentoria muitas vezes ocorre em forma de troca de conhecimento, experiência, insight e perspectiva entre o mentor e mentorado. Observa-se como uma das singularidades do processo o estabelecimento de uma relação entre expert e iniciante que confere benefícios a ambos: para o mentor, o desenvolvimento de habilidades de liderança, habilidade de expressar críticas construtivas, sentimento de generosidade e estabelecimento de parceria; para o mentorado, a convivência com modelos, a oportunidade de aprendizagem direta com profissionais renomados ou pessoas mais experientes, a segurança para assumir riscos e novos comportamentos são as principais vantagens (BASTO, 2018, p.51).

Além disso, Freitas e Pérez (2012), a partir de Renzulli e Reis (1997), incluem como práticas pedagógicas de **enriquecimento intracurricular** as Técnicas de Modificação do Currículo, a saber: compactação curricular; análise de livros didáticos e a eliminação de conteúdos repetitivos; acréscimo de conteúdos mais aprofundados no conteúdo do currículo regular.

Já a **compactação curricular** é uma das Técnicas de Modificação do Currículo para estudantes que dominam partes do programa, ou são capazes de dominar o conteúdo em um ritmo mais rápido, eliminando a rotina das atividades repetitivas. É uma forma de se aproveitar melhor o tempo, fornecendo ao estudante uma variedade de opções de atividades de enriquecimento ou aceleração, tornando o processo de ensino mais desafiador no ambiente de aprendizagem (REIS; RENZULLI; BURNS, 2021; RENZULLI; REIS, 2008, 1997; REIS; RENZULLI, 2005).

Ainda no que diz respeito à compactação curricular, essa é especialmente projetada para acomodar estudantes avançados, podendo ser realizada a partir de três fases:

Capítulo 04

(a) definindo os objetivos e resultados de uma unidade ou segmento de instrução específico, (b) determinando e documentando que alunos já dominaram a maior parte o todo o conjunto de resultados de aprendizagem e (c) oferecendo estratégias de substituição para o material já dominado mediante o uso de opções instrucionais que permitam o uso mais desafiador e produtivo do tempo do aluno (RENZULLI, 2014, p.549).

De igual modo, Freitas e Pérez (2012) destacam que essa compactação pode ser realizada de diferentes formas, como via aceleração do conteúdo ou outras atividades de enriquecimento intracurricular, projetos de pesquisa (individual ou em grupo, quando houver mais de um estudante para o qual a compactação curricular seja eficiente), e atividades com pares de outras turmas ou as atividades extraclasse. As mesmas autoras ressaltam que tanto os projetos de pesquisas (individuais ou em grupo), quanto as tutorias e as mentorias, podem ser utilizadas no enriquecimento extracurricular.

Para as outras Técnicas de Modificação do Currículo, Freitas e Pérez (2012) relacionam as atividades de enriquecimento intra e extracurricular descritas abaixo, sinalizando que as mesmas estão previstas e são incentivadas no documento dos Parâmetros Curriculares, elaborados pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, no ano de 1999. De acordo com Freitas e Pérez (2012, p.83), são estratégias de modificação curricular:

- 1. Análise de livros didáticos e a eliminação de conteúdos:** pode ser realizada por um ou por todos os professores da mesma disciplina, sendo prevista a reimpressão dos textos. Na realidade brasileira, as mesmas autoras sinalizam que a reimpressão é inviável, mas indicam que pode ser realizada apenas modificando as técnicas de apresentação

dos conteúdos, reduzindo o tempo destinado para cada unidade, ou orientando o aluno que já domina a saltar esse conteúdo.

- 2. Introdução de conteúdos mais aprofundados no currículo regular:** acrescentar experiências mais aprofundadas nos conteúdos curriculares. Por exemplo, são realizadas por meio de: a) parcerias com professores da própria escola, alunos e/ou professores das universidades, voluntários da comunidade etc.; b) conversas e discussões com os alunos; c) visitas a museus, ateliers, etc.; d) participação em aulas específicas em cursos de extensão ou disciplinas em cursos de graduação; e) pesquisas na internet, etc.
- 3. Pesquisas:** podem ser individuais ou em pequenos grupos. Projetos individuais, tutoria e mentorias são práticas pedagógicas que podem ser realizadas no enriquecimento extracurricular.

A respeito das oportunidades ofertadas pela universidade, temos, como exemplo, os programas e projetos de extensão organizados pelo Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná, a saber: Projeto Honors (turmas de excelência para estudantes altamente motivados e dedicados a se aprofundar no estudo da Matemática); POTI/TOP MAT (Programa de Formação em Matemática Olímpica); MatematicATIVA (projeto para proporcionar ao aluno do ensino médio o contato com temas interessantes da Matemática, que são pouco explorados, e incentivar o aprofundamento), dentre outros projetos (UFPR, 2022).

Importante frisar que essas atividades desenvolvidas em

Capítulo 04

programas e projetos de extensão, nas palavras de Titon (2019, p.49), “reverberam como políticas educacionais para a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na universidade”. Contudo, fica “evidente que essas políticas precisam ser ampliadas pra todos os cursos e universalizados para todo(a)s o(a)s estudantes”.

Acredita-se que essas atividades de enriquecimento extra e intracurricular podem ser implementadas e estimuladas a **todos os estudantes**, da educação infantil ao ensino superior, incluindo-se aqueles com AH/SD, que terão oportunidade de vivenciarem novos desafios e atividades mais aprofundadas, mesmo não sendo reconhecidos como tais por seus professores.

O restrito conhecimento acerca das peculiaridades dessa parcela da população, no contexto do ensino superior, pode culminar em falta de reconhecimento desses estudantes, sobretudo pelos mitos da negação da Superdotação. Lima (2011) analisa, ainda, que os professores universitários que realizam estratégias curriculares diferenciadas, e identificam estudantes com perfil de Superdotação, de uma forma geral, fazem-no empírica e informalmente, sem focar nas características de AH/SD e nas demandas que de enriquecimento curricular que esses estudantes apresentam.

Os diversos contextos de aprendizagem ofertados aos estudantes, desde a educação infantil até o ensino superior, são fundamentais para que possam emergir produções criativas. Da interação entre o ambiente e os fatores de personalidade do sujeito, temos a teoria de intervenção denominada Operação Houndstooth, concebida pelo renomado Joseph Renzulli (2002), para destacar a força exercida pelo ambiente na promoção dos comportamentos de Superdotação. Vamos recordar o diagrama da concepção dos Três Anéis incorporada a uma “malha xadrez” denominada Houndstooth. Esse

pano de fundo representa o papel do ambiente no desenvolvimento dos comportamentos de Superdotação.

Ressaltamos que, as interações entre os traços de personalidade e o contexto em que estudantes estão inseridos, contribuem na promoção dos três grupamentos de traços definidores dos comportamentos de Superdotação. Esse processo foi denominado como Operação Houndstooth, e tem como objetivo explorar os componentes co-cognitivos (otimismo, coragem, romance com um tema ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física e mental, visão ou sentido de destino) para a promoção do capital social, isto é, estimular, em estudantes com alto potencial, habilidades que beneficiem a sociedade toda. A liderança, por sua vez, é considerada uma condição necessária para a criação do capital social e para o bem comum (REZULLI, 2002, 2012, 2014; RENZULLI; KOEHLER; FOGARTY, 2006).

Trata-se de uma intervenção que favorece o desenvolvimento de habilidades de liderança responsável, ética e comprometida socialmente. Essa abordagem envolve campanhas com produção de materiais visuais (cartazes, *banners*, boletins), apresentando *slogans* sobre valores e virtudes, reforço ou premiação de estudantes como "cidadão da semana", debates e discussões de filmes de ficção, biografias de pessoas que deram contribuições positivas para a sociedade, representação de dilemas de personagens, bibliografias, e outras atividades como trampolins voltados para a mudança social positiva. (REZULLI; KOEHLER; FOGARTY, 2006).

As pesquisas desenvolvidas por Renzulli e seus colaboradores indicam que a teoria da intervenção Houndstooth, operacionalizada pela combinação dos seis traços co-cognitivos, vai incentivar a nova geração de estudantes a usarem as AH/SD de forma socialmente

Capítulo 04

construtiva, além de buscarem alternativas para melhorar a vida e recursos do planeta.

Renzulli (2002, 2014), em suas constantes pesquisas, expandiu a concepção de Superdotação para incluir uma nova dimensão concernente aos fatores co-cognitivos e promover, no ambiente escolar, os seis componentes relacionados à produção de capital social: otimismo, coragem, romance com um tema ou disciplina, sensibilidade para as questões humanas, energia física e mental, visão ou sentido de destino.

Pois bem, podemos reconhecer estudantes com indicadores de AH/SD por meio da observação da demonstração desses fatores co-cognitivos (Houndstooth) em suas produções criativas. São denominados co-cognitivos porque interagem e aprimoram os traços cognitivos que frequentemente associamos ao sucesso escolar e ao desenvolvimento geral das habilidades humanas.

Iniciativas como, por exemplo, de um grupo de estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET História), orientados pelo professor-coordenador do projeto, mobilizando-se para oferecer gratuitamente cursinho pré-vestibular, nos sábados, a candidatos que pretendem prestar vestibular da UFPR e ENEM, na área de Ciências Humanas (UFPR, 2022), certamente vão além de uma prática acadêmica oportunizada aos estudantes que participam do PET. Essa iniciativa dos acadêmicos, usando o seu tempo e sua energia para a aprendizagem do outro, impacta a comunidade com suas ações construtivas pelo bem comum, voltadas à cidadania, responsabilidade social e promoção de capital social.

PAPEL DO PROFESSOR

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança, diz um provérbio africano. Estudantes com AH/SD também precisam de uma “aldeia” para o atendimento de suas necessidades educacionais, assim como os seus pais necessitam de uma rede de apoio. A inclusão é compromisso de toda a escola. Esse é um desafio a ser trabalhado em ação colaborativa entre o(a) professor(a) da Educação Especial, o(a) gestor(a), o(a) professor(a) da sala de aula regular e toda a comunidade escolar na trajetória do desenvolvimento do estudante com AH/SD.

No processo de ensino e aprendizagem, é vital a troca de informações, o trabalho colaborativo e o apoio mútuo entre professor(a) de Educação Especial e o(a) professor(a) da sala de aula comum, na construção de estratégias de enriquecimento curricular para estudantes com AH/SD. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) conceituam o ensino colaborativo (coensino) como um modelo de serviço da Educação Especial para responder às demandas de inclusão escolar no qual o professor da sala regular e o professor especializado dividem a responsabilidade no planejamento, ensino e avaliação de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Professor(a) que trabalha com superdotado(a) deve ser igualmente superdotado ou superdotada? O que pode ser considerado imprescindível ao(à) professor(a) que assume este trabalho pedagógico? Para ilustrar, segue o relato de experiência, vivenciada por Sakaguti (2010, p.89):

[...] uma pessoa da comunidade ao avistar, pela janela, a Sala de Recursos, entrou na escola, dirigiu-se à sala e perguntou: esta é a sala de recursos para alunos superdotados, mas não tem estrutura, nem material, nem computador?! Prontamente veio a resposta por parte da pesquisadora: temos potencial humano. De fato,

Capítulo 04

os recursos materiais são valiosos e necessários para o desenvolvimento de qualquer trabalho efetivo. Todavia, os equipamentos e recursos que os alunos vão usar podem ser consultados e utilizados pela escola como um todo.

Esse é o retrato físico de muitos serviços de AEE, como também do perfil de muito(a)s professore(a)s que, apesar da precariedade da infraestrutura, sobressaem-se pela coragem, motivação, busca pelo conhecimento específico da área, alicerçando o tripé das condições necessárias para o atendimento desse segmento da Educação Especial.

A prática educativa é uma atividade interacional. Professores e alunos são afetados pelo dinamismo do processo de ensino e aprendizagem. Destaca Alencar (2007), a partir de Renzulli:

O professor é considerado o componente mais importante. Aqueles que contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento de habilidades criativas de seus alunos caracterizam-se pelo domínio da disciplina sob sua responsabilidade, grande entusiasmo e mesma paixão pela sua área de conhecimento (denominado “romance com a disciplina” pelo autor), além do uso de práticas pedagógicas diversificadas em sala de aula, utilizando, por exemplo, discussão em grupo, aulas expositivas, estudos dirigidos, jogos e exercícios, filmes para ilustrar tópicos abordados e outras estratégias que ajudam a despertar e assegurar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado (ALENCAR, 2007, p.22).

É importante salientar que as atividades de enriquecimento devem ser realizadas a partir da observação da área de interesse demonstrada por crianças e jovens.

[...] projetos que envolvem atividades como música, capoeira, horta comunitária, dança, escrita literária, ciências etc., são típicas atividades de enriquecimento do tipo I e II; porém, geralmente, à diferença das atividades de enriquecimento extracurricular para alunos com AH/SD que partem dos seus próprios interesses, esses projetos

partem do interesse e disponibilidade dos docentes, o que não deprecia para nada seu valor. Já as atividades do tipo III, provavelmente interessarão a um número bem menor de alunos e, geralmente, os que as desenvolvem até o fim continuam mantendo o interesse nelas costumam ser alunos com indicadores de AH/SD (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 77).

É certo que a área da robótica tem despertado interesse em estudantes desde a educação infantil até o ensino médio, e temos observado que o desenvolvimento de atividades mais avançada, envolvendo, por exemplo, os projetos com Arduino, não são realizadas por falta de conhecimento do(a) professor(a) regente da Sala de Recursos Multifuncional. Com isso, estamos querendo enfatizar o papel das parcerias e do trabalho colaborativo com tutores da própria escola, ou parcerias com instituições de ensino superior (IFES).

Ressaltamos também que o(a) professor(a) do AEE para estudantes com AH/SD, não precisa, igualmente, apresentar comportamentos de Superdotação ou dominar todas as áreas de interesse dos(as) alunos(as), e nem seria possível, uma vez que não detém o saber. No entanto, pode estimular o(a)s aluno(a)s para a pesquisa na internet, e/ou contar com a parceria e o apoio de especialistas.

De acordo com Sakaguti (2010), em sua pesquisa com pais de estudantes com AH/SD, endossamos a fundamental necessidade de mobilização das instituições de ensino superior nas práticas educacionais:

[...] o estabelecimento de parcerias com as Salas de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com a finalidade de realização de estágios, pesquisas e desenvolvimento de projetos especiais. As parcerias implicariam em ganhos qualitativos para ambas as partes: para a Universidade, porque ela teria um lócus privilegiado

Capítulo 04

para o aprofundamento de estudos e pesquisas nessa área; para a Sala de Recursos, porque ela teria seu espaço de trabalho ampliado de acordo com os interesses e habilidades de cada um (SAKAGUTI, 2010, p. 112-113).

Na mesma direção, uma das contribuições da universidade, no âmbito da inclusão de estudantes com AH/SD da educação básica, está na atividade de extensão direcionada a esse segmento da Educação Especial, no apoio ao processo de identificação e de atividades exploratórias, como oferta de minicursos e oficinas, visitas aos *campi* universitários e aos laboratórios, monitorados pelos acadêmicos, dentre outras. Em concordância com Freitas (2012, p.50), a atividade de extensão é uma “via de mão dupla, pois além de favorecer o crescimento acadêmico e profissional dos participantes, está contribuindo com as necessidades educacionais especiais da população envolvida”.

No entanto, observamos uma escassez de pesquisas em relação ao enriquecimento curricular e de práticas inclusivas para estudantes com AH/SD no ensino superior, visto que é uma área da Educação Especial permeada de mitos e ideias equivocadas, preservando-se, assim, o grande manto da invisibilidade que mantém as pessoas com AH/SD vulneráveis, como descreve Pérez (2021), o que contribui para que este alunado deixe de ser atendido, educacionalmente, em suas expectativas e capacidades.

Numa busca panorâmica da produção científica, em relação às teses e dissertações acerca das AH/SD no ensino superior, incluídas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, entre os anos de 2011 e 2021 (ano de realização do levantamento para o estudo em questão), obtivemos 17 resultados, ou seja, foram defendidas 13 dissertações e quatro teses. Observamos que ainda não possuímos a solidez de uma

cultura inclusiva no âmbito do ensino superior, com ações de ensino, pesquisa e extensão destinadas a esse campo do conhecimento.

As experiências mostram que as universidades, por meio das ações dos núcleos de acessibilidade, estão colaborando para a discussão do enriquecimento curricular e do movimento, mesmo que isolado, de professores universitários que buscam informações e conhecimento sobre a área. Essas ações são no intuito de atender às demandas de crianças da educação básica identificadas com AH/SD, que participam e estão inseridas nas atividades vinculadas aos projetos de extensão universitária.

O número reduzido de Salas de Recursos, área de AH/SD, faz com que os serviços sejam ofertados longe do bairro de residência, sendo que as famílias de estudantes pobres não dispõem de recursos para levarem seus filhos ao atendimento. Dessa forma, dentre as sugestões para apoiar o acesso e a permanência nas propostas e atividades de enriquecimento desenvolvidas pelos serviços de AEE, citamos a viabilização da isenção tarifária dos ônibus de transporte coletivo aos estudantes e seus familiares. Vale dizer que isso já se constitui como direito garantido aos estudantes com deficiência (SAKAGUTI, 2010).

Em sua pesquisa, Negrini (2015) evidenciou as narrativas dos professores que demonstram conhecimento sobre alguns comportamentos de AH/SD. No entanto, há professores que apresentam dificuldades no reconhecimento e identificação desse alunado, devido a, muitas vezes, não acreditarem que esses comportamentos correspondam às AH/SD.

Para o atendimento das demandas de estudantes com AH/SD no ensino médio, Duarte (2018) aponta para a necessidade de os “professores oportunizarem práticas instigantes, desafiadoras para

Capítulo 04

que os alunos possam atuar como protagonistas da sua aprendizagem tal qual o modelo indutivo, que viabiliza um trabalho de parceria entre ambos, com oportunidades de colocar os alunos no papel de líderes, aprimorando suas condições de leitores e produtores sociais”.

Em pesquisa realizada por Sakaguti (2010), com pais de estudantes identificados com AH/SD que frequentavam uma Sala de Recursos, houve unanimidade na satisfação com as atividades de enriquecimento extracurricular desenvolvidas nesse serviço, pois os pais perceberam que o trabalho diferenciado vinha a oportunizar, aos estudantes, o desenvolvimento do potencial e um melhor desempenho na escola. Além disso, o sistema de avaliação, as metodologias utilizadas pela escola e a falta de conhecimento da área de AH/SD, relatadas pelos pais partícipes da pesquisa, alerta-nos para a dificuldade que muitas escolas ainda encontram no atendimento às diferenças.

Por isso, torna-se urgente:

[...] discutir com o corpo docente e a família o desenvolvimento de avaliações diferenciadas e o investimento na formação continuada, a fim de estabelecer uma nova dinâmica nas relações professor-família-aluno com AH/SD. Na perspectiva da educação inclusiva entende-se que cada criança é diferente, a forma de avaliar deve ser diferenciada e estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola (SAKAGUTI, 2010, p.111).

Guenther (2006, p. 31) nos orienta que a “capacidade e o talento humano se desenvolvem e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado”. Nesse sentido, destaca-se novamente o compromisso social e o desafio do trabalho docente frente ao reconhecimento e atendimento aos estudantes com AH/SD.

PALAVRAS FINAIS

Dedico as palavras finais a você, que nos acompanhou nas reflexões teórico-práticas sobre as diversas alternativas de atendimento e estratégias de apoio para estudantes com AH/SD. Qualquer procedimento a ser tomado no atendimento das inúmeras demandas educacionais demonstradas pelo alunado requer, inicialmente, conhecê-lo. O processo de identificação das áreas de interesse e desenvolvimento de habilidades é contínuo, não cessando quando é feita a “devolutiva” de uma avaliação.

Cabe a nós, professores e professoras de estudantes com indicadores ou identificado(a)s com AH/SD, desenvolvermos a escuta e o “teste do olho”. Essa escuta nos permitirá reconhecer as capacidades, os interesses e os recursos que estudantes necessitam para o seu desenvolvimento, identificando onde os “olhos brilham” mais.

As práticas pedagógicas de enriquecimento (intra ou extracurricular) e a aceleração vão além da organização do trabalho pedagógico realizado por professor(a)s, ou de movimentos e ações realizadas por núcleos de acessibilidade, extrapolando os muros de escolas e de universidades, para um trabalho em rede, isto é, em parcerias. A atuação conjunta, entre ambos os contextos de ensino, beneficiará a inclusão escolar, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, principalmente para aqueles que têm sede por novos desafios, que buscam conteúdos mais aprofundados do currículo regular, e também a todos que anseiam o aprendizado de temas novos e interessantes.

Os cursos de licenciatura terão campos de estágio para reconhecimento das diversas potencialidades de estudantes com AH/SD. O(a)s extensionistas, assim como o(a)s universitário(a)s vinculado(a)

Capítulo 04

s aos grupos de Iniciação Científica, Programas de Iniciação à Docência e à Residência Pedagógica, terão oportunidades para desenvolverem seus projetos em seus campos de atuação com esse alunado, que constitui também público-alvo da Educação Especial. Assim, todos podem contribuir para o avanço da ciência e de novas pesquisas da realidade educacional brasileira.

Desse modo, incutem-se sempre novos desafios às estratégias de atendimento educacional ao estudante com AH/SD. Professore(a)s e aluno(a)s se beneficiam, juntos, do processo de ensino e aprendizagem. Nesse caminhar do aprendizado das AH/SD, o importante é, parafraseando Gonzaguinha, “cantar, e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. 2007, p.13-23.

BASTO, R. M. P. **Identificação e promoção do talento feminino**: conhecendo trajetórias e despertando potenciais. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). 191 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23/12/1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil**: 2013 a 2016. Brasília, DF: MEC, SECADI, DPEE, 2016.

BRAZ, P. P.; RANGNI, R. A. Conhecimento de gestores da educação infantil sobre aceleração para alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 576-591, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12645/8429> Acesso em: 10/09/2022.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papyrus, 2014, p.411-426.

_____. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 25-39.

DUARTE, A. A. S. **Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação no Ensino Médio**: práticas de leitura. 108f. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

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

FREITAS, S. N. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhando potenciais para um programa de enriquecimento. **Rev. Traj. Mult.-Ed. Esp.** XVI Fórum Internacional de Educação. Ano 3, n.7, 2012, p. 46-61.

Capítulo 04

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

GUENTHER, Z. C.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. Tornar-se visível: o lugar do aluno dotado e talentoso na educação inclusiva. In: SOUZA, R. C. S.; ANJOS, I. R. S.; FRANÇA-FREITAS, M. L. P. (Orgs.). **Dotação e Talentos na Educação Inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2.ed. revisada e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.
KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n.60, p.15-35, dez.1997.

LIMA, D. M. M. P. **O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, p. 55-66, 2004.

_____. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In: FLEITH, D.S; ALENCAR, E. M. L. S. **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

MARTELLI, A. C. C. P. **Políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação**: um estudo sobre a transversalidade. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MENDES, E; G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação**. 326 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: Potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: Uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014, p.373-388.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano XV, n.26, p.176-197, Jul./Dez. 2021.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. **Curriculum Compacting**: An Easy Start to Differentiating for High-Potential Students. Waco, Texas: Prufrock Press, 2005.

_____. Opportunity gaps lead to achievement gaps: Encouragement fo talento development and schoolwide enrichment in urban schools. **Journal of Education**. 190 (1/2), p. 43-49, 2010.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S.; BURNS, D. **Curriculum Compacting**: a Guide to Differentiating Curriculum and Instruction Through Enrichment and Acceleration. 2.ed. New York: Routledge, 2021.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução Susana G. P. B. Pérez. Título original "The shoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness". **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.539-562, dez./2014.

_____. **Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century**: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, v.56, n.3, p.150-159, jun./2012.

_____. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. **Phi Delta Kappan**, v.84, n.1, p.33-58, 2002.

RENZULLI, J. S.; KOEHLER, J. L.; FOGARTY, E. A. Operation Houndstooth Intervention Theory: Social Capital in Today's Schools. **Gifted Today**, v.29, n.1, p.14-24, 2006.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **Enriching Curriculum for All Students**. 2.ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2008.

_____. **The Schoolwide Enrichment Model**: a how-to guide for educational excellence. 2 ed. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2.ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpx, 2008.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento

Capítulo 04

ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. 2007, p.67-80.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. **As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação**: a questão do assincronismo. 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SAKAGUTI, P. M. Y.; BOLSANELLO, M. A. Filhos com Altas Habilidades/Superdotação: sentimentos, dificuldades e expectativas dos pais. **Revista Brasileira de altas habilidades/superdotação** (CONBRASD), v. 1, n. 1, p. 99-101, 2013.

TITON, E. R. **Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade**: análise de itinerários pedagógicos. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2019.

UFPR, Universidade Federal do Paraná. **Estudantes da UFPR oferecem vagas para cursinho preparatório gratuito na área de Ciências Humanas**. Superintendência de Comunicação Social. 4 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/estudantes-da-ufpr-oferecem-vagas-para-cursinho-preparatorio-gratuito-na-area-de-ciencias-humanas/> Acesso em:18/03/2022.

_____. **Departamento de Matemática**, Extensão. Disponível em: <http://www.mat.ufpr.br/departamento/Extensao.html> Acesso em 10/09/2022.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v.27, n.50, p.581-609. Universidade Federal de Santa Maria, set./dez. 2014.

Capítulo 05

**Processo de identificação nas
Altas Habilidades/Superdotação
por meio da provisão de desafios:
uma alternativa flexível e
multidimensional**

Nara Joyce Wellausen Vieira

Capítulo 05

“Sempre acreditei que teorias e pesquisas em um campo aplicado têm valor limitado se não puderem ser traduzidas em aplicações práticas que tenham impacto no trabalho de professores, administradores, alunos e formuladores de políticas” (RENZULLI, 2021a, p. 206). (Tradução nossa).

IDEIAS PRELIMINARES¹...

Na epígrafe acima citada, Renzulli (2021a) salienta a importância que as práticas, derivadas das teorias que as subsidiam, têm no fornecimento de mecanismos que amparam o trabalho pedagógico e a implantação de políticas. Assim sendo, com mais de cinquenta anos de estudo e pesquisa na área das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Joseph Renzulli dedica boa parte de sua trajetória profissional ao desenvolvimento de concepções teóricas que resultarão em instrumentos, estratégias e materiais didáticos, fornecendo, assim, recursos úteis para as práticas realizadas nas escolas.

Optou-se por utilizar o termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) por entender que a barra oblíqua (/), apesar de ter significados diferentes no português culto, **pode ser usada para indicar itens que têm alguma relação entre si**. Portanto, entende-se que os dois termos têm o mesmo sentido, nomeando um mesmo sujeito que apresenta características intelectuais peculiares, sejam elas expressas em áreas acadêmicas, artísticas, musicais, desportivas ou sociais. Essa opção também está fundamentada historicamente, pois foi o termo escolhido pelos pesquisadores e profissionais da área, quando da concepção do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), em

¹ Esse texto foi publicado originalmente no livro “Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação”, com o título “O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão”, e foi revisado e ampliado para compor a obra atual.

Lavras/MG, no dia 15 de novembro de 2002.

Em muitas ocasiões, nós, professores, percebemos, em sala de aula, alunos com “diferenças” e que, por não termos maiores informações sobre eles, não os entendemos, e temos muitas dúvidas sobre como contribuir com o desenvolvimento dos potenciais desse estudante em nossas classes. São alunos que, geralmente, concluem suas tarefas antes do previsto, são muito curiosos e fazem muitas perguntas e/ou contribuições, além de terem ideias diferenciadas e apresentarem trabalhos ou propostas muito criativas. Contudo, também podem fugir do assunto abordado, dificultando o andamento da aula conforme o planejado pelo professor, podem corrigir o que o professor escreve ou fala ou, ainda, podem se opor às sugestões do docente, dentre outros procedimentos que, na maioria das vezes, podem ser associados a problemas de comportamento.

Para serem matriculados na escola, os alunos com indicadores de AH/SD não necessitam de “laudos” que atestem sua condição, como pode acontecer com os demais alunos alvo da Educação Especial. Portanto, eles não têm nenhuma dificuldade em serem aceitos nas instituições de ensino. Os inconvenientes aparecem mais tarde, e estão vinculados a sua permanência na escola, pois, frequentemente, um ensino repetitivo, superficial, redundante, com tendência a decorar conteúdos, e que privilegia a cópia tanto do livro quanto do quadro-negro, acaba por se tornar entediante, cansativo e desmotivador para o aluno com AH/SD.

Então, verificar quais são os estudantes que apresentam esses indicadores nas instituições de ensino, constitui-se em uma ação de extrema relevância, devido a três motivos: em primeiro lugar, retira os alunos com indicadores de AH/SD da invisibilidade em que se encontram em nossas escolas, possibilitando que sejam pensadas

Capítulo 05

as melhores formas para desenvolver seu potencial; em segundo lugar, contribui para desmitificar as crenças errôneas sobre esses sujeitos, mitos esses que dificultam a proposição de propostas de intervenção; em terceiro lugar, contribui para a formação da identidade enquanto pessoa com AH/SD, pois, à medida que dá sentido aos comportamentos, pensamentos e interesses diferenciados dos demais, permite que os sujeitos se entendam melhor.

Salienta-se que identificar é o termo aqui utilizado para designar o processo de intervenções que reconhece essas pessoas. Portanto, assim como nossas carteiras de identidade coletam uma série de dados gerais e específicos de quem somos e que nos diferenciam de outros humanos, “[...] identificar é definir um conjunto de características singulares de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos” (VIEIRA, 2005, p.74).

Nesse sentido, o processo de identificação das AH/SD é um dos fatores mais importantes a se considerar em qualquer programa de atendimento a esses estudantes. Alguns procedimentos utilizados no (re)conhecimento das características de AH/SD podem não contemplar a totalidade das suas potencialidades. Por um lado, as intervenções padronizadas, como os testes psicológicos de inteligência, verificam áreas valorizadas pelo sistema acadêmico, apoiadas em critérios fixos estatísticos, indicando os limites numéricos da produção alcançada. Porém, por outro lado, não investigam áreas como o destaque no uso do corpo, na criatividade, nas expressões artísticas, na música, dentre outras. Da mesma forma, o uso de procedimentos não estandardizados, tais como questionários, fichas, provisão de desafios, dentre outros, traz mais dúvidas do que certezas, pois é um processo que se desenvolve ao longo de uma dimensão do tempo, subsidiado pela observação direta, criteriosa e contínua das situações naturais

do dia a dia (VIEIRA; FREITAS, 2011). Gerson e Carracedo (1996, p.49) salientam que o “melhor procedimento para se detectar a criança (e demais pessoas) superdotada é observá-la, escutá-la e senti-la **em ação**, mas sempre quando esta se dê em um marco de **liberdade**” (grifos no original). Concorde-se com essa ideia e se questiona: como identificar as AH/SD desde essa perspectiva?

Anteriormente, apresentaram-se três propósitos do processo de identificação. Destaca-se, agora, que a intenção maior do processo de identificação das AH/SD não é rotular os sujeitos com indicadores de AH/SD, mas a de oferecer subsídios para orientar na intervenção pedagógica adequada às necessidades educacionais, sociais e emocionais desses alunos. Em outras palavras, o processo de identificação não está a serviço de uma seleção prematura de caminhos educacionais limitados, pois “[...] seu objetivo é expandir - em vez de canalizar ou limitar - opções e oportunidades” (GARDNER, FELDMAN e KRECHEVSKY, 2001a, p.58). Para tal, é necessário que essa intervenção esteja normatizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois esse registro contribui para instituir “oficialmente” o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos nessas instituições de ensino, além de “amparar” o professor da Educação Especial no sentido de determinar como, quando e por que esse atendimento pode e deve ser feito nas AH/SD.

Pela nossa prática nas escolas, é possível observar que a demanda dos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem ocupa a maior parte do tempo dos educadores especiais, restringindo sua organização para atender aos alunos com AH/SD. Inclusive, é possível ouvir de alguns responsáveis pela gestão da escola, ou até mesmo do professor, que esses alunos sabem muito e, portanto, não necessitam de qualquer atenção. Essa explicação, assim

Capítulo 05

como outras, está subsidiada pelas crenças errôneas já mencionadas, e justifica a não inclusão dos alunos com indicadores de AH/SD no AEE. Evidencia-se essa situação, uma vez que “[...] assinalamos a importância da organização das horas/atividades, pois o desejo de mudar parte do próprio professor que, de forma coordenada e compartilhada com seus colegas, mostra que é possível inovar” (MEDEIROS; VIEIRA, 2019, p.10). Em outras palavras, e retomando a importância do PPP na escola, quando o professor capacitado tem o amparo para as diferentes formas de organizar seu atendimento, é possível propor outras maneiras de intervenção e de organização do tempo, de forma a conseguir atender o público-alvo da Educação Especial matriculado em sua escola.

A Resolução Nº 04 (BRASIL, 2009, p.3) institui as diretrizes operacionais para o AEE nas escolas. No artigo quarto, inclui as AH/SD como público-alvo da Educação Especial, merecedora, portanto, do atendimento especializado; no artigo dez, evidencia, em sete incisos e um parágrafo único, a organização do PPP nas escolas, orientando a comunidade escolar, na elaboração dos quesitos do seu PPP, quanto ao atendimento dessa população (o que reforça a ênfase na elaboração do PPP). Por último, salienta as atribuições dos professores da Educação Especial, enfocadas no artigo treze. São oito as competências constantes, porém, evidenciam-se três delas:

[...] a) **identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos**, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; b) **elaborar e executar plano de AEE**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c) organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos **na sala de recursos multifuncionais** [...] (Grifos meus).

Os três negritos estão vinculados às ideias aqui apresentadas, e salientam o papel relevante do professor da Educação Especial, no sentido de organizar sua prática, de modo a atender todo o alunado, e não somente parte dele. Destacam também a função de o professor elaborar como, quando e quantos atendimentos poderão ser realizados junto aos alunos público-alvo da Educação Especial, além de especificar esses aspectos no PPP da sua escola.

Então, para alcançar o objetivo proposto neste capítulo, organizou-se o mesmo da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentam-se os modelos teóricos utilizados na identificação, destacando-se os modelos tradicionais e os modelos atuais. Pela impossibilidade de abordar, na prática, os dois modelos, no segundo momento optou-se por aprofundar um dos modelos atuais, fundamentado no processo de identificação pela provisão, o qual tem todas as condições necessárias para ser executado pelos professores capacitados em suas escolas, com a participação dos demais colegas. Essa unidade subdivide-se em duas dimensões: a primeira aborda os princípios práticos do processo de identificação, e a segunda expõe as etapas constitutivas do mesmo. Para finalizar, problematizam-se as vantagens e desvantagens na utilização desse processo de identificação.

Com fundamentação nas ideias de Renzulli (2021b, 2014) e de Gardner (2000), compartilha-se este capítulo com professores, profissionais e demais pessoas interessadas vinculadas à educação, com o objetivo de apresentar como o processo de identificação das AH/SD pode ser proposto nas escolas brasileiras. Este texto é fruto do material teórico revisado e adaptado do Módulo III, proposto no Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o Estudante com AH/SD, promovido pela Coordenação de

Ações Educacionais (CAEd)/UFSM, em 2021. Ao se compartilhar com o(a) leitor(a) as bases teóricas e os procedimentos adotados, nos últimos dezesseis anos, em nossa experiência profissional, espera-se proporcionar as condições para conhecer, compreender e, se possível, executar essa importante atividade educacional, que se constitui na primeira etapa do atendimento a esses alunos, retirando-os da invisibilidade em que se encontram nas instituições de ensino.

1 MODELOS TEÓRICOS NA IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

“As concepções de superdotação podem ser vistas como existindo ao longo de um continuum, que vão desde uma visão conservadora ou restrita de superdotação até uma abordagem mais flexível ou multidimensional” (RENZULLI, 2021b, p.XIII).

As diferentes propostas de intervenção, junto aos alunos com AH/SD, partem de dois pressupostos teóricos básicos: a concepção de inteligência e a concepção de quem são esses sujeitos. Tais pressupostos têm sofrido relevantes alterações nas últimas décadas, influenciados por quatro aspectos: a) as transformações nas concepções de inteligência; b) as contribuições na área da criatividade; c) a influência dos estudos culturais e linguísticos; d) as diferentes abordagens no processo de identificação (ALENCAR; FLEITH, 2001). Esses aspectos têm contribuído significativamente para uma percepção diferente das AH/SD, ampliando a concepção de quem são esses indivíduos, de tal forma que, de acordo com a natureza multidimensional desse perfil, sua identificação tornou-se mais complexa.

Tradicionalmente, a pessoa com indicadores de AH/SD é percebida como mais inteligente do que a média da população onde

vive, considerando sua faixa etária e suas condições socioeconômicas. No entanto, Renzulli (2021b, 2014) e Gardner (2000) destacam a importância da interação dos potenciais que caracterizam as AH/SD, tanto entre si quanto com o ambiente, evidenciando que, antes de mais nada, a pessoa com AH/SD é uma criança, adolescente, adulto ou idoso como outro qualquer, e que em seu desenvolvimento, nenhuma área é mais importante que a outra.

Portanto, enfatizando-se o que já foi referido anteriormente, o processo de identificação das AH/SD está subsidiado por dois conceitos, que não têm entendimento nem definições únicas, sendo esses a inteligência e as AH/SD. A existência de diferentes concepções de inteligência reflete que, além de aprendermos a resolver problemas, aprendemos pela transmissão cultural quais problemas devem ser resolvidos e quais seriam as «boas soluções» para esses problemas (GARDNER; KORNHABER; WAKE, 1998). Considerando que a inteligência é um conceito sem uma definição única, sua concepção vai depender do entendimento e das representações que cada cultura possui sobre os problemas a serem resolvidos, assim como das teorizações feitas sobre o tema, de acordo com os papéis desempenhados nessa cultura, os métodos que se utilizam para a elaboração dos conceitos, os níveis de sua análise, suas crenças e valores. Dito de outro modo, o que é valorizado como inteligência em uma cultura, pode ser desprestigiado em outra. De acordo com essa afirmação, faz-se necessário conhecer qual o pensamento predominante sobre o que é inteligência na sociedade na qual a identificação será realizada. Um exemplo bem significativo é identificar as AH/SD em um grupo de indígenas. Para tal, temos que conhecer as concepções dessa sociedade no que se refere à inteligência, além de verificar quais as habilidades que são valorizadas neste grupo.

Capítulo 05

Segundo Yagüe (1986), tem sido usual a identificação dos sujeitos com AH/SD por meio de testes psicométricos de inteligência. Os estudos relativos à criatividade e ao pensamento divergente têm estimulado, entretanto, a busca de alternativas que permitam critérios múltiplos e polivalentes no processo de identificação dessas pessoas. Todavia, os testes ainda continuam tendo um papel preponderante, uma vez que, ao oferecer um resultado objetivo numérico, exercem a atração de proporcionar uma certa “segurança” dos resultados ao profissional. Entretanto, estratégias subjetivas podem se fundamentar em perspectivas ecológicas e de acordo com a realidade de cada sujeito. Ramos-Ford e Gardner (1991, p. 59) consideram que a identificação é “[...] mais informativa e útil [se] acontecer numa situação estritamente semelhante às condições reais de trabalho do indivíduo. Para os autores, o processo de identificação deve estar constituído de métodos e instrumentos adequados para todas as inteligências, e não somente os que examinam as áreas linguística, lógico-matemática e espacial. Ao se organizar o processo de identificação com estratégias subjetivas, favorecedoras de diversos modos de respostas ou diferentes formas de se demonstrar a compreensão das propostas feitas, estimula-se a participação e a criatividade dos sujeitos com indicadores de AH/SD.

Por síntese, temos dois grandes procedimentos no processo de identificação: os subsidiados por medidas objetivas e positivistas, e os que estão amparados por procedimentos subjetivos e qualitativos. No entanto, de acordo com Reyes e Chapela (2010), independentemente dos procedimentos adotados, o processo de identificação se constitui com os seguintes objetivos: a) apresentar atividades sistemáticas para coleta de dados sobre o sujeito avaliado; b) aplicar determinados instrumentos ou procedimentos; c) interpretar os dados coletados; d) envolver a elaboração de um juízo de valor; e) orientar o planejamento

para o atendimento do aluno.

Para sistematizar e orientar a discussão sobre um assunto polêmico como é o dos modelos teóricos sobre a identificação das AH/SD, apresentam-se, no Quadro 1, as diferenças existentes no processo de identificação tradicional e o atual, segundo Renzulli e Purcell (1996, 2009, apud REYES; CHAPELA, 2010, p.121). Essas diferenças são importantes, pois elas atestam que discordâncias sempre existiram (e ainda existem), mas a evolução das ideias relaciona-se com os estudos e pesquisas, principalmente na área da inteligência.

Cabe salientar, portanto, a importância de explicitar o enfoque teórico que dá sustentação para sua intervenção, pois como é a teoria que subsidia sua prática, é de extrema relevância que haja coerência entre teoria e prática. Enfatizamos o pensamento de Renzulli (2004), quando destaca sua abordagem da “teoria-na-prática”, e salienta a importância tanto da produção do conhecimento quanto da operacionalização desse conhecimento.

Quadro 1 - Diferenças nos modelos de identificação considerando os paradigmas tradicionais e atuais.

MODELOS ATUAIS	MODELOS TRADICIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos processos mais do que dos resultados • Identificação contínua, flexível e reversível • Avaliação mediante critérios múltiplos • Valorizam-se capacidades e talentos em várias dimensões • A capacidade superior pode manifestar-se em qualquer idade e em qualquer área 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos resultados • Avaliação em um dado momento • Critério único ou ponto de corte com base no QI • Valoriza-se a capacidade intelectual • Enquadra-se o aluno como superdotado ou não superdotado

Fonte: RENZULLI; PURCELL (2009, apud REYES; CHAPELA, 2010, p.121).

Capítulo 05

Pela análise do quadro, é possível perceber que, os modelos atuais de identificação das AH/SD, caracterizam-se por suas propostas mais flexíveis e contextualizadas do que os modelos tradicionais. Para finalizar esta seção, mencionamos o pensamento de Virgolin (2021, s/p), ao afirmar que

[...] o conceito de inteligência como medida única e singular de competência deu, aos poucos, lugar para o entendimento de que os seres humanos têm um conjunto de competências ou inteligências essenciais, que elas existem em proporções diferentes em diferentes pessoas, e que, juntamente com os aspectos emocionais, de personalidade e de motivação, são mais preditivas do sucesso na idade adulta do que as tradicionais medidas de QI.

Com certeza, esse pensamento enfatiza as mudanças que aconteceram nas concepções de inteligência na atualidade, além de frisar a necessidade de se considerarem diferentes fatores no processo de identificação, e não somente a dimensão do Quociente Intelectual (QI). E, como já foi mencionado anteriormente, a inteligência é um dos conceitos que servem de andaime para a identificação. Nas próximas unidades, os paradigmas tradicionais e atuais de inteligência serão discutidos.

1.1 Modelos Tradicionais

Os instrumentos utilizados pelos modelos tradicionais, representados, principalmente, pela psicometria², caracterizam-se por medir o potencial intelectual humano. Os testes de inteligência foram concebidos, inicialmente, para prever o desempenho escolar.

² A Psicometria é um ramo especializado da Psicologia dedicado ao estudo e à elaboração dos testes para avaliação psicológica e ao desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos estatísticos e de outros processos matemáticos à Psicologia.

Por esse motivo, na maioria das vezes, enfocam aquelas competências reconhecidas pela escola, apontando os alunos bem-sucedidos nas habilidades lógico-matemática e linguística.

Analisando os modelos tradicionais apresentados no Quadro 1, pode-se concluir que os aspectos elencados - valorização nos resultados das provas, o critério único ou ponto de corte com base no QI e a valorização da capacidade intelectual - evidenciam que os testes enfocam, prioritariamente, aquelas competências reconhecidas pela escola, apontando, principalmente, as habilidades lógico-matemáticas e linguísticas apresentadas pelos alunos. Dessa maneira, aqueles que apresentam habilidades em outras áreas, como música, uso do corpo e do espaço, têm poucas chances de terem seus potenciais reconhecidos. A avaliação, em um dado momento, também pode ignorar os diferentes momentos em que situações afetivas e cognitivas influenciam nosso comportamento. Para Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), os testes psicométricos, portanto, são culturalmente tendenciosos, requerendo familiaridade com o vocabulário, expressões orais e convenções sociais da cultura dominante.

Se são propostas perguntas padronizadas e pontuadas estatisticamente, de modo que apenas algumas respostas são consideradas "certas", quando respondidas dentro de um determinado intervalo de tempo, como avaliar uma pessoa que - ao pensar de maneira criativa e imaginativa - dá respostas originais? Na mesma linha de pensamento, como avaliar o tempo gasto por aquele estudante que, ao analisar com profundidade uma pergunta, demora para dar sua resposta peculiar? Como definir quem é ou não "superdotado", baseando-se em um QI igual ou superior a 130? Além disso, os testes requerem funções mentais descontextualizadas das atividades habituais dos indivíduos, e muitos traços utilizados na resolução de

problemas - como liderança, habilidade para interagir, determinação, imaginação - não são avaliados pelos testes de inteligência tradicionais (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a).

Para concluir, salienta-se que Gardner (2000) defende que as inteligências não são visíveis, nem mensuráveis, pois, ao serem entendidas como potenciais neurais, localizadas em determinadas regiões do cérebro, e ativadas ou não pelas influências da cultura em que o sujeito vive, justifica-se o entendimento de que as AH/SD acontecem em um ou alguns domínios, não em todos.

Apesar das críticas a esses procedimentos e aos psicólogos que ainda os utilizam, cabe destacar que esses profissionais não se encontram nas escolas brasileiras. Considerando-se uma perspectiva de complementariedade, é possível solicitar uma avaliação da inteligência ao psicólogo, como forma de enriquecer o processo realizado, nas escolas, pelo educador especial.

Portanto, faz-se necessário problematizar recursos e estratégias que os professores possam realizar para reconhecer os alunos com AH/SD nas escolas.

1.2 Modelos Atuais

Gardner, Feldman e Krechevski (2001a) questionam a ideia de que todas as crianças aprendem os mesmos conteúdos e da mesma forma, pois entendem que as mentes humanas não são todas iguais, existindo formas diversas de se conhecer e de se pensar o mundo. Para os referidos autores,

[...] quanto mais os professores e as escolas souberem sobre seus alunos e as diversas formas pelas quais eles aprendem, mais poderão ajudá-los a adquirirem as habilidades mais valorizadas por eles (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a, p.18).

Nesse sentido, as abordagens atuais valorizam mais os procedimentos qualitativos que, geralmente, não estão associados aos rigores técnicos e estatísticos dos modelos tradicionais. Porém, esses procedimentos estão baseados em princípios teóricos importantes, tais como: concepção de inteligência mais atualizada; enfoque no indivíduo em atividades espontâneas e no seu contexto natural; oferta de múltiplos olhares para o currículo, contribuindo para assegurar sua amplitude, aprofundamento e estímulo ao interesse dos estudantes, favorecendo sua curiosidade e a construção de significados (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a). Outro aspecto importante que subsidia um modelo atual no processo de identificação é a ênfase nas capacidades dos sujeitos, valorizando tudo aquilo que ele sabe, pois apresenta, para alunos e professores, uma visão diferenciada dos canais de aprendizagem, valorizando a criação, o uso do corpo, da música, do espaço e das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, indo além dos aspectos vinculados à linguística e à lógico-matemática.

De acordo com Virgolim (2021), Renzulli faz uma diferenciação entre os termos "*gifted*" e "*talented*", usando o primeiro termo para expressar as habilidades inatas, e o segundo para as habilidades promovidas pelo ambiente. Por esse motivo, a autora justifica os motivos para usar a terminologia de Altas Habilidades e Superdotação para estar de acordo com Renzulli, que usa *gifted and talented*. Porém, ao se utilizar, como subsídio teórico para o processo de identificação, tanto o conceito de Renzulli quanto o de Gardner, cabe destacar a definição de inteligência desse último pesquisador. Ao se definir inteligência como um potencial biopsicológico para resolver problemas e criar produtos que sejam reconhecidos pela sociedade em que o sujeito vive, Gardner (2000) reúne, na mesma definição,

tantos os aspectos inatos quanto os ambientais, salientando a visão sistêmica enfatizada no início desta unidade.

Esses pressupostos, portanto, modificam a concepção tradicional das AH/SD, não diferenciando a “Superdotação” do “talento”, pois ao se introduzir diferentes domínios das inteligências, considera-se o mesmo peso a todas competências humanas, não discriminando nem hierarquizando algumas como mais valorizadas que outras. A relação estreita entre a concepção de AH/SD e os procedimentos adotados para saber quem são esses sujeitos é significativa. Portanto, desde a perspectiva atual, subjaz no processo de identificação a utilização de procedimentos com critérios múltiplos, com a identificação contínua e flexível, e a maior valorização nos processos do que nos resultados.

Para finalizar esta seção, cabe destacar que não é possível abordar todos os modelos teóricos utilizados no processo de identificação, pois tal proposta requereria um espaço de tempo muito maior do que o ofertado neste curso. Assim, objetiva-se a discussão procurando focar procedimentos de identificação desses sujeitos, os quais valorizam suas capacidades e talentos em várias dimensões, e que consideram que as capacidades superiores podem se manifestar em qualquer idade, em qualquer área do desenvolvimento humano e em qualquer ambiente socioeconômico e cultural.

2 PROCEDIMENTOS NO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO EDUCACIONAL

“[...] pode-se ter a capacidade e nunca fazer nada com ela, mas você não pode fazer alguma coisa se não tem capacidade para isso” (GÜENTHER, 2021, p. 20).

Nesta unidade, será enfocada a proposta de identificação das AH/SD na prática. Na epígrafe que inicia esta unidade, destaca-

se o pensamento de Zenita Güenther, no sentido de se valorizar o potencial genético herdado dos pais (capacidade), ao mesmo tempo que se reconhece a importância do fator ambiental, enfatizando-se a relevância das duas dimensões no aparecimento da Superdotação. Explicando-se de outra maneira, não é possível “criar” superdotados por meio de bombardeio de estímulos externos, pois se faz necessária, também, a existência das características genéticas asseguradas, e que poderão passar um bom tempo na vida de uma pessoa sem ser percebida. Decorre desse pressuposto a importância da identificação o mais cedo possível.

Cabe salientar que identificar quem é a pessoa com AH/SD não é uma tarefa fácil, pois os sujeitos com AH/SD não constituem um grupo homogêneo, e sim um grupo que se caracteriza por seus diferentes perfis. Como salientam Ramos-Ford e Gardner (1991, p.58), “cada inteligência é organizada em termos de um conteúdo físico ou social, com o qual está particularmente sintonizada”, e possui uma trajetória de desenvolvimento própria.

Antes de se discutirem as etapas e os procedimentos utilizados no processo, é necessária a problematização sobre alguns aspectos teóricos que subsidiam a metodologia. Essa discussão justifica-se pela necessidade de se esclarecerem os alicerces teóricos que subsidiam o processo, base importante para a intervenção aqui proposta. Destaca-se, em primeiro lugar, que esse processo de identificação é eminentemente educacional, partindo de um **paradigma qualitativo**, e não quantitativo. Dito de outra forma, ao final do processo, não se terá uma medida, mas um perfil narrativo do aluno, apontando-se para seus pontos fortes e aqueles a melhorar. Portanto, a identificação pode e deve ser feita na escola pelo professor capacitado para tal, contando com a ajuda dos demais professores e da equipe gestora da escola.

Em segundo lugar, entende-se que **o processo de identificação consiste em definir um conjunto de características que constituem a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos** (VIEIRA, 2005). Portanto, como já foi destacado anteriormente, a identificação deve estar baseada em uma **concepção de inteligência** e em uma **teoria ou modelo compreensivo de AH/SD**. A interação dessas duas concepções guiará todo o processo de intervenção. Assim sendo, as concepções de inteligência e de AH/SD que subsidiam a proposta aqui apresentada estão amparadas em Gardner (2000, 1994) e Renzulli (2021b, 2014, 2004, 1986).

Em terceiro lugar, as características propostas por Renzulli (2021a, 2021b, 2014, 2004, 1986) podem contribuir significativamente para definir, desde uma abordagem multidimensional das inteligências de Gardner (2000), quem é o sujeito com AH/SD dentro de cada uma das competências. Portanto, à medida que consideramos a pluralidade das inteligências, os **três traços que constituem a pessoa com AH/SD em interação com o contexto deverão estar potencialmente presentes em cada um dos domínios das diferentes expressões da inteligência**. Assim sendo, para identificar o sujeito com AH/SD na área corporal-cinestésica, por exemplo, teriam que ser considerados os indicadores da capacidade acima da média, da criatividade e do comprometimento com a tarefa no domínio do corpo ou do movimento. Essa abordagem significa ampliar a visão de identificação desses sujeitos, assim como implica incluir, nessa ação, profissionais de outras áreas. Em quarto lugar, dois critérios devem ser utilizados como subsídios para a observação e identificação das habilidades nos sujeitos: a) a competência constatada na solução das atividades propostas em determinado domínio das inteligências, considerando-se as capacidades-chave ou os indicadores naquela área (VIEIRA 2019);

o interesse e a motivação que o sujeito demonstra por determinada área. Este interesse/motivação pode ser determinado pela frequência com que a atividade em um mesmo domínio é selecionada ou desperta prazer no sujeito; pela intensidade traduzida pelo tempo e a carga afetiva com que o sujeito investe no trabalho/brinquedo; e a consistência, que diz respeito ao produto gerado pelo desafio proposto (VIEIRA e FREITAS, 2011). Renzulli (2004, p.100) evidencia que toda aprendizagem pode e deve ser traduzida em algo concreto – um produto - que externalize esse novo conhecimento ou interesse, “[...] cujo produtor espera que informe, persuada, divirta os outros ou faça que eles acreditem nele ou se comportem diferentemente perante ele”.

Não existe uma maneira ideal para identificar as AH/SD. Sendo assim, é necessário buscar procedimentos que possam mostrar o potencial dessas pessoas na própria atividade, e não somente em situações tradicionais de testagem. A identificação das AH/SD, baseada nas duas teorias mencionadas, oferece informações detalhadas desse aluno, evidenciando, dentro do possível, suas áreas de conhecimento e capacidades. Funciona, então, “como um guia para os tipos de atividades que podem alimentar e apoiar a gama particular de capacidades apresentadas pelo indivíduo” (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991, p.60).

Logo, considerando-se os aspectos abordados até agora, a identificação deve **utilizar um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão sistêmica do sujeito**. E no que se refere à definição de AH/SD, destaca-se que “[...] não se considera o indivíduo superdotado pela soma de uma série de qualidades que ele apresenta em seu comportamento, **mas sim pela forma sistêmica como estas qualidades interagem entre si e com seu ambiente**” (COSTA;

SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 1997, apud VIEIRA, 2005, p. 66). (grifos no original).

2.1 Identificação na Prática

As observações e os registros das atividades e dos comportamentos dos estudantes norteiam-se por dois tipos de informação, segundo Renzulli (2004) e Renzulli e Reis (1997): **informação da situação**, que consiste em todo o conhecimento prévio sobre as habilidades e/ou potenciais dos sujeitos, como notas escolares, percepção dos professores, percepção da família e dos companheiros; e a **informação da ação**, que se traduz no conhecimento do sujeito na **própria ação na área de seu interesse** e que consiste no “[...] tipo de interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento”, e essa situação pode ocorrer na escola ou fora dela (RENZULLI, 2004, p.87).

Esse modelo de identificação é nomeado por Freeman e Guenther (2000) como **identificação pela provisão**, e consiste no oferecimento de experiências que estimulem e desafiem os estudantes. Em uma ação intencional e anterior ao oferecimento das experiências, os papéis do mediador nessa atividade são: selecionar os instrumentos objetivos que serão utilizados (fichas, questionários, escalas, etc.), planejar os desafios com base nas oito inteligências múltiplas, organizar o espaço físico e selecionar o material a ser utilizado pelos alunos (VIEIRA, 2005). Durante a atividade propriamente dita, deve-se combinar as regras que regerão o trabalho, facilitar e promover a interação com os materiais oferecidos e entre os sujeitos entre si.

Quatro aspectos são importantes de se salientar numa perspectiva de identificação pela provisão:

- a) o primeiro deles é a possibilidade da **articulação e modificação das técnicas de coleta das informações** na identificação das AH/SD, considerando-se os diferentes fatores observados no próprio ambiente. Isso posto, conclui-se que **não há receitas prontas no processo de identificação**, que pode e deve ser organizado de acordo com as características de cada grupo ou aluno a ser identificado, juntamente com os objetivos da identificação.
- b) o segundo aspecto a ressaltar é a importância da **harmonia entre a proposta de identificação oferecida e a visão de mundo do professor capacitado**. Fala-se muito da importância dos fatores externos no processo de identificação, tais como: recursos físicos, materiais utilizados, instrumentos de avaliação, metodologias de trabalho e referenciais teóricos adotados, dentre outros. Mas pouco se tem falado da importância dos próprios profissionais nesse processo. Vieira (2004) enfatiza a repercussão dos fatores afetivos dos professores na aprendizagem de seus alunos. Da mesma forma, destaca-se aqui a importância desses fatores influenciando a identificação, pois há um envolvimento maior ou menor nos profissionais que fazem parte do processo. E para que os objetivos sejam alcançados, faz-se necessário que o(a) professor(a) responsável pelo processo de identificação sinta-se "confortável" e seguro com os procedimentos adotados
- c) o terceiro aspecto está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizaram de **perspectiva natural e espontânea**, pois ao experimentarem situações vinculadas

Capítulo 05

ao seu dia a dia e com materiais (re)conhecidos, os sujeitos têm oportunidades de demonstrarem sua compreensão nas diferentes condições de interação com os colegas, materiais, brinquedos ou jogos. Da mesma forma, possibilita o exercício de diferentes respostas às situações propostas.

- d) o quarto e último aspecto a se destacar, na análise dos subsídios teóricos, que sustentam esse processo de identificação das AH/SD, é o entendimento de que se trata de um **processo contínuo e flexível**, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo, e em diferentes situações de seu cotidiano. Esse entendimento resulta num perfil narrativo de cada aluno, no qual os pontos fortes são estimulados e os pontos que devem ser melhorados (porque eles também estão presentes) também recebem atenção e podem ser trabalhados. Cabe salientar que, em harmonia com a concepção dos três anéis de Renzulli (2014, 2004, 1986), a influência do ambiente e a influência dos fatores pessoais na produção desse perfil devem ser valorizadas, reconhecendo-se, assim, a presença da rede na constituição dos indicadores identificados.

Segue, então, a problematização das etapas no processo de identificação educacional.

2.2 Etapas do Processo de Identificação e seus Instrumentos

Nesse modelo de identificação, cada equipe interdisciplinar, ou cada profissional, deve definir seus procedimentos de identificação e organizar o conjunto de materiais a serem utilizados, pois, como já foi referido anteriormente, é relevante a harmonia entre a proposta de

identificação oferecida e as formas de intervenção dos profissionais. Também é importante destacar que a proposta de identificação das AH/SD, aqui apresentada, é eminentemente educacional. Em outras palavras, ela pode e deve ser realizada na escola, pelo professor com capacitação na área. Os demais professores da escola, assim como a orientação educacional e a coordenação pedagógica, contribuem enfocando os aspectos específicos de seu conhecimento, e enriquecendo o processo com sua visão diferenciada.

Como já sabido, são duas as etapas do processo: inicialmente, verifica-se o conhecimento do que se sabe do estudante, por meio da **informação da situação**; logo em seguida, observa-se o aluno, em atividade, com os procedimentos vinculados à **informação da ação**.

A informação da situação consiste em todo o conhecimento prévio sobre as habilidades e/ou potenciais dos sujeitos, como notas escolares, percepção do(a) professor(a), percepção da família e dos companheiros, dentre outras informações. Conforme Renzulli (2004, p. 86), essas informações se caracterizam por serem a melhor forma de “identificar alunos com altos níveis de Superdotação acadêmica”, mas também podem ser utilizadas para identificar o grupo de alunos com habilidade acima da média. Muitos são os instrumentos que podem ser utilizados na etapa da informação da situação. Citam-se aqui os instrumentos publicados em Pérez e Freitas (2016), por se entender que estão mais adequados aos procedimentos de identificação desde uma perspectiva educacional, e propiciarem um diálogo entre a teoria e a prática pedagógica.

O primeiro procedimento na etapa da informação da situação, no processo de identificação, é saber quem são e onde estão esses alunos. Portanto, essa triagem é importante na escola, pois ela permite que professores e colegas dos estudantes que mais se destacam em

Capítulo 05

diferentes áreas, sejam indicados para a continuidade do processo. Os instrumentos sugeridos para esse mapeamento são: Listas de Verificação de Indicadores de AH/SD, que devem ser preenchidos pelos professores do ensino fundamental, médio e superior (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.25-39), e os Questionários de Autonegação e Nomeação pelos Colegas (versão compactada e ampliada), que devem ser respondidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.41-53). A aplicação desses instrumentos possibilita fazer um mapeamento, em cada turma, dos alunos que se destacam em diferentes áreas das inteligências.

Como esse mapeamento deverá ser feito? Os nomes de todos os alunos indicados devem ser tabulados, e aqueles que aparecem citados com maior frequência, são os alunos com habilidades diferenciadas dos demais alunos, o que corresponde ao primeiro anel de Renzulli. Em outras palavras, por esse mapeamento, o professor capacitado pode definir quais são os alunos que apresentam habilidades acima da média, reconhecidas pelo seu contexto, e que seguirão no processo de identificação. Pérez e Freitas (2016, p.45) sugerem um modelo de como essa tabulação pode ser feita. Mas não há uma receita pronta, de forma que é possível organizar os dados da forma que for mais conveniente. Porém, é necessário que **fique explícito quais são os estudantes que se destacam dos demais.**

Considerando o grupo de alunos definidos pela triagem referida acima, inicia-se o segundo momento do processo de identificação, que consiste em explicar para os responsáveis o que deverá ser feito com seu(sua) filho(a) e solicitar-lhes a autorização, por escrito, para a continuidade do processo. Com essa autorização em mãos, iniciam-se as aplicações dos Questionários para Identificação dos Indicadores de AH/SD no(a) professor(a), família e aluno(a). A

interpretação desses instrumentos é um pouco mais complexa, como referem Pérez e Freitas (2016, p.86-87). Como no caso do mapeamento, as autoras sugerem um modelo para essa análise (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.86-87). No entanto, novamente destaca-se a importância de cada professor do AEE organizar sua própria interpretação dos dados. Porém, ressalta-se que é relevante o cruzamento entre as informações obtidas com os sujeitos – professor(a), família e aluno(a) – verificando-se as coincidências e discrepâncias da frequência com que os comportamentos mencionados nos questionários aparecem. Nesse sentido, quanto mais semelhanças houver entre essas frequências, mais significativos serão os indicadores que revelam, nas dimensões verificadas pelos questionários, os comportamentos de AH/SD.

Os instrumentos acima mencionados são utilizados com crianças e adolescentes. Também existem instrumentos para adultos (PÉREZ; FREITAS, 2016) e para idosos (COSTA, 2016). Nesses recursos, os procedimentos são os mesmos dos apresentados nos questionários utilizados com crianças e adolescentes, ou seja, são apresentadas questões nas quais o próprio sujeito e uma segunda fonte avaliam a frequência com que os comportamentos com indicadores de AH/SD aparecem.

A **informação da ação** se traduz no conhecimento do sujeito em ação na própria área de seu interesse. Como já foi mencionado, cabendo destacar novamente, Renzulli (2004, p.87) define que a coleta desses dados se constitui nas “interações dinâmicas que acontecem quando uma pessoa fica extremamente interessada ou entusiasmada com um tema, área de estudo, ideia ou evento que acontece no ambiente escolar ou extraescolar”. Nesse sentido, pela observação dos comportamentos e das respostas apresentadas pelos estudantes aos desafios propostos, pode-se observar a criatividade

Capítulo 05

e o comprometimento com a tarefa. Logo, o desempenho do aluno pode ser verificado por meio de jogos, exercícios, dinâmicas de grupo e atividades orientadas para cada uma das inteligências. Existem, na literatura, diversos livros que podem ser utilizados como ponto de partida para essa organização. Sugerimos consultar Antunes (1998), Armstrong (2001), Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2003), além dos diversos livros que existem no mercado e que tratam de jogos pedagógicos e de atividades para dinâmica de grupo, tais como: Almeida (2007a, 2007b), Berkenbrock (2002, 2007), Gutierrez et al (2007). Em 2020, com o advento da pandemia e a necessidade de se desenvolverem atividades remotas, foi possível adaptar as atividades/desafios para o ensino remoto. Há muitas plataformas de jogos e atividades on-line, as quais o professor pode contar para planejar suas atividades como, por exemplo, Wordwall, Coquinhos, Digipuzle, Jigsaw Planet, dentre outras.

Esses desafios podem e devem ser elaborados pelo próprio professor capacitado, considerando seus conhecimentos, os recursos disponíveis na escola e os materiais e jogos conhecidos pelos alunos, comuns à cultura em que eles vivem.

Como forma de orientar o(a)s professore(a)s capacitado(a)s na construção desses desafios, apresenta-se o Quadro 2, com uma estrutura de nove áreas, considerando-se os diferentes domínios e as categorias propostos por Gardner, Feldman e Krechevski (2001a), e acrescentando-se a observação de como a tarefa é realizada pelo sujeito. As categorias são: ciências, musical, espacial, linguística, matemática, social, artes visuais, movimento e estilos de trabalho.

Quadro 2 – Descrição das Categorias em cada Domínio das Inteligências Múltiplas

DOMÍNIOS	CATEGORIAS
Estilos de Trabalho	Abordagens nas soluções de problemas e realização das tarefas Comprometimento com a tarefa (motivação) Criatividade em realizar a tarefa Curiosidade
Domínio da Linguagem	Narrativa Relato Descritivo Uso Poético da Linguagem
Domínio da Matemática	Raciocínio Numérico Raciocínio Espacial Resolução Lógica de Problemas
Domínio das Ciências	Habilidades Observacionais Formação e Experimentação de Hipóteses Interesse e Conhecimento da Natureza
Domínio da Música	Percepção Produção Musical Sensibilidade ao Ritmo Destreza Motora
Domínio do Movimento	Controle Corporal Expressão Corporal Sensibilidade ao Ritmo Geração de Ideias através do Movimento
Domínio Social	Entendimento de si mesmo Entendimento dos outros (Facilitador/ Cuidador/Amigo) Liderança
Domínio Espacial	Entendimento das Relações Causais e Funcionais Capacidades viso espaciais Habilidades Motoras Finas
Domínio das Artes Visuais	Percepção Representação Talento Artístico

Fonte: VIEIRA, 2005, p.89.

Capítulo 05

Segundo Gardner, Feldman e Krechevski (2001b), a forma como uma pessoa interage com as tarefas e com os materiais propostos, é um aspecto importante para observação e análise durante o processo de identificação, pois não é somente a capacidade no domínio que determina o êxito na execução de uma atividade. As diferentes maneiras que as pessoas utilizam para resolver seus problemas, como a concentração na tarefa, dedicação, esforço, prazer, dentre outros fatores, contribuem em grande medida para definir a execução da atividade. Outros fatores relevantes na observação dessa dimensão são a abordagem e execução na solução do problema, e a motivação e criatividade na tarefa. Tais categorias estão diretamente relacionadas às características que compõem o segundo anel de Renzulli (1986), que é o comprometimento com a tarefa.

O domínio da linguagem é uma das capacidades cognitivas e sociais mais valorizadas pela nossa cultura. Gardner; Feldman; Krechevsky (2001b, p.41) destacam que “[...] examinar a linguagem no nível do discurso pode ser mais revelador do que simplesmente focar a estrutura no nível da sentença”. Pode-se avaliar a linguagem por medidas específicas, como a riqueza do vocabulário e a estrutura variada das frases, ou por medidas mais amplas, como a estruturação da narrativa e a coerência temática apresentada pelos sujeitos. É importante ressaltar, entretanto, que a identificação neste domínio deve ser feita por meio de atividades que permitam a expressão oral e escrita, da forma mais livre possível. As categorias sugeridas para observação e análise são a narrativa, o relato descritivo e o uso poético das palavras.

O domínio da Matemática é muito valorizado em nossa sociedade e o entendimento das operações numéricas é vivenciado em todos os momentos da vida (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI,

2001b). Esse entendimento é baseado nas ações concretas realizadas sobre o mundo dos objetos nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, sendo que nas etapas cognitivas posteriores torna-se “[...] cada vez mais abstrato e distante dos referenciais do mundo real” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKI, 2001b, p.73). As categorias observadas e analisadas são: raciocínio numérico e espacial e a resolução lógica de problemas.

As capacidades no domínio das Ciências se manifestam de diferentes maneiras: algumas pessoas querem saber como as coisas funcionam; outras, como elas crescem e se desenvolvem; e, ainda, há outras que se interessam em classificá-las em categorias. Porém, o perfil comum a todas é a identificação das estruturas e dos padrões da natureza, e a descoberta e a resolução de problemas ligados a essa área. As categorias de observação e análise no domínio das ciências são as habilidades observacionais, a formação e a experimentação de hipóteses, e o interesse e conhecimento da natureza.

A Música faz parte de nossa vida, desde a mais tenra idade e, geralmente, todas as pessoas respondem a ela de modo favorável, seja cantarolando e inventando canções enquanto realizam suas atividades, ou dançando e movimentando-se ao acompanhar um ritmo musical. As categorias observadas e analisadas, no domínio da música, são a percepção, a produção musical e a destreza motora para tocar um instrumento.

O domínio do movimento engloba as atividades corporais, aspectos importantes no desenvolvimento de qualquer sujeito, pois é por meio dele que, no início da vida infantil, as emoções, as ideias e o conhecimento são expressos. Geralmente, a avaliação desse domínio é constituída por provas que exigem competência motora, tais como pular, saltar, equilibrar-se, dentre outras. Na observação e análise do

Capítulo 05

domínio do movimento, as seguintes categorias foram consideradas: controle e expressão corporal e geração de ideias por meio do movimento.

Assim como a linguagem, o social está presente em todos os momentos de nossa vida. O domínio social engloba tanto o conhecimento de si próprio (fatores característicos da Inteligência Intrapessoal) quanto o conhecimento e articulação do contexto onde a pessoa vive (constituindo os fatores da Inteligência Interpessoal). Importante destacar que esse domínio permeia, com maior ou menor intensidade, todos os demais domínios. Gardner, Feldman e Krechevski (2001b) definem o domínio social como a capacidade de se relacionar bem com os demais, traduzindo-se por ações que indicam o saber compartilhar, esperar sua vez, revezar a atenção do grupo social, controlar a agressão, dentre outras, e as categorias de observação e análise, são o entendimento de si mesmo e dos outros e a liderança.

O domínio Espacial é descrito separadamente do domínio das Artes Visuais. Apesar de constituírem a mesma inteligência - a Espacial -, manifestam características diferenciadas. No domínio Espacial, a motricidade desempenha importante papel na elaboração do espaço, pois a abstração da forma acontece a partir da coordenação das ações sobre os objetos. Tais ações passam de um plano perceptivo, com a prioridade da manipulação dos objetos, para um representativo, onde eles são classificados de acordo com noções elementares, tais como a de vizinhança, de ordem, de tamanho, dentre outras. As categorias de observação e análise no domínio Espacial são o entendimento das relações causais e funcionais, capacidades viso espaciais e habilidades motoras finas (GARDNER, FELDMAN E KRECHEVSKY, 2001b).

No domínio das Artes Visuais, destacam-se as habilidades de representar graficamente o mundo real ou imaginário, competência

simbólica inerente ao ser humano. Apesar de ser considerada como uma atividade ligada à criatividade, à inspiração, ao talento e ao sentimento, envolve uma diversidade de capacidades e habilidades cognitivas (GARDNER, FELDMAN E KRECHEVSKY, 2001b). Muito se tem aprendido sobre o desenvolvimento das habilidades artísticas e, hoje, é possível afirmar que, desde muito cedo, a criança se interessa em representar graficamente o mundo em que vive. Porém, nem sempre o desenho é a síntese da imagem interiorizada, pois outros fatores estão envolvidos nessa ação, tais como a percepção do objeto e a maturação afetiva, cognitiva e motora dos sujeitos. As categorias de observação e análise são a percepção, representação e talento artístico.

À guisa de exemplos de desafios que podem ser utilizados na informação da ação, cita-se, abaixo, a proposta de Castro (2021, p.58). Tal desafio pode ser feito tanto presencialmente quanto de forma remota. Porém, cabe salientar que alguns fatores de observação que foram relatados, podem ser prejudicados na interação digital, necessitando, por conseguinte, maior tempo e atividades para que os indicadores sejam percebidos.

Capítulo 05

CRIAÇÃO E VENDA DE UM PRODUTO

ATIVIDADE PREVISTA: Pedir para o(a) aluno(a) desenvolver um cartaz/ banner com um slogan de um produto ou serviço que ela gostaria que as pessoas consumissem. Esse produto ou serviço pode ou não existir, ele pode ser uma criação nova do(a) aluno(a), algo que facilitaria seu dia-a-dia na escola ou em casa. Pode ser um móvel, um meio de transporte, algo de comer, pode ser qualquer coisa. Depois de criado o produto, solicitar para que o(a) aluno(a) tente vender o produto ou serviço criado, usando o cartaz que pensou e desenvolveu.

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS: Papel, caneta, lápis, borracha, lápis de cor, giz de cera ou canetinhas.

Fonte: Castro, 2021, p.58.

Essa experiência vincula-se às inteligências linguística, espacial e interpessoal, além de observar o comprometimento com a tarefa e a criatividade do(a) aluno(a). Pode ser proposta tanto para um indivíduo quanto de forma grupal. Alguns indicadores importantes a observar nessa atividade são, segundo Vieira (2019):

- Os alunos gostaram da proposta? Tiveram prazer com a atividade?
- Quais compreenderam melhor as regras e conseguiram segui-las?
- Quais revelaram amplo conhecimento sobre vários tópicos vinculados à tarefa?
- Quais ofereceram espontaneamente informações sobre esses tópicos?
- Quais relataram experiências pessoais ou de outros referentes ao mundo natural?
- Quais demonstraram interesse pelos fenômenos naturais

ou materiais?

- Quais fizeram perguntas regularmente sobre as coisas observadas?
- Quais alunos experimentaram e formaram hipóteses?
- Quais fizeram prognósticos com base nas observações da experiência?
- Quais fizeram perguntas do tipo "E se?", e explicaram como as coisas são?
- Quais revelaram imaginação e originalidade ao contar histórias?
- Como descreveram e identificaram os elementos da tarefa?
- Quais costumam usar uma linguagem diferente de seu grupo social ou etário?
- Quem produz desenhos coloridos, equilibrados, rítmicos ou uma combinação de tudo isso?
- Quem é flexível e inventivo(a) no uso dos materiais?
- Usa linhas e formas para criar uma grande variedade de formas em trabalhos bi ou tridimensionais?
- Quem consegue representar uma variedade de assuntos ou temas por meio do desenho?
- Quem com frequência inicia e organiza atividades?
- Quem organiza os outros colegas?
- Quem demonstra sensibilidade aos sentimentos dos demais?

Na experiência proposta acima, é possível observar que, quando os desafios são propostos para os alunos, mais indicadores, em diferentes inteligências, podem ser observados. Tal situação se justifica no fato de que as inteligências não acontecem isoladamente,

mas, sim, interagindo umas com as outras (GARDNER, 2000, 1999).

Além dos aspectos denominados acima, outros indicadores podem ser pensados para observação, a saber: quem lidera as discussões no grupo, a originalidade do projeto para testar as hipóteses, a qualidade dos argumentos utilizados na discussão, o nível de pensamento e do conhecimento dos participantes, dentre outros. Portanto, cabe ao professor capacitado, ao planejar os procedimentos e as tarefas que serão apresentadas para o grupo, definir anteriormente os aspectos relevantes, que serão observados e analisados nas atividades.

Outro elemento relevante no processo de identificação é a elaboração/organização do portfólio do aluno, entendido aqui como uma forma sistemática de **reunir, registrar e usar** as informações sobre as habilidades e os pontos fortes dos alunos (RENZULLI e REIS, 1997; PURCELL e RENZULLI, 1998). Essa ação tem como objetivos coletar várias e diferentes informações do estudante, classificar as informações em categorias gerais, incluindo habilidades, interesses, estilos preferenciais de aprendizagem e de ensino, (produtos significativamente ilustrativos de suas habilidades e outros indicadores de habilidades), e elaborar um plano de atendimento, tendo por base as informações coletadas e classificadas. (RENZULLI e REIS, 1997; PURCELL e RENZULLI, 1998). Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p.65-79) e Pérez e Freitas (2016, p.108-111) são estudiosos que oferecem subsídios significativos para organização do portfólio do aluno.

Como última etapa do processo de identificação, está a elaboração do parecer pedagógico, que deve apontar os pontos fortes e fracos do aluno, a fim de subsidiar seu atendimento educacional. Além disso, faz-se necessário planejar estratégias para esse atendimento e definir a forma de acompanhamento dos comportamentos com

indicadores de AH/SD. Pérez e Freitas (2016, p.114-116) sugerem um modelo para organização desse parecer.

Finaliza-se essa seção das etapas do processo de identificação citando um pensamento de Pérez e Freitas (2016), que se refere à importância do parecer pedagógico, mas também se estende a todo o processo de identificação, pois dele depende “o atendimento educacional especializado de um(a) aluno(a) que provavelmente não foi visto como aluno(a) com necessidades educacionais especiais que tem direito de recebê-lo” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.113). Dito de outro modo, o processo de identificação deve oferecer informações suficientes e significativas, para que o professor capacitado possa elaborar o plano de atendimento individual do aluno.

PARA NÃO FINALIZAR: ALGUMAS VANTAGENS E DESVANTAGENS DESSE PROCESSO

A modalidade de identificação aqui apresentada não é uma novidade, pois é utilizada em muitas instituições. No entanto, cabe destacar que não se trata de um processo fácil. Seus princípios norteadores podem ser destacados como os principais pontos positivos, pois é uma identificação que: a) considera a própria atividade natural e espontânea do sujeito; b) promove e verifica suas áreas de interesse, por meio da multiplicidade de recursos e estímulos; c) considera as diferentes expressões das inteligências. Esses aspectos, certamente, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento global dos estudantes com AH/SD.

É possível que essa abordagem de identificação aponte muito mais pessoas com AH/SD, uma vez que considera uma ampla gama de habilidades, e não somente aquelas competências tradicionalmente

Capítulo 05

avaliadas pelos testes de inteligência. Cada inteligência possui mecanismos próprios de ordenação, refletidos por seus princípios peculiares e por seus meios preferidos no desempenho dessa inteligência. Cabe, então, a inclusão de profissionais de outras áreas no processo de identificação, com a finalidade de determinar como esses mecanismos se manifestam. Nesse sentido, os demais professores da escola, ou profissionais de reconhecido saber na área identificada, podem auxiliar o professor capacitado nessa atividade, enfocando suas áreas específicas de conhecimento e expertise.

Cabe destacar que essa proposta de identificação tem objetivos eminentemente educacionais e não clínicos, posto que as AH/SD não devem ser entendidas como uma patologia e, sim, como um estado do desenvolvimento global do indivíduo. Então, desde uma perspectiva educacional, o processo de identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais do aluno com AH/SD, para que suas diferentes formas de aprender possam ser respeitadas, e o processo de ensino em sua escola seja subsidiado adequadamente.

Destaca-se, então, alguns objetivos importantes a serem considerados no processo de identificação com essa perspectiva educacional:

- Oferecer experiências que estimulem e desafiem os estudantes com AH/SD;
- Entender que consiste num processo contínuo, com múltiplos critérios e olhares, e que não se encerra em si mesmo;
- Planejar as atividades abrangendo diferentes áreas das inteligências, pois as AH/SD se constituem em um grupo heterogêneo;
- Apresentar as capacidades dos alunos como um perfil

constituído por pontos fortes e por aqueles que devem ser melhorados, e não como um índice numérico;

- Incluir profissionais de outras áreas no processo, que possam contribuir com seu olhar de expertise.

Logo, o processo de identificação não se constitui numa atividade simplificadora, mas, sim, em ações que consideram o ambiente natural dos sujeitos. Tal enfoque permite sua utilização com todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que retira o foco da visão clínico-médica embutida no “diagnóstico” e centra o olhar na atividade do sujeito sistêmico, com limitações e potenciais. Não se trata, portanto, de formatar “provas” para a pessoa responder, mas, sim, de estimulá-la para a ação, propondo tarefas que desafiam a busca de respostas singulares e divergentes, além de oferecer materiais que despertem o interesse e a vontade de interagir com os mesmos.

Nessa perspectiva, como já mencionado anteriormente, o processo de identificação é bastante complexo, mas é viável. Como a ideia é observar o estudante ao longo do tempo, devem aparecer as três características ressaltadas por Joseph Renzulli. Embora com intensidades diferentes, devem constar, potencialmente, uma ou mais das inteligências descritas por Howard Gardner, as quais devem estar materializadas por uma produção. Portanto, o importante é considerar a frequência, a intensidade e a consistência com que esses traços aparecem, para não serem confundidos com um pico no desenvolvimento dos sujeitos.

A característica processual da identificação permite que a realização das atividades se prolongue ao longo do tempo, até que as características que constituem as AH/SD estejam claras e visíveis. Essa afirmação retira a pressão por um resultado definitivo em um

Capítulo 05

determinado prazo, e valoriza a instituição educacional como o *locus* privilegiado para a identificação, pois os estudantes participam de suas atividades diariamente, favorecendo a observação dos comportamentos com indicadores de AH/SD desses sujeitos.

Outro aspecto que é de importância fundamental para o desenvolvimento global e harmônico das pessoas com AH/SD é o fato de que seus comportamentos devem ser percebidos como parte constitutiva e não como “elementos centrais” da vida desses indivíduos, pois todas as áreas que formam a pessoa – afetiva, cognitiva, social e psicomotora - são importantes, sendo que nenhuma delas deve ser mais valorizada que a outra.

Essa proposta de identificação, ao diferenciar-se de uma “avaliação formal” e ditada pelos resultados estatísticos e positivistas, gera mais dúvidas do que certezas. Porém, são exatamente essas incertezas que mobilizam a buscar mais procedimentos que possam estimular os indicadores de AH/SD e a “treinar” o olhar para reconhecer esses sujeitos. É comum, nos meios acadêmicos, a desqualificação dessa “percepção intuitiva”, porém, desde uma perspectiva qualitativa, essa intuição baseia-se na prática e nos “saberes” que alicerçam essa prática. Quando a identificação se orienta, prioritariamente, pela observação e entendimento dos comportamentos com indicadores de AH/SD, ocorre a emergência de novas e múltiplas perguntas, pois esse processo se baseia mais na análise e entendimento das condutas observadas do que em levantamentos e padronizações estatísticas.

A proposta de identificação, aqui apresentada, tem uma perspectiva educacional, e não clínica. Portanto, os procedimentos e a organização do processo terão características diferentes, de acordo com os sujeitos envolvidos na identificação, necessitando, portanto, definir o suporte teórico subjacente ao trabalho. Desde uma

perspectiva mais atual no processo de identificação, o que importa são as características indicativas da AH/SD, e não um índice numérico.

Para concluir, evidencia-se um último ponto fundamental: a lógica do atendimento às AH/SD é um pouco diferente dos demais alunos público-alvo da Educação Especial, e envolve a suplementação do conhecimento. Nesse sentido, o processo de identificação se constitui na primeira etapa do atendimento. Essa afirmação não significa só uma questão cronológica, por ser o primeiro movimento feito para saber quem são e onde estão esses alunos. Significa, também, que nessa etapa - identificação - já existe contribuição no desenvolvimento do potencial do sujeito, pois na interação constituída entre professor(a) capacitado(a) e o(a) aluno(a), a suplementação de suas áreas de interesse também está sendo focalizada. Portanto, sugere-se que o aluno em processo de identificação seja incluído no censo escolar, com o consentimento da família e com o acréscimo da informação (parecer pedagógico em elaboração) de que o aluno está em processo de identificação, justificando-se com a indicação dos professores e colegas, e com a própria observação. Todo o processo de identificação e atendimento às AH/SD deve estar amparado pela legislação e pelos subsídios teóricos.

Freire (1995) foi muito feliz ao brincar com os sentidos da palavra "saber", os quais podem ser aplicados também neste texto, pois seu pensamento sintetiza esse processo de certezas e incertezas que conformam o "saber" e também o "fazer", na perspectiva do processo de identificação pela provisão: sei que tenho o desejo de saber/fazer cada vez mais e melhor o que não sei/faço; sei que quero compartilhar o que já sei/fiz; sei que posso saber/fazer o que ainda não sei/fiz; e que posso construir novos saberes/fazer, pois, ao descobrir o prazer de conhecer, refletir e investigar sobre minha prática

Capítulo 05

cotidiana, não é mais possível voltar atrás. Dito em outras palavras, é exatamente essas incertezas que causam insegurança e que instigam a buscar um equilíbrio, passageiro ou não. O paradoxo provocado por esses sentimentos é o que nos faz descobrir o prazer de refletir sobre a prática cotidiana e nos motiva a buscar caminhos alternativos.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, M. T. P. de **Brincando com palitos e adivinhações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

ALMEIDA, M. T. P. de **Jogos, quebra-cabeças, enigmas e adivinhações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERCKEMBROCK, V. J. **Jogos e diversões em grupo**: para encontros, festas de família, reuniões, sala de aula e outras ocasiões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BERCKEMBROCK, V. J. **Brincadeiras e dinâmicas para grupos**. Diversões para dentro e for a da sala de aula, encontros de grupos, festas de família, reuniões de trabalho e muitas outras ocasiões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 fev. 2016.

CASTRO, I O. **Relatório de Estágio Supervisionado II**: Observação e Proposta. Curso de Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2021.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Curricular. In: FLEITH, D. de S. (org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Vol. 2 Atividades de Estimulação de Alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p. 55-79.

COSTA, L. C. da **Altas Habilidades/Superdotação e Acadêmicos Idosos: O Direito à Identificação**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2016. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2016-06-28T113520Z-7442/Publico/COSTA,%20LEANDRA%20COSTA%20DA.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

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

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1995.

GARDNER, H. **Mentes extraordinárias**: Perfis de 4 pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GARDNER, H.. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, H. ; FELDMAN, D. H. ; KRECHEVSKI, M. **Projeto Spectrum**: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil - Utilizando as competências das crianças; V.1. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

GARDNER, H. ; FELDMAN, D. H. ; KRECHEVSKI, M. **Projeto Spectrum**: a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil – Avaliação em Educação Infantil; v.3. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

GARDNER, H.; KORNHABER, M.L. ; WAKE, W.K. **Inteligência**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre : Artemed, 1998.

GERSON, K. ; CARRACEDO, S. **Niños dotados en acción**. Buenos Aires: Tekné, 1996.

GÜNTHER, Z. Entrevista concedida às professoras Rosemeire Rangni (UFSCar), Josilene Domingues (IFBA) e Fabiana Koga (FAIP), em dezembro de 2020. **Revista Aprender** – Caderno de Filosofia e Psic. da Educação, nº 26, p 14-25. Dossiê Educação para Altas Habilidades ou Superdotação: Interfaces

entre intervenção, ações formativas e políticas públicas. Jul-Dez-2021. Vitória da Conquista. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/issue/view/485>. Acesso 22 dez. 2020.

GUTIÉRREZ, M. L. B. et al **Estratégias e jogos pedagógicos para encontros**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MEDEIROS, R.; VIEIRA, N.J. Alunos com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: da Identificação a Proposta de Atendimento. **Anais**. Colóquio Nacional de Educação Especial e Inclusão Escolar – CINTEDES. Florianópolis, junho de 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/alunos-com-altas-habilidades-superdotacao-na-educacao-basica--da-identificacao-a-proposta-de-atendimento?lang=en>. Acesso em 21 dez. 2021.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PURCELL, J. H.; RENZULLI, J.S. **Total Talent Portfolio: a systematic plan to identify and nurture gifts and talents**. Mansfield Centre, CT: Creative Learning, 1998.

RAMOS-FORD, V. ; GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N ; DAVIS, G. A. **Handbook of a gifted education**. Boston : Allyn e Bacon, 1991, p. 55-64.

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

RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, nº 1, v.52, p.75-131, jan/abr, 2004.

RENZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Â. R.; KONKIEWTZ C.E. (org.) **AH/SD, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

RENZULLI, Joseph. Reflections on My Work: The Identification and Development of Creative/ Productive. In, DAI, David Y. ; STERNBERG, Robert **The Identification and Development of Creative/Productive Giftedness**, New York. NY: Taylor and Francis. 2021a, p. 197-211. Edição Kindle.

RENZULLI, J. **Introduction to Identification of Students for Gifted and Talented Programs**. Califórnia: SAGE Publications, 2004. Edição Kindle, 2021b.

RENZULLI, J.; REIS, S. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield Centre, CT: Creative Learning, 1997.

REYES, M. T. F.; CHAPELA, M. T. S. **Como detectar y evaluar a los alumnos com altas capacidades intelectuales**. Guia para professores y orientadores. Sevilha, ES: Psicoeduca, Díada, Eduforma, 2010.

VIEIRA, Nara J. W. O encontro da professora do Ensino Básico com alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 133 – 151, Jan./Abr. 2004.

VIEIRA, Nara J. W. **“Viagem a Mojáve-Óki”!** Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005a.

VIEIRA, Nara J. W. Inteligências Múltiplas e Altas Habilidades. Uma proposta integradora para a identificação da superdotação. **Linhas**, Vol. 6, No 2. (2005b). Disponível on-line em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1270/1081>. Acesso 02 março. 2015.

VIEIRA, Nara J. W. A provisão de desafios na identificação educacional das Altas Habilidades/Superdotação: as contribuições de Howard Gardner e Joseph Renzulli. In: PAVÃO, S. M. de O.; PAVÃO, A. C. O. (ORG.) **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2019.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/ superdotação. In FREITAS, S. N.; BRANCHER, V. R. (org.) **Altas Habilidades/Superdotação: Conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiá: Paco Editorial, 2011, p. 49-67.

VIRGOLIN, A.M. R.; FLEITH, D de S.; NEVES-PEREIRA, M. **Toc Toc... Plim Plim!** Lidando com as emoções. Brincando com o pensamento através da criatividade. Campinas: Papirus, 2003.

VIRGOLIM, A. M. R. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**. V37, e81543, 2021.

Capítulo 05

Digital. Disponível em: <https://ufpr.academia.edu/EducaremRevista>. Acesso em 14 fevereiro. 2022.

YAGÜE, J.G. Niños bien dotados. In: GARCIA, S.M. (org.) **Enciclopedia tematica de educación especial**. Madrid: CEPE, 1986.

Capítulo **06**

A importância do Atendimento Educativo Especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Andréia Jaqueline Devalle Rech

O debate a respeito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), necessita de um apoio e suporte amplo e contínuo, perpassando pelo suporte escolar e familiar. Para tanto, é essencial que novos debates sejam oportunizados para esses dois contextos, escola e família, de modo que ambos compreendam, de fato, quais são as condições específicas de aprendizagens dos alunos com AH/SD, para que os mesmos sejam estimulados e orientados pelos dois contextos¹.

Desse modo, é preciso visualizar o aluno com AH/SD a partir de uma ótica ampla, (re)discutindo estereótipos equivocados e socialmente construídos, que dificultam e, por vezes, são vistos como barreiras que interferem diretamente na identificação desses alunos, tanto na família quanto na escola.

Dito de outro modo, algumas concepções equivocadas e socialmente difundidas dificultam ainda mais a identificação das pessoas com AH/SD. Assim, pensa-se, erroneamente, que uma pessoa com AH/SD apresentaria apenas a Superdotação acadêmica, com Quociente Intelectual (Q.I) acima da média, destacando-se em todas as disciplinas. Nessa concepção, o aluno superdotado seria apenas aquele que apresentaria nota 10 e, a partir disso, negligenciam-se os alunos com perfis em áreas artísticas, psicomotoras e musicais, atribuindo que esses apresentam “talentos” e não uma Superdotação (WINNER, 1998; PÉREZ, 2003, FREITAS & RECH, 2004).

Logo, tanto a família quanto a escola apresentam dificuldades em verificar os reais comportamentos apresentados pelo filho/aluno com AH/SD, já que se encontram atreladas a definições erroneamente

¹ Este texto foi publicado originalmente no livro “Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação” com o título “A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação”, e foi revisado e ampliado para compor a obra atual.

difundidas sobre as AH/SD.

Assim, verifica-se que quando um aluno com deficiência ingressa na vida escolar, os professores, em sua maioria, têm acesso ao diagnóstico² desse e, com isso, em parceria com o educador especial, planejam estratégias de aprendizagem. Essas estratégias têm a finalidade de ofertar ao aluno atividades condizentes com seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, pelo viés dos potenciais por esses apresentados, e não diante das possíveis limitações impostas pela deficiência.

No entanto, para as famílias compostas por filhos com AH/SD, esse momento pode ser ainda mais apreensivo, uma vez que muitos profissionais da educação desconhecem quem são os alunos com AH/SD e as particularidades advindas dessa condição.

Nesse aspecto, quando a escola desconhece as características presentes nos alunos com AH/SD, e as respectivas condições específicas de aprendizagens decorrentes desse aluno, provavelmente encontrará dificuldades em reconhecê-lo como tendo potenciais que precisam ser estimulados. Logo, esses alunos acabam ficando invisíveis no sistema educacional e familiar.

Diante de tais problematizações, é necessário compreender quem é o aluno com AH/SD para, então, a escola organizar um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de cunho específico, para atender aos interesses e necessidades do mesmo.

No Brasil, em termos de Políticas Públicas, a atual definição

² Tem-se conhecimento que o diagnóstico ou, então, o laudo comprovando a deficiência, não devem ser primordiais para que o referido aluno seja encaminhado para receber um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, quando a escola observar que este aluno apresenta alguma necessidade especial, o mesmo deverá ser encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncionais enquanto o processo do diagnóstico encontra-se em elaboração. Tais aspectos foram ratificados pela Nota Técnica N. 04 de 2014 (BRASIL, 2014).

Capítulo 06

de AH/SD encontra-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15). Nesse documento, as pessoas com AH/SD são aquelas que

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

A partir dessa definição, é possível verificar alguns comportamentos que podem ser observados nas pessoas com AH/SD, embora se saiba que, em decorrência da área de interesse, alguns desses comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que em outros. Ourofino e Guimarães (2007, p. 43) concordam com essa discussão e complementam informando que:

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exhibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos.

Sendo assim, é necessário conhecer tais comportamentos para identificá-los, com a finalidade de estimular essas habilidades, além de colaborar com o desenvolvimento socioemocional dessas crianças e adolescentes, contribuindo com a construção de suas identidades.

Portanto, o professor precisa reconhecer os potenciais presentes no aluno com AH/SD para, então, propor estratégias educacionais, com o intuito de estimular tais habilidades, para que as mesmas não permaneçam na invisibilidade.

Além disso, o aluno com AH/SD necessita de desafios. Logo, o

professor deverá organizar sua prática pedagógica buscando atender os interesses desse aluno, para que o mesmo não se desmotive ou, então, produza abaixo do seu potencial. Extremiana (2000) complementa essa discussão abordando em suas pesquisas a questão do subaproveitamento escolar.

É evidente que as crianças que têm uma boa compreensão dos conceitos abstratos e uma capacidade elevada de raciocínio necessitam de atividades desafiantes que incorporem ‘altos níveis’ de habilidade e capacidade de pensamento. Antes de pedir à criança que simplesmente recite ou repita o que foi aprendido, é melhor pedir que ela compare, contraste, classifique, resuma, hipotetize ou faça suposições³ (EXTREMIANA, 2000, p. 102, tradução nossa).

Não é uma tarefa fácil, mas o professor que assume esse desafio, e busca parcerias, caminha para uma prática inclusiva. Tais parceiros podem ser formados na própria escola, a partir das trocas de experiências entre os professores, apoio do educador especial, da gestora, dentre outros.

Em relação a proposta da educação inclusiva, Sant’Ana (2005) pontua que:

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SANT’ANA, 2005, p. 228).

3 Texto original: “Es evidente que los niños que tienen una buena comprensión de los conceptos abstractos y una elevada capacidad de razonamiento necesitan el desafío de actividades que incorporen un ‘alto nivel’ de habilidad y capacidad de pensamiento. Antes que pedir al niño que simplemente recite o repita lo que ha aprendido, es mejor pedirle que compare, contraste, clasifique, resuma, hipotetice o haga suposiciones”. (EXTREMIANA, 2000, p. 102).

Capítulo 06

Assim sendo, a escola, como um todo, precisa se organizar para efetivar práticas inclusivas para, com isso, oportunizar uma educação de qualidade ao aluno com AH/SD.

É importante ressaltar que a identificação tem que ter uma finalidade, ou seja, não se identifica uma pessoa apenas para rotulá-la. Identifica-se para que a mesma tenha consciência das suas habilidades e, a partir disso, a família e a escola se articulem para promover a inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

A família, nesse processo, é fundamental, pois ela poderá fornecer à escola diversas informações sobre o desenvolvimento global do seu filho e, também, formar outras parcerias com essa instituição, em prol da inclusão do filho. Porém, para que isso seja possível, esse aluno precisa ser visualizado tanto pela família quanto pela escola.

Na maioria das vezes, segundo Moreno, Costa e Gálvez, são os pais os primeiros a identificar habilidades em seus filhos, já que “são os pais da criança superdotada que melhor a conhecem e assim podem fornecer informações acerca do seu desenvolvimento⁴” (1997, p. 43, tradução nossa). Esses autores descrevem a importância dos pais como fonte de identificação das AH/SD, uma vez que, geralmente, é a família que acompanha as diferentes fases de desenvolvimento de seu filho, e, por isso, podem relatar dados importantes, como, por exemplo:

a) desenvolvimento evolutivo da criança, b) seu ritmo de crescimento, c) primeiras aprendizagens, d) idade na qual começou a falar, e) atividades preferidas, f) situações nas quais encontra mais trabalho com menos esforço, h) relações com os demais membros da família⁵ (MORENO;

⁴ Texto original: “son los padres del niño superdotado los que mejor pueden conocer a éste e informarnos acerca de su desarrollo” (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 43).

⁵ Texto original: “a) desarrollo evolutivo del niño, b) su ritmo de crecimiento, c) primeros aprendizajes, d) edad en la que comenzó a hablar, e) actividades preferidas,

COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 45, tradução nossa).

Por tudo isso, acredita-se que os pais são peças fundamentais e, por isso, devem fazer parte do processo de identificação dos filhos com comportamentos de AH/SD, visando ao reconhecimento da identidade que esses sujeitos têm direito de assumir. Tudo isso deve objetivar que, quando chegarem à idade escolar, esses alunos possam ter acesso a uma escola comum que lhes garanta uma educação de qualidade, incluindo-os e não apenas lhes permitindo o acesso à escola.

Ao final do processo de identificação, todos devem receber o parecer informando a respeito dos comportamentos observados na avaliação, bem como os encaminhamentos decorrentes desse processo. Tais encaminhamentos posteriores devem ser organizados no sentido de orientar, tanto a família quanto a escola, sobre o estímulo que deverão ofertar ao filho/aluno com AH/SD.

É importante destacar que a família deve ser informada acerca dos direitos legais que amparam seus filhos como, por exemplo, receber o AEE, pois isso lhes possibilitará participar da escola de forma efetiva, com qualidade, pensando na sua inclusão escolar, e não no princípio da integração escolar. Nesse contexto, quando a escola não reconhece a heterogeneidade de seus alunos, não estará seguindo a orientação da educação inclusiva.

Carvalho (2006) descreve as barreiras que devem ser superadas para que a inclusão escolar seja efetivada. Para a autora (2006, p. 72),

o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos,

f) situaciones en las que se encuentra más cómodo y entretenido, y g) relación con el resto de los miembros de la familia (MORENO; COSTA; GÁLVEZ, 1997, p. 45).

Capítulo 06

buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político - pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

De acordo com a autora, tanto as barreiras físicas quanto as atitudinais, precisam ser removidas para que a inclusão escolar se torne uma realidade. Certamente, as barreiras atitudinais são as mais difíceis e demoradas a serem removidas. As reflexões tecidas por Omote et. al. (2005) podem contribuir com a discussão acerca das barreiras atitudinais, pois o mesmo tem dedicado suas pesquisas em torno do tema das habilidades sociais para superar os estigmas presentes nas pessoas que fogem da “norma”.

Diferentemente disso, espera-se que a escola estimule seus professores para que os mesmos se atualizem e participem de cursos de formação, com intuito de complementar sua formação inicial e, assim, ressignificar suas práticas pedagógicas. Dessa forma, para educar os alunos em direção à educação inclusiva, os professores precisam respeitar as individualidades, os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem de seus estudantes.

Além disso, acredita-se que a família seja parte essencial da inclusão escolar do filho com AH/SD. Espera-se que seja o principal suporte do filho nas dificuldades que esse poderá encontrar no percurso escolar. No entanto, “muitas vezes, os pais vivenciam o drama de verem seus filhos sem o devido atendimento, somado a uma sensação de impotência por não prover o suficiente” (SAKAGUTI, 2010, p. 16). Portanto, acredita-se que algumas famílias podem colaborar na inclusão escolar do seu filho com AH/SD, podendo, então, discutir

sobre as diferentes necessidades apresentadas por este. Entre essas, constam suas demandas pessoais, desde a personalidade até as preferências que interferem diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento dos potenciais dos alunos com AH/SD. No entanto, é preciso destacar que há famílias que desconhecem as demandas advindas dos comportamentos de AH/SD apresentadas pelos seus filhos e, por isso, necessitarão de orientações de profissionais capacitados na área de AH/SD.

Diante do exposto, infere-se que tanto a escola quanto a família devem atuar de forma colaborativa para que, juntas, contribuam para o processo de inclusão escolar do sujeito com AH/SD. Para as autoras Caetano e Yaegashi (2014, p. 27), “[...] a parceria com a família se constrói no projeto político-pedagógico da escola e deve ser uma iniciativa da gestão e do corpo docente”. Portanto, conforme as autoras, a escola deveria ser a principal motivadora para que as famílias fossem mais participativas na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Logo, novamente, verifica-se que cabe à gestão escolar promover ações efetivas para estimular a maior participação das famílias na vida escolar de seus filhos.

Reali e Tancredi (2005, p. 241-242) reiteram esse assunto e complementam que:

Defende-se a importância de que a escola invista na promoção de um novo modelo de interação com as famílias de seus alunos, modelo esse que proporcione maiores conhecimentos sobre os alunos atendidos e mais conhecimento, pelas famílias dos alunos, dos trabalhos realizados pela escola. Como local de trabalho de especialistas, a promoção dessas interações mais próximas deveria sempre partir da escola.

Nesse sentido, é necessário que haja um trabalho em conjunto

Capítulo 06

entre os membros da escola. Cabe a essa instituição planejar estratégias tanto para aproximar a família da escola quanto para estreitar as relações entre as próprias famílias. Além disso,

é preciso também que as escolas reflitam sobre suas práticas pedagógicas, assumindo as responsabilidades dessa especificidade de sua ação, revertendo a postura 'queixosa' em relação à família e tomando-a como parceira (SILVEIRA, 2011, p. 182).

Não se pretende julgar quem está certo ou errado, mas se tentar modificar determinadas concepções dos familiares e dos professores, pois acredita-se que um diálogo entre as famílias também poderia colaborar para um melhor ajustamento social e educacional do aluno com AH/SD.

Desse modo, espera-se que a família e a escola formem redes de apoio, já que esses sistemas “[...] constituem-se de pessoas muito significativas com as quais a criança convive e mantém relações de vínculos afetivos, confiança, estabilidade e proteção” (GERMANI, STOBÄUS, 2006, p. 143).

Contudo, Germani e Stobäus apontam algumas reflexões acerca da relação entre família e escola, pensando na inclusão escolar dos alunos com AH/SD:

[...] salientamos que as mudanças interacionais, tanto na escola como na família, dependem de uma ampla rede de relações que não serão representadas somente pelo professor ou pelos pais. Estas transformações ocorrem a partir de complexas tramas de natureza individual e social. Logo, para que ocorra uma transposição, isto é, sair de um estágio para outro, faz-se necessário, por parte de todos, uma disponibilidade para compreender e aprender a lidar com a diversidade humana, reconhecendo que há um saber e um caminho a ser construído coletivamente sobre o processo de inclusão e aceitação do outro como um ser único e relacional (2006, p. 143).

Assim, espera-se que família e escola exercitem essa tarefa, ou seja, sejam capazes de trabalhar de forma colaborativa, cada uma contribuindo com seus conhecimentos e, dessa forma, somando forças, com um objetivo em comum: a inclusão do filho/aluno com AH/SD.

Portanto, é fundamental que tanto a família quanto a escola reconheçam a importância de realizarem um trabalho cooperativo, uma vez que cada uma dessas instituições têm um papel fundamental na vida do filho/aluno com AH/SD, papéis esses que se complementam, mesmo sendo diferentes, já que:

Uma instituição sempre espera algo da outra. E para que os objetivos sejam alcançados em prol do desenvolvimento e da valorização das potencialidades do aluno, é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, em que cada parte envolvida tenha o seu momento de fala e tenha uma efetiva troca de saberes (OLIVEIRA, 2009, p. 91).

A partir disso, acredita-se que as reuniões pedagógicas poderiam se constituir de espaços formativos, tanto para a família quanto para a escola, para que, juntas, reflitam sobre estratégias que venham a colaborar com o processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.

Sendo assim, se a família e a escola formarem uma rede de apoio, haverá maiores probabilidades de o filho/aluno com AH/SD sentir-se amparado, compreendido, valorizado e, assim, construir sua identidade de pessoa com AH/SD de forma positiva, favorecendo o seu processo de inclusão escolar.

Por fim, a partir do momento que ambas instituições estiverem instrumentalizadas para identificar os comportamentos superdotados apresentados pelos seus alunos/filhos, ambas poderão atuar de forma

Capítulo 06

colaborativa e, a partir disso, buscarem o apoio das políticas públicas para garantir o AEE, foco da continuidade das reflexões tecidas ao longo deste texto.

IMPLEMENTANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No ano de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que apresenta como objetivos,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Por meio do fragmento exposto, observa-se que a PNEEPEI trouxe a necessidade de se articular o trabalho do professor do ensino comum com o do professor especialista, já que a inclusão escolar precisa ser responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Para tanto, o professor do AEE avalia pedagogicamente o aluno público-alvo da Educação Especial para, a partir disso, estabelecer um

plano individual de ação pedagógica. Esse plano deverá ser discutido com o professor do ensino comum, tendo em vista que esse deverá dar continuidade a esse plano na sua sala de aula, articulando os objetivos de aprendizagem desse aluno com os objetivos estabelecidos para os demais.

Em outras palavras, o plano de ensino do aluno incluído deverá ser organizado dentro de uma proposta que também estará sendo desenvolvida com os demais colegas de sua turma. Essa não é uma tarefa simples, já que exige um compromisso a mais por parte do professor, pois, além de planejar suas aulas aos demais alunos, deverá adequá-las às necessidades apresentadas pelo aluno com AH/SD. Isso significa incluir, isto é, oportunizar que todos participem e que tenham igualdade de oportunidades.

Além desse trabalho articulado com o professor do ensino comum, o professor especialista em educação especial também organiza e implementa o AEE para os alunos público-alvo da educação especial, dentre eles, os que apresentam AH/SD.

Nesse contexto, segundo a PNEEPEI:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Dentro dessa proposta, o AEE deverá ser ofertado para os alunos com AH/SD no contraturno ao qual o aluno frequenta, pois

Capítulo 06

o mesmo não é substitutivo, devendo complementar o ensino desse público-alvo. É importante destacar também que o AEE poderá ser realizado tanto na escola, na sala de recursos multifuncional, quanto em centros especializados e destinados a desenvolver essa proposta (BRASIL, 2008).

Após a Política de 2008, o Ministério da Educação (MEC) amplia o debate do AEE e apresenta a Resolução N° 4, de 02 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, s/p)

Em seu Artigo 2º, reitera o que já havia sido promulgado pela política de 2008, definindo que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, s/p).

Contudo, no atual documento, há um artigo que aborda especificamente sobre o aluno com AH/SD:

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, s/p).

Por meio do Artigo 7º, observa-se que é assegurado aos alunos com AH/SD o acesso a atividades de enriquecimento escolar, sendo que essas poderão ser desenvolvidas nas salas de recursos

multifuncionais, dentro da proposta do AEE, assim como por meio de parcerias com universidades, e por núcleos que promovam ações para esse público como, por exemplo, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, foco de debate da sequência deste texto.

Prosseguindo-se com a discussão da Resolução Nº 4, destaca-se o Artigo 10, pois o mesmo enfatiza que as escolas de ensino regular devem assegurar a oferta do AEE nos seus projetos pedagógicos, incluindo:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, s/p).

A inclusão desse artigo é fundamental, pois ressalta a necessidade de a escola legitimar as ações de inclusão nos seus documentos escolares, uma vez que, como enfatizado anteriormente, a inclusão escolar é responsabilidade de toda comunidade escolar.

Portanto, a escola regular precisa construir seu projeto pedagógico atentando para essas questões, assegurando que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham acesso a um currículo

Capítulo 06

flexível, a materiais adaptados, à tecnologia assistiva e a avaliações diferenciadas, ou seja, acesso a adaptações que oportunizem a esse aluno ter igualdade de oportunidades para, assim, construir seu conhecimento e progredir na vida escolar. Não obstante, caso a escola não organize sua proposta por esse viés, além de não garantir a inclusão desses alunos, ela estará excluindo-os desse processo e privando-os da igualdade de oportunidades, ou seja, privando-os de seu desenvolvimento como cidadãos.

Cabe aqui, também, apresentar o Artigo 12, uma vez que o mesmo destaca que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercer a docência na área da Educação Especial (BRASIL, 2009).

Na sequência, o Artigo 13 indica quais são as atribuições que competem ao professor para atuar no AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a

participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, s/p).

Após apreciação da citação supracitada, verifica-se que o professor especialista exerce um papel muito amplo dentro da proposta do AEE, cabendo a ele gerir os processos de inclusão junto à escola, à família e ao aluno que tem direito a frequentar esse serviço.

Corroborando com essa discussão, Delpretto e Zardo (2010, p. 23) destacam alguns objetivos do AEE junto aos alunos com AH/SD:

Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar; Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual; Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse; Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos; e Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras.

Destaca-se que tais objetivos devem ser traçados conforme o perfil de cada aluno com AH/SD, ou seja, devem ser planejados considerando-se as demandas individuais e que atendam à Superdotação identificada, sendo essas a acadêmica ou produtivo-criativa (RENZULLI, 2014), bem como a gama de inteligências múltiplas presentes nesses alunos (GARDNER, 2001).

Com o intuito de dar continuidade às discussões propostas, o AEE, para o aluno com AH/SD, será apresentado na sequência, por meio do Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, instituindo o atendimento educacional especializado. Esse documento segue os parâmetros discutidos pelos

Capítulo 06

documentos apresentados anteriormente (BRASIL, 2008, 2009).

No decreto agora discutido (7.611, de novembro de 2011), o Artigo 2º especifica que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁶ (BRASIL, 2011, s/p).

No § 1º do Artigo 2º, o AEE é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas”:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s/p).

O mesmo decreto pontua que o AEE deve ser parte integradora da proposta pedagógica da escola, que deverá contar com a participação da família dos alunos público-alvo da Educação Especial. No entanto, como já discutido anteriormente, a família e a escola precisam repensar suas relações. A escola precisa acreditar no potencial que a família apresenta e, a partir disso, tornar-se parceira da escola. Por outro lado, a família necessita ser mais proativa e participar efetivamente da vida escolar do filho. É possível afirmar que os pais

⁶ Embora este decreto utilize a terminologia de altas habilidades ou superdotação, o documento referência que instituiu a educação inclusiva no Brasil deverá continuar sendo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Portanto, o termo adequado continuará sendo “altas habilidades/ superdotação”. (Fonte retirada do site do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), disponível em: <http://conbrasd.org/wp/>)

ainda têm o hábito de esperar o chamado da escola, para então comparecerem à instituição. No entanto, destaca-se que:

A relação entre família e escola se estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 107).

Assim, nota-se que uma nova cultura precisa ser implementada, sendo essa a de que os pais podem e necessitam estar mais próximos dos seus filhos, acompanhando seu rendimento escolar e mantendo um diálogo estreito com os professores para que, de forma conjunta, pensem em estratégias que colaborem para a escolarização dos filhos/alunos.

No ano de 2014, por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é criado o novo Plano Nacional de Educação, que apresenta metas educacionais que deverão ser consolidadas num período de até dez anos.

No que diz respeito à educação inclusiva, a referida política assume, no item 4.4, a garantia do

[...] atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação⁷, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, s/p).

⁷ Essa política também cita a terminologia “altas habilidades ou superdotação”. Mas, para este texto adotou-se a terminologia Altas Habilidades/Superdotação, definida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Capítulo 06

Sendo assim, o AEE continua sendo realizado conforme previsto em documentos anteriores, mas surge um aspecto novo, que é a participação da família e do próprio aluno, que deverão estar envolvidos nos processos de avaliação, quando necessário.

Freitas e Rech (2015, p. 14), ampliam o debate acerca da inclusão escolar reforçando que a mesma

[...] vai para além da garantia de acesso a escola comum, o professor precisa reconhecer as especificidades que os alunos que são público-alvo da educação especial apresentam e, a partir disso, organizar um planejamento que contemple tais necessidades.

Diante disso, para que a inclusão escolar seja efetivada na escola, é preciso que as leis e decretos sejam cumpridos, demandando o esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, dentre outros parceiros, que sempre serão bem-vindos. A inclusão é um desafio, ninguém pode inferir o contrário, mas com o compromisso e engajamento dos envolvidos nesse processo, a inclusão pode ser uma realidade.

Com base no exposto nos últimos decretos e na política pública, pode-se afirmar que, para que a inclusão seja efetivada, é imprescindível que se estabeleçam parcerias, tais como: que o professor especialista e o professor do ensino comum trabalhem em conjunto, que a equipe diretiva seja apoiadora desse processo e que a família seja o suporte necessário ao longo desse percurso.

Finalizando alguns apontamentos elencados nessa unidade, reitera-se a necessidade de compreender que, para desenvolver atividades no AEE, cabe ao profissional da escola ter formação na área de Educação Especial. Além disso, o AEE deverá ser realizado, prioritariamente, no contraturno ao qual o aluno com AH/SD estiver

matriculado. Por fim, e não menos importante, o professor do AEE deverá planejar atividades que venham a suplementar o ensino do aluno com AH/SD, estimulando e potencializando as habilidades identificadas nesse estudante.

OS NÚCLEOS DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – NAAH/S COMO SUPORTE DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para dar sequência aos debates previstos para este texto, cabe, nesse momento, apresentar a estrutura e funcionamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, uma vez que eles se constituem como um importante espaço para a promoção do AEE para os alunos com AH/SD.

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Especial, e atuando em parceria com as secretarias estaduais de educação, lançou a proposta dos NAAH/S, com o intuito de implementar ações da educação inclusiva para os alunos com AH/SD, em todo o território nacional.

Conforme o documento orientador, os objetivos dos núcleos são:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2006, p. 27).

Nesse contexto, os NAAH/S foram implementados nos estados

Capítulo 06

e no Distrito Federal, conforme as demandas oriundas de cada unidade da federação nacional. Dito de outro modo, coube a cada secretaria de educação, dos estados e do Distrito Federal, manifestar interesse em instalar a unidade do NAAH/S. Coube, por outro lado, às secretarias interessadas em implantar os NAAH/S, oferecer espaço físico adequado ao desenvolvimento das atividades propostas para os núcleos, profissionais qualificados na área de AH/SD e materiais de consumo, além de realizar a manutenção dos demais materiais permanentes recebidos pelo MEC (BRASIL, 2006).

Os núcleos foram estruturados a partir de três grandes unidades, sendo estas a *Unidade de Atendimento ao Professor*, *Unidade de Atendimento ao Aluno* e *Unidade de Apoio à Família*. A seguir, serão apresentadas cada uma dessas unidades, enfatizando seus respectivos objetivos.

A *Unidade de Atendimento ao Professor* tem como objetivo, além de produzir conhecimento, formar professores para atuar na educação de alunos com AH/SD, buscando:

- Viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, envolvendo, dentre outras, temáticas como as seguintes: identificação do comportamento do aluno; aprofundamento, suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular; organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos; desenvolvimento das potencialidades dos alunos nas áreas de linguagem, artes, esporte, literatura, matemática, ciências, física, química, biologia e liderança, assim como, outras áreas de interesse que se fizerem presentes;

- Oferecer suporte aos profissionais e professores da rede de ensino, oportunizando o acesso a materiais de formação docente, recursos didáticos e pedagógicos, para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, por meio de pesquisas e estudos.
- Oferecer serviços de itinerância nas escolas onde os alunos estão matriculados e apoiar o processo pedagógico;
- Oferecer serviços de itinerância em todas as escolas da rede pública, no sentido de divulgar os conceitos das Altas Habilidades/Superdotação; sensibilizar a comunidade escolar para a questão da importância de se desenvolverem trabalhos com esses alunos; repassar procedimentos de indicação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação para trabalhos no núcleo;
- Oferecer orientação aos professores das escolas para utilização dos recursos didáticos;
- Garantir os materiais específicos ao desenvolvimento das habilidades e talentos conforme as necessidades dos alunos;
- Garantir aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação a participação em todos os trabalhos e atividades escolares;
- Oferecer técnicas e procedimentos de suplementação, diferenciação, modificação enriquecimento, compactação ou aceleração curricular;
- Prestar atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e garantir o acesso aos equipamentos e recursos necessários, bem como orientação quanto à utilização;
- Operacionalizar as suplementações curriculares

Capítulo 06

específicas necessárias à educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, no que se refere às vivências relacionadas a técnicas de pesquisa científica, técnicas de desenvolvimento de projetos;

- Buscar o envolvimento das famílias nos processos de educação e inclusão dos alunos;
- Promover ou apoiar a realização das adequações, complementações ou suplementações curriculares ao processo ensino-aprendizagem do aluno com Altas Habilidades/Superdotação;
- Promover ou apoiar a realização e participação de professores e alunos em cursos, eventos, seminários, concursos e outros;
- Preparar material específico para uso do aluno e do professor em sala de aula;
- Orientar o aluno quanto à utilização de recursos existentes na família e na comunidade.
- Promover, buscar e orientar os procedimentos de parcerias e cooperação técnica (BRASIL, 2006, p. 22-24).

Diante dos objetivos apresentados, verifica-se ampla gama e complexa função destinadas às unidades de atendimento ao professor, que vai desde as orientações aos alunos e seus familiares, até a operacionalização do atendimento prestado.

É importante destacar que, para atuar nessa unidade, o profissional deverá ter formação em Pedagogia ou em outra área da educação, aliada à formação na área de AH/SD. A par disso, são necessários consultores em diferentes áreas do conhecimento, a fim de se oferecer suporte educacional na área que o aluno for identificado,

além de um professor itinerante, também com conhecimento na temática.

Já a *Unidade de Atendimento ao Aluno* é definida como um espaço que visa apoiar os alunos com AH/SD, seus professores e a comunidade como um todo, disponibilizando materiais e equipamentos adequados para atender as demandas desses alunos, para que os mesmos tenham abarcadas suas necessidades educacionais especiais.

A respectiva unidade tem como função:

- Promover a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados para o trabalho da unidade;
- Oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento, aprofundamento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular;
- Prestar atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e motivação, e;
- Oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. Para impulsionar estas ações, deverão ser realizadas parcerias com Instituições de Ensino Superior, visando ampliação das oportunidades educacionais para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2006, p. 24-25).

Capítulo 06

Além disso, a unidade de atendimento ao aluno pode ofertar:

- Minicursos para alunos que apresentam grande interesse ou talento em alguma área;
- Desenvolvimento de projetos que visem atender as necessidades de caráter social advindas da comunidade;
- Cursos que visem à promoção da criatividade e a aprendizagem de técnicas de pesquisa e de desenvolvimento de projetos;
- Participação em eventos, seminários, concursos, congressos, feiras;
- Estágio supervisionado aos alunos do curso de formação de professor de nível médio e superior (BRASIL, 2006, p. 25).

A partir dos objetivos citados no documento orientador, observa-se que a unidade de atendimento ao aluno abrange uma organização pedagógica focada na suplementação e enriquecimento escolar dos alunos com AH/SD. Além disso, visa à construção de novas parcerias com outras instituições, para que o atendimento ao aluno em questão seja ampliado, e novas oportunidades possam ser ofertadas para eles.

Para atuar na respectiva unidade, o profissional deverá ter formação em Pedagogia ou em outra área da educação, com formação em AH/SD. São necessários também professores de diferentes áreas do conhecimento, de acordo com as características identificadas nos alunos com AH/SD, consultores em diferentes áreas do conhecimento, para oferecer suporte educacional na área que o aluno for identificado, além de diferentes instituições, como universidades, que se tornem parceiras, para oportunizar aos alunos laboratórios e equipamentos,

dentre outros recursos, que possam ser utilizados pelos alunos dos NAAH/S.

A última unidade, a de apoio à família, tem como atribuição prestar orientação aos familiares dos alunos com AH/SD. Os profissionais que oportunizam o atendimento nessa unidade devem ter formação na área de Psicologia e/ou Psicopedagogia, com conhecimentos na área de AH/SD. Com isso, pretende-se ofertar aos familiares um apoio emocional, além do conhecimento das características apresentadas pelo familiar que tem AH/SD (BRASIL, 2006).

A organização dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e seus objetivos encerram as discussões da Unidade C, propostas para o Módulo V - A organização do Atendimento Educacional Especializado para o Aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

O respectivo módulo teve como objetivo principal debater acerca da organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, ressaltando a importância de práticas pedagógicas planejadas de acordo com os potenciais demonstrados por estes alunos.

Desse modo, espera-se que, ao final do debate empreendido no decorrer do texto, tenha sido possível compreender a respeito dos objetivos e atribuições envolvidos no planejamento e execução da proposta do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Além disso, as discussões tecidas ao longo deste manuscrito buscaram apresentar diferentes documentos, resoluções e políticas públicas que respaldam o AEE para o aluno com AH/SD, buscando dar visibilidade a esses, para que o professor encontre, no amparo legal, o respaldo que necessita para ofertar um enriquecimento e

Capítulo 06

suplementação curricular para o aluno com AH/SD. A partir disso, acredita-se que esse aluno terá a oportunidade que necessita para se desenvolver de forma plena, em seus aspectos emocionais, sociais e educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em 30 de agosto de 2022.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 30 de agosto de 2022.

_____. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Documento Orientador. Execução da Ação. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc Acesso em 30 de agosto de 2022.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 30 de agosto de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 08 de agosto de 2022.

CAETANO, L. M.; YAEGASHI, S. F. R. A relação escola e família: reflexões teóricas. In: ____; ____ (Orgs.) **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: alguns aspectos para a reflexão. _____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"** Porto Alegre, RS: Mediação, 2006. p. 64-74.

DELPRETTO, B. M. de L.; ZARDO, S. P. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: ____; GIFFONI, F. A.; ____; (Org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7122-fasciculo-10-pdf-1&Itemid=30192 Acesso em 30 de agosto de 2022.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirámide. 2000.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University. V. 23 n. 30, Mar. de 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563> Acesso em: 10 de agosto de 2022.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GERMANI, L. M. B; STOBÄUS, C. D. A intervenção centrada na família e na escola: práticas de atendimento à criança com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, S. N. (Org). **Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997. cap. II, p. 41-57.

OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S. de.; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. de O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, 2005, 15(32),

387-398. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/08.pdf>
Acesso em 24 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, M. P. de. Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades. **Dissertação** (Mestrado em Educação). 2009, 128 f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2010-02-09T115754Z-2428/Publico/OLIVEIRA,%20MARILU%20PALMA%20DE.pdf
Acesso em 27 de agosto de 2022.

OLIVEIRA, C. B. E, de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas: 27(1), p. 99-108 janeiro – março, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf> Acesso em 04 de agosto de 2022.

OUROFINO, V. T. A. T. de; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: Volume 1 – orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3, p. 41-51.

REALI, A. M. de R; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. **Paidéia**, 2005, 15(31), 239-247. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n31/11.pdf> Acesso em 27 de agosto de 2022.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n. 2, Mai.-Ago. 2005, p. 295-314. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JDDL9DvMmFHgLvRWsbm6Kj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

RENZULLI, J. S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento do talento e da superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação Especial**, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/14676/pdf> Acesso em 10 de agosto de 2022.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2022.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/ superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2010, 130 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24890/DISSERTACAO_PAULA_SAKAGUTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 27 de agosto de 2022.

SILVEIRA, L. M. de O. B. A relação família-escola: uma parceria possível?. In: WAGNER, Adriana (Cols.). **Desafios Psicossociais da Família Contemporânea: Pesquisas e Reflexões.** Porto Alegre: Artmed, 2011, p.181-189.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Trad. Costa, S. Artes médicas, Porto Alegre, 1998.

Capítulo **07**

Dupla excepcionalidade: as Altas Habilidades/Superdotação associadas a outras neuroatipicidades

Ronise Venturini Medeiros

Priscila Fonseca Bulhões

CONSIDERAÇÕES INICIAIS¹

A perspectiva de uma educação escolar inclusiva surge impulsionada por movimentos sociais e políticos de e para pessoas que, ao longo da história da humanidade, tiveram os seus direitos negados e negligenciados, ficando expostas à marginalização. No que se refere às pessoas com deficiência, esses movimentos internacionais e nacionais começam a ganhar ainda mais força no início da década de 1990.

No que diz respeito à educação escolar inclusiva, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) pode ser considerada um dos marcos legais e históricos mais importantes, uma vez que defendia e apontava para a necessidade de reorganização das instituições, as quais deveriam garantir o atendimento e a aprendizagem de todos os estudantes na rede regular de ensino. Com esse documento, houve o impulsionamento de pesquisas, teorias e práticas em relação à inclusão escolar (D'ÁGUA; FLORES; MENDONÇA, 2021, BRASIL, 1994). Nessa perspectiva, é assegurada a garantia de uma educação de qualidade para todos, sendo exigido nesse processo:

[...] reorganizar uma estrutura até então criada para uma parcela específica da população, considerada capaz de corresponder a certas expectativas estabelecidas. O 'todos' da educação incluiu uma série de minorias que, por questões econômicas, sociais, políticas, biológicas, culturais, entre outras, estiveram historicamente à margem do processo educativo. Essa marginalização se deu através da negação dos seus direitos como, por exemplo, o acesso à educação. (CARNEIRO, 2012, p.7).

1 Este texto foi publicado originalmente no livro "Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação", com o título de "Altas Habilidades/Superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem: interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos", e foi revisado e ampliado pela professora Ronise Venturini Medeiros para compor a obra atual.

Esse contexto, marcado, ao longo da história, por lutas e conquistas, a fim de se garantir o acesso à educação para todos, possibilitou e contribuiu para que, em 2008, fosse publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com a qual fica assegurado o direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular dos estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo - TEA e Altas Habilidades/Superdotação – AH/SD. Esse grupo permanece sendo considerado público-alvo da Educação Especial, conforme o decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020). Esse decreto é alvo de críticas, por ir na contramão da perspectiva de inclusão escolar, tendo sido suspenso pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF).

Em relação a área das AH/SD, observa-se a dificuldade em se efetivar a garantia dos direitos estabelecidos nas legislações educacionais, fazendo com que essas pessoas ainda se mantenham na invisibilidade, pois uma parcela delas não é identificada e, por consequência, não são atendidas, tendo assim, os seus direitos negligenciados e negados (MEDEIROS; VIEIRA, 2019).

Ao tomar como referência os dados da Organização Mundial da Saúde - OMS, que surgem baseados em uma concepção do processo de identificação subsidiados pela psicometria, a qual prioriza às áreas acadêmicas, estima-se que de 3,5% a 5% da população mundial apresenta indicadores de AH/SD. Já, conforme Pérez e Freitas (2009), no Brasil, levando-se em consideração as AH/SD nas áreas acadêmica e produtivo-criativa, e considerando-se como suporte teórico a multidimensionalidade que compõe a inteligência, esse percentual seria de 5% a 7,5% da população.

No entanto, ao se acessarem os dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, observa-se, ao longo dos anos, uma oscilação do número de matrículas de estudantes com AH/SD, o que pode ser resultado das divergências conceituais e teóricas que se refletem nos processos de identificação e atendimento, bem como um pequeno quantitativo de estudantes identificados, refletindo-se a realidade de subidentificação desses sujeitos. Além do mais, não há um campo que abranja os estudantes com dupla excepcionalidade, os quais ou são inseridos como AH/SD ou como outra especificidade.

É nesse contexto de construção de uma educação escolar inclusiva e de divergências conceituais, teóricas e práticas, que a dupla excepcionalidade está inserida, refletindo-se também na complexidade que envolve a compreensão, identificação e atendimento desses sujeitos.

CONCEPÇÕES SOBRE AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E A DUPLA EXCEPCIONALIDADE

A área das AH/SD é marcada por divergências conceituais e teóricas, as quais refletem diretamente no processo de identificação e atendimento dessas pessoas. Assim, não há um consenso e nem um conceito universal de AH/SD e de dupla excepcionalidade, ou seja, eles variam de acordo com a concepção e linha teórica seguida pelo pesquisador e profissional. Diante disso, os processos de identificação e de atendimento também são variados. Vale ressaltar que é imprescindível que o processo de identificação e atendimento das pessoas com AH/SD esteja pautado e vá ao encontro da concepção teórica adotada pelo profissional.

No Brasil, as teorias de Joseph Renzulli sobre as AH/SD são muito difundidas e utilizadas por pesquisadores e profissionais,

bem como embasam muitas das legislações educacionais. Dessa maneira, este material foi desenvolvido tendo como referência a Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, na qual as AH/SD são o resultado da intersecção de três aspectos: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, sustentados pela interação entre personalidade e fatores ambientais, observando-se a frequência, intensidade e consistência na manifestação desses comportamentos (RENZULLI, 2004).

Imagem 1 - Diagrama de Venn.



Fonte: Renzulli (s.d).

Descrição da imagem: representação gráfica quadrada. Centralizado, há três circunferências interseccionadas, duas na parte superior e uma na parte inferior. Elas são brancas, com contorno preto e a intersecção é cinza. Dentro de cada uma delas, há os respectivos textos, em preto: "Above Average Ability", "Creativity" e "Task Commitment". Ao fundo das circunferências, uma malha xadrez em preto e branco.

Na mesma perspectiva, pauta-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9), que caracteriza os estudantes com AH/SD como sendo aqueles que:

Capítulo 07

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Ao se buscar conhecer as diferentes características das pessoas, articulam-se as compreensões teóricas sobre AH/SD com a concepção de inteligência e com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (GARDNER, 1994; GARDNER, 2000). Conforme Gardner (2000, p.47), a inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. [...]”. Até o momento, o autor classificou oito tipos de inteligências, que são a linguística, lógico-matemática, naturalista, musical, espacial, corporal cinestésica, interpessoal e intrapessoal.

Para além dessas concepções, compreende-se que as AH/SD e, por consequência, a dupla excepcionalidade, podem ser consideradas uma condição neuroatípica. O conceito de neurodivergência surgiu e, por muito tempo, foi utilizado para se referir a pessoas com TEA, tendo sido criado, no final da década de 1990, por Judy Singer, uma mulher com autismo. Assim, “[...] a Neurodiversidade surge e se posiciona em oposição à perspectiva negativa que se tem sobre o indivíduo que possui aspectos neurológicos divergentes da normalidade. (BOLSONI; MACUCHI, 2021, p. 3). Nesse contexto,

[...] o conceito de Neurodiversidade ou Neuroatipicidade postula que diferenças neurológicas, isto é, conexões neurológicas atípicas fora dos padrões ideais perpetuados na e pela sociedade, devem ser compreendidas como quaisquer outras particularidades humanas, e não como doenças/déficits a serem tratadas e curadas.

Nessa concepção, o autismo, a dislexia, a discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção-Hiperatividade (TDAH), por exemplo, são vistos como condições que caracterizam a personalidade e a individualidade do sujeito. Assim, as conexões neuroatípicas são consideradas uma parte importante constitutiva da psique do ser humano, logo, não há distinção entre transtorno e indivíduo, o qual se denomina neuroatípico, pois, aquele corresponderia à apenas mais uma face do seu modo de ser (ORTEGA, 2009 apud BOLSONI, MACUCHI, p. 3).

A partir da perspectiva da neurodiversidade, Freitas (2016, p. 9) aponta que:

[...] O funcionamento neuronal de um organismo afetado por algo que impacta o funcionamento biológico natural em algum âmbito (motor, sensorial, cognitivo) se processa de forma diferenciada, até como forma de compensação para que ocorra vida e desenvolvimento. Assim, em sentido lato, o público das necessidades educativas especiais seria o da neurodiversidade.

Diante disso, entende-se que as deficiências, o TEA, os Transtornos de Aprendizagem, os Transtornos Comportamentais e as AH/SD, assim como outras condições, podem ser compreendidas, a partir da concepção de neurodiversidade, como relativos a sujeitos neuroatípicos, uma vez que esses apresentam um funcionamento cerebral diferente. Freitas (2016, p. 9-10) pontua que:

O radical "neuro" convida ao conhecimento do que perpassa esse âmbito, para entendermos necessidades, características e potenciais dessa diversidade, ainda que a pretensão não seja empreender uma pedagogia reabilitativa sob referência do criticado modelo médico. Certamente, como todo conhecimento, não será suficiente para efetivar a inclusão educacional; porém, é um estudo componente no processo de aprender com as diferenças. A consideração de determinantes biológicos não implica caracterizar os sujeitos por esses aspectos,

Capítulo 07

uma vez que todo o ser humano é multideterminado socioculturalmente e desenvolve diferenciais subjetivos.

Embora as discussões sobre neurodiversidade tenham cerca de três décadas, ainda são considerados recentes. Todavia, consideram-se pertinentes as suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem humana, uma vez que possibilitam ampliar o olhar para o ser humano enquanto um sujeito integral, constituído de aspectos orgânicos, sociais e culturais. Para a área da Educação, sobretudo da educação escolar inclusiva e Educação Especial, contribuem para a superação do modelo clínico e de práticas reabilitativas.

Dentro do âmbito da neurodiversidade, assim como as AH/SD, a dupla excepcionalidade também é marcada por divergências terminológicas. Os termos dupla excepcionalidade, dupla condição e dupla necessidade especial, podem ser considerados sinônimos. No entanto, vale ressaltar que a terminologia adotada deve estar subsidiada pelos conceitos e teorias que a embasam, os quais vão refletir no processo de identificação e atendimento.

Muitos autores brasileiros utilizam o termo "dupla excepcionalidade", em uma tradução literal da língua inglesa, o que contribuiria para a universalidade da terminologia. No entanto, vale considerar que no Brasil o termo "excepcional" não é mais utilizado no que tange às pessoas com necessidades educacionais especiais e, por muito tempo, esteve relacionado a concepções e práticas que hoje são vistas como capacitistas. No entanto, ainda assim, almejando ir ao encontro da universalidade do termo, optou-se por utilizar o termo "dupla excepcionalidade", buscando se referir a duas condições (ou mais), ou seja, duas características dos sujeitos: AH/SD associadas a outra neurodiversidade (Deficiências, TEA, transtornos

comportamentais, transtornos de aprendizagem, entre outros).

O fenômeno da dupla excepcionalidade é um campo investigativo polêmico e vulnerável, principalmente, pela falta de consenso, entre os pesquisadores da área, acerca da terminologia, bem como pela significativa escassez de pesquisas sobre o tema. Segundo Taucei (2015), a temática da dupla excepcionalidade tem recebido maior atenção por parte da comunidade científica internacional (que utiliza a terminologia, traduzida para o português como "dupla excepcionalidade"), nas últimas três décadas. Porém, no Brasil, esse tema apresenta-se ainda pouco estudado, carecendo, portanto, de maior atenção por parte dos pesquisadores da área.

Ainda de acordo com Taucei (2015), o termo dupla excepcionalidade, tradução nos países de língua portuguesa, decorre da tradução do termo científico inglês "Twice-Exceptional" e/ou "Dual - Exceptionality", bem como ainda oriundo da abreviação "2E", adotada internacionalmente por alguns pesquisadores estrangeiros.

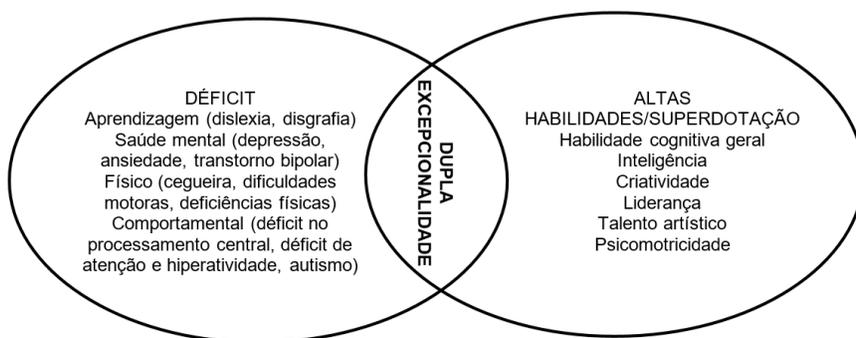
Assim, a dupla excepcionalidade é um fenômeno que tem sua apresentação, nos sujeitos, de forma menos comum do que a configuração somente das AH/SD, compondo uma complexa realidade nos indivíduos que a apresentam. Esses indivíduos apresentam, portanto, habilidades superiores à média em uma ou mais áreas da inteligência e, concomitantemente, apresentam alguma outra neurodiversidade.

Taucei (2015) apresenta que foi somente no final da década de 1970 que Maker (1977), pioneiro na área, levantou a hipótese, em suas pesquisas, de que alguns estudantes, inicialmente identificados pelas suas AH/SD, poderiam apresentar necessidades especiais por conta de fragilidades em determinadas áreas. O autor introduziu no mundo acadêmico o conceito de "*gifted handicapped*", isto é, "deficientes

talentosos". Desse modo, por conta da influência do supracitado pioneiro, alertando para a necessidade de introdução de uma linha de pesquisa específica dedicada a esse relevante tema, muitos pesquisadores foram sensibilizados para a causa em suas pesquisas.

Rocha (2015) alerta para o fato de que existe um uso simultâneo de terminologias, evidenciando uma utilização distinta, entre os pesquisadores da área das AH/SD, acerca da dupla excepcionalidade. Nakano (2021, p. 157) define a dupla excepcionalidade "[...] como a combinação entre potencial elevado em alguma área associada a possíveis desordens comportamentais e emocionais".

Imagem 2 - Caracterização da dupla excepcionalidade.



Fonte: Nakano, 2021, p. 16.

Descrição da imagem: representação gráfica retangular, horizontal e com fundo branco, de duas circunferências interseccionadas. Dentro da circunferência da esquerda, há o texto em preto: "DÉFICIT, Aprendizagem (dislexia, disgrafia), Saúde mental (depressão, ansiedade, transtorno bipolar), Físico (cegueira, dificuldades motoras, deficiências físicas), Comportamental (déficit no processamento central, déficit de atenção e hiperatividade, autismo)" e Dentro da circunferência da direita, também em preto, o texto: "ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, Habilidade cognitiva geral, Inteligência, Criatividade, Liderança, Talento artístico, Psicomotricidade". Na intersecção das circunferências, na direção giro 90°, em preto e em negrito: "DUPLA EXCEPCIONALIDADE".

É oportuno expor que, segundo Brancher e Freitas (2011), o termo "excepcionalidade" fora introduzido no Brasil por Helena Antipoff, psicóloga e educadora, referindo-se não somente àqueles estudantes que apresentavam transtornos e dificuldades por conta de uma causa orgânica, mas também abarcando os estudantes denominados de "supernormais" e/ou "bem-dotados". Inclusive, o termo "bem-dotado" teria sido cunhado por Antipoff, e difundido a partir de 1938, designando também aqueles estudantes que tinham um excepcional potencial cognitivo em diferentes áreas do conhecimento, expressados por meio de distintas habilidades acima da média para suas faixas etárias.

Algumas autoras que desenvolveram pesquisas na área, como Taucei (2015) e Rocha (2015), apontam que a própria diferença e multiplicidade de terminologias adotadas por diferentes pesquisadores dessa temática constituem um campo fértil para equívocos. As diferentes terminologias, muitas vezes, articulam-se a determinadas concepções e pressupostos, os quais repercutem na falta de consenso, até mesmo acerca do conceito da dupla excepcionalidade.

Ainda no que concerne às terminologias adotadas, e conseqüentemente seus conceitos, Taucei (2015) aponta sobre a importância de intercâmbio científico entre pesquisadores internacionais e brasileiros. Desta forma:

O intercâmbio acadêmico entre o Brasil e outros países torna-se fundamental para que ocorra um significativo avanço científico em áreas específicas do conhecimento ainda pouco investigadas em nosso país, como é o caso do tema Dupla Excepcionalidade [...] considera-se imprescindível que pesquisadores brasileiros se mantenham atualizados com as pesquisas científicas e com as terminologias adotadas em estudos contemporâneos internacionais da área. Dessa forma,

Capítulo 07

ampliam-se as possibilidades de estreitar um diálogo rico e compreensível entre pesquisas brasileiras e pesquisas estrangeiras. Nesse sentido, entendendo-se a necessidade de aproximação, diálogos e, conseqüentemente, a interação entre os conhecimentos científicos diversos pesquisadores, evitando-se equívocos entre terminologias científicas, é que se optou por utilizar [...] a terminologia Dupla Excepcionalidade, trazendo à tona essa discussão tão relevante para o campo acadêmico científico e para os profissionais da Educação que atuam nas escolas do Brasil (TAUCEI, 2015, p. 32).

É importante esclarecer que, apesar de a questão terminológica parecer em um primeiro instante algo secundário e/ou supérfluo, ela é importante, pois está atrelada necessariamente a uma determinada epistemologia. Dessa forma, a escolha pela utilização de determinada terminologia nunca é neutra e ocasional, sendo, pelo contrário, uma escolha teórica e epistemológica importante.

Essa escolha representa uma determinada concepção de sujeito a partir de determinados pressupostos teóricos que nortearão o olhar do profissional, seja ele educador, psicólogo ou pesquisador. Por conseguinte, uma vez que o profissional possui uma determinada concepção ou representação acerca deste sujeito, essa ideia e/ou imagem irá orientar suas ações, tanto no que tange à identificação, quanto ao tipo de atendimento que, provavelmente, acredita ser apropriado a este público.

CARACTERÍSTICAS DE ESTUDANTES COM DUPLA EXCEPCIONALIDADE

A confusão conceitual e teoria referente às AH/SD, a qual se torna ainda mais complicada quando se trata do público com dupla excepcionalidade, sobretudo quando esses sujeitos são vistos pelos

seus professores apenas pelas suas dificuldades, e não pelo seu alto potencial. Muitas vezes, esses estudantes estão fadados a nunca serem identificados e reconhecidos no sistema escolar como pessoas com AH/SD, pois são conhecidos apenas por uma das condições neuroatípicas.

Em alguns casos, os estudantes com dupla excepcionalidade, ainda não identificados pelas suas AH/SD, até são atendidos no Atendimento Educacional Especializado - AEE. No entanto, muitas vezes, observa-se que esses estudantes estão recebendo apenas um atendimento em função das dificuldades apresentadas, e não por conta de seu potencial superior em alguma ou mais áreas do conhecimento, devido as suas AH/SD.

Conforme aponta Pérez (2004), o estudante com AH/SD não possui uma característica que o identifica rapidamente, como é o caso de alguns estudantes com determinadas deficiências. Pelo contrário, como suas características de AH/SD são observadas pelo seu comportamento e expressão, sua identificação dependerá, muito mais, do olhar e da escuta aguçada dos professores do que de qualquer outro aspecto.

Para tanto, faz-se necessário que os professores busquem formação e subsídios nessa área, a fim de que possam se instrumentalizar para o processo de identificação. Cabe lembrar que a identificação não serve para rotulá-los, e sim ao propósito de ofertar um atendimento adequado as suas particularidades, bem como nutrir a valorização de sua identidade como pessoa com AH/SD, evitando, assim, que esses sujeitos sejam "invisíveis" e/ou "camuflados" no contexto escolar.

Assim, o processo de identificação é indispensável para o reconhecimento e para a garantia dos direitos das pessoas com AH/SD

Capítulo 07

e dupla excepcionalidade. No entanto, ainda é muito comum que os estudantes sejam encaminhados para avaliação (seja ela educacional ou na área da saúde) pelas suas dificuldades e não pelas suas potencialidades. Na área das AH/SD, ainda é muito presente a cultura de que potencialidade e dificuldade são características excludentes, o que prejudica a identificação dessa característica, refletindo em uma subidentificação dos casos.

Para além disso, como as pesquisas na área da dupla excepcionalidade ainda são insuficientes, os tipos e as características das pessoas com que se incluem nesse grupo também são pouco conhecidas. Nakano (2021), ao realizar uma revisão de literatura sobre o tema, buscou clarificar os diferentes tipos de dupla excepcionalidade, sendo que três grupos são descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Diferentes tipos de dupla excepcionalidade.

Autor	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Neihart (2008)	Aqueles em que a alta capacidade linguística possibilita bons desempenhos no ensino infantil, mas os níveis de desempenho e realização diminuem conforme o aumento nas exigências do currículo escolar, principalmente quando relacionados à área da dificuldade, tornando os déficits mais evidentes.	Referente às crianças que apresentam dificuldades percebidas precocemente, as quais, muitas vezes, acabam mascarando seus talentos e, conseqüentemente, acabam sendo encaminhadas frequentemente para salas de reforços, mas não as de aceleração de suas potencialidades e talentos.	Crianças cujos os talentos mascaram as dificuldades, atuando de modo a impedir a percepção e a estimulação de seu potencial; assim, as duas condições podem, inclusive, nunca ser identificadas.

<p>Lee e Olenchak (2018)</p>	<p>Apesar de superdotado, sua deficiência ou transtorno não são diagnosticados, de modo que seu baixo desempenho acaba sendo compreendido como outra característica (p. ex., problemas de motivação). Esses alunos lutam cada vez mais na escola até que, esperançosamente, suas dificuldades sejam descobertas.</p>	<p>Tem uma deficiência identificada, mas seus dons são ofuscados ou subidentificados, em razão de sua incapacidade. Os autores afirmam que esses alunos raramente são encaminhados para serviços de atendimento às AH/S.</p>	<p>Possivelmente, o maior dos três subgrupos é formado por estudantes que têm dons e deficiências/transtornos que se cancelam. Essas crianças não recebem serviços de educação especial nem como superdotados nem em função do seu déficit.</p>
------------------------------	--	--	---

Fonte: Nakano, 2021, p. 19.

Descrição do quadro: quadro retangular vertical, com fundo branco, bordas e texto na cor preta, com quatro colunas e três linhas. Na primeira linha, há o cabeçalho do quadro, com os textos em negrito, centralizados, um em cada coluna: "Autores", "Grupo 1", "Grupo 2" e "Grupo 3". Nas demais linhas e colunas, com alinhamento justificado, há os textos de cada área informada no cabeçalho.

Também como resultado da revisão de literatura, surgem algumas das principais características das pessoas com dupla excepcionalidade, as quais têm como enfoque a autopercepção, relação com os pares e com professores (NAKANO, 2021).

Capítulo 07

Quadro 2 - Principais características de pessoas com dupla excepcionalidade.

Aspecto	Principais características
Autopercepção	Baixo conceito acadêmico, falta de confiança, baixa autoeficácia, baixa motivação, baixa autoestima, distorções em sua autopercepção, sentindo-se diferentes e menos capazes que seus pares. Em contrapartida, quando recebem atendimento educacional adequado e orientações, podem apresentar uma visão positiva sobre si mesmos, bem como desenvolver expectativas positivas sobre seu futuro.
	Pode-se notar a presença de características como vulnerabilidade, autoconceito deficiente, autoeficácia rebaixada, hipersensibilidade e altos níveis de frustração, ansiedade, insegurança, dificuldades socioemocionais, sentimento de incompreensão e autocrítica. (Prior, 2013)
	Reconhecem que são diferentes e indicam o desejo de serem aceitos, presença de autoexpectativas irrealisticamente altas, sentimentos de inaptidão acadêmica, confusão sobre as próprias habilidades, ansiedade e medo de fracassar na escola (Dare; Nowicki, 2015).
Relação com os pares	Os aspectos positivos geralmente se fazem presentes quando encontram alguém que compartilha dos mesmos interesses e com os quais podem se expressar livremente e agir com liderança. Os negativos envolvem a preferência por isolamento ou trabalho individual, perante sentimentos de vergonha, isolamento, imaturidade emocional e/ou social, comportamentos agressivos e dificuldades de interação social (Arizaga et al., 2016)
	Comumente se sentem isolados, frustrados e não aceitos entre pares; não conseguem apresentar um sentimento de pertencimento ao grupo porque reconhecem que são diferentes, apresentando poucos interesses em comum com os demais alunos (Dare; Nowicki, 2015)

<p>Relação com os professores</p>	<p>Comumente, não se consideram capazes de satisfazer as expectativas em torno do seu alto desempenho acadêmico por causa da presença da superdotação; porém, diante da dificuldade, também presente, acabam por não render de acordo com os padrões esperados; tal situação faz com que, frequentemente, apresentem dificuldades no relacionamento com seus professores (Arizaga et al., 2016)</p>
	<p>Dificuldades na interação social, relacionadas a condutas inadequadas, impulsivas ou inesperadas, podendo-se citar também a utilização de formas não muito comuns de comunicação, as quais podem dificultar a comunicação professor-aluno (Conejeros-Solar et al., 2018)</p>
<p>Educacionais</p>	<p>Tarefas não entregues, inadequadas ou atrasadas ou comportamentos que, em um primeiro momento, parecem de um aluno preguiçoso ou perturbados, diferentemente do que se espera de um indivíduo com AH/S (Prior, 2013). Frustração, ansiedade, atitudes negativas perante a escola, medo de fracasso (Budding; Chidekel, 2012). Desmotivação, perfeccionismo, comportamentos inadequados, baixa concentração (Kaubfleisch, 2013). Impulsividade, distração, hostilidade, atitudes antissociais (Josephon et al., 2018).</p>

Fonte: Nakano, 2021, p.21-22.

Descrição do quadro: quadro retangular vertical, com fundo branco, bordas e texto na cor preta, com duas colunas e cinco linhas. Na primeira linha, há o cabeçalho do quadro com os textos em negrito, centralizados, um em cada coluna: "Aspectos" e "Principais características". Nas demais linhas e colunas, com alinhamento justificado, há os textos de cada área informada no cabeçalho.

Diante dos tipos, das características e comportamentos que podem indicar a dupla excepcionalidade, uma avaliação, realizada de forma ampla e contextualizada, possibilita compreender as características e necessidade do sujeito, as quais serão de extrema importância para o atendimento. Taucei (2015) também pontua

Capítulo 07

que o atendimento de pessoas com dupla excepcionalidade deve envolver, de forma concomitante, intervenções a fim de se auxiliar na minimização e/ou superação das dificuldades, bem como na estimulação das potencialidades.

Entende-se que, na prática profissional, sobretudo nas instituições escolares, existem dificuldades em compreender e intervir com as pessoas com dupla excepcionalidade. Diante disso, com base em uma revisão de literatura, Nakano (2021, p. 166-167) traz algumas recomendações importantes aos docentes, sobre como atuar com estudantes com dupla excepcionalidade.

Quadro 3 - Recomendações aos docentes.

Autor	Recomendações
Foley-Nicpon; Candler, 2018, <i>apud</i> Nakano, 2021, p. 167.	Uso de técnicas de <i>mindfulness</i> , direcionadas ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao <i>coping</i> (enfrentamento).
	Estímulo à observação de pensamentos e consciência do ambiente.
	Prática de habilidades sociais.
	Estímulo do <i>feedback</i> dos pares acerca de seus comportamentos e atitudes.
	Postura preocupada em tentar compreender as habilidades específicas e as necessidades do estudante.
	Propiciar, na medida do possível, a flexibilização do currículo.
	Exposição a mentores e experts.
	Estímulo à autonomia.
Atenção às necessidades sociais e emocionais desses estudantes.	
Gentry; Fugate, 2008, <i>apud</i> Nakano, 2021, p. 167.	Estudantes com dupla excepcionalidade necessitam de instrução diferenciada, acomodações ou modificações na forma de ensinar e aprender, dentro de um plano individualizado de educação.

Fonte: Elaboração dos autores com base em Nakano (2021, p. 167).

Descrição do quadro: quadro retangular horizontal, com fundo branco, bordas e texto na cor preta, com duas colunas e três linhas. Na primeira linha, há o cabeçalho do quadro com o texto em negrito, centralizado, um em cada coluna: "Autor" e "Recomendações". Nas demais linhas e colunas, com alinhamento justificado, há os textos de cada área informada no cabeçalho.

É evidente a complexidade existente na área da dupla excepcionalidade, bem como a necessidade de ampliação dos estudos sobre a área, para que, dessa forma, as pessoas com essa característica neurodiversa possam ser identificadas, reconhecidas e atendidas em suas necessidades.

PANORAMA DE PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE DUPLA EXCEPCIONALIDADE

Ao se considerar a complexidade e as divergências que envolvem a área da dupla excepcionalidade, bem como a necessidade de ampliação das pesquisas na área, considera-se relevante apresentar os estudos que vêm sendo realizados no Brasil. Para isso, realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o propósito de construir um panorama das publicações disponíveis no campo da dupla excepcionalidade. A escolha pela pesquisa nessa biblioteca virtual se deu devido ao fato de ser um espaço de divulgação de estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação - PPG's de todas as instituições de ensino superior - IESs.

Ao visar um processo de busca abrangente, optou-se por não delimitar um período de tempo, sendo que o critério de busca foi a área das Ciências Humanas como grande área de conhecimento, sendo selecionados os estudos com os resumos disponíveis. Utilizou-se, como descritores, "dupla especificidade", "dupla excepcionalidade",

Capítulo 07

“dupla condição” e “condição coexistente”. Assim, foi possível encontrar onze publicações sobre o tema.

Quadro 4 – Panorama de pesquisas brasileiras sobre dupla excepcionalidade.

Título	Autor e ano	Tipo	Instituição de Ensino Superior
O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA nível 1/ AHSD): uma intervenção pedagógica no núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MS	CIPRIANO, 2021.	Dissertação.	Universidade Federal do Maranhão.
Dupla excepcionalidade: identificação de Altas Habilidades ou Superdotação em adultos com deficiência visual	SILVA, 2021.	Dissertação.	Universidade Federal de São Carlos.
Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade	PEREIRA, 2021.	Tese.	Universidade Federal de São Carlos.
Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais	OGEDA, 2020.	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho.

Raciocínio lógico-matemático em um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger: dupla excepcionalidade?	TAVERNA, 2019.	Dissertação.	Universidade Federal de São Carlos.
Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: precocidade e Transtorno do Espectro Autista	FERREIRA, 2019.	Dissertação.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
Inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no Ensino Fundamental: um estudo de caso	SOUTO, 2019.	Dissertação.	Universidade de Brasília.
Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada	MARTINS, 2016.	Dissertação.	Universidade Federal Fluminense.

Capítulo 07

Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger - ferramenta para uso na escola	PINHO, 2016.	Dissertação.	Universidade Federal Fluminense.
Altas Habilidades/Superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição	ROCHA, 2015.	Dissertação.	Universidade Católica de Brasília.
Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades	TAUCEI, 2015.	Dissertação.	Universidade Federal do Paraná.

Fonte: Autores (BRASIL, 2022).

Descrição do quadro: quadro retangular vertical, com fundo branco, bordas e texto na cor preta, com quatro colunas e doze linhas. Na primeira linha, o cabeçalho do quadro com os textos em negrito, centralizado e um em cada coluna: "Título", "Autor e ano", "Tipo" e "Instituição de Ensino Superior". Nas demais linhas e colunas, com alinhamento justificado, os respectivos dados das publicações.

Diante desse panorama, é possível verificar que, a maioria dos pesquisadores, tem utilizado o termo "dupla excepcionalidade" para se referir à concomitância das AH/SD e outra(s) neuroatipicidade(s), bem como a maior parte dos estudos envolvem as AH/SD e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e a Síndrome de Asperger,

que conforme o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais - V, de 2013, é compreendida dentro do TEA. E, ainda, identifica-se um número pequeno de estudos na área, os quais apontam para a necessidade de se ampliar a produção de conhecimento acerca da temática. Nesse contexto, considera-se relevante apresentar o objetivo geral e os principais resultados encontrados em cada estudo.

Quadro 5 – Objetivo geral e resultados principais das pesquisas.

Título	Objetivo geral	Principais resultados e conclusões
<p>O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA nível 1/ AHSD): uma intervenção pedagógica no núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MS (CIPRIANO, 2021).</p>	<p>"Elaborar um caderno para intervenções pedagógicas nas Habilidades Socioemocionais e Cognitivas, por meio de intervenções educacionais com a colaboração de professores do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) 'Joãozinho Trinta' (NAAH/S), para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (Transtorno do Espectro Autista -TEA Nível 1/ Altas Habilidades/Superdotação - AHSD)". (CIPRIANO, 2021, p.8).</p>	<p>"[...] necessidade da adequada formação e de treinamento em serviço, e de políticas públicas que se materializem em programas de formação continuada. O estudo também revelou, por meio da literatura investigada, a ausência de instrumentos específicos para identificação da dupla excepcionalidade com TEA Nível 1/ AHSD, confirmando que estudantes com este perfil precisam de uma correta identificação, a fim de que sejam implementadas intervenções específicas junto aos mesmos." (CIPRIANO, 2021, p.8).</p>

Capítulo 07

<p>Dupla excepcionalidade: identificação de Altas Habilidades ou Superdotação em adultos com deficiência visual (SILVA, 2021).</p>	<p>"Identificar AHSD em pessoas adultas com deficiência visual". (SILVA, 2021, p.8).</p>	<p>"Os resultados indicam que um participante do Estudo Piloto foi identificado com indicadores de AHSD e no Estudo Principal foram identificados quatro participantes com indicadores. [...] Observou-se com a aplicação dos instrumentos QIIAHSD-Adulto e QIIAHSD-Adulto-2ª fonte, que embora sejam bem elaborados e alcancem seus objetivos de identificar pessoas com AHSD, eles apresentam algumas fragilidades, entre elas: necessidade de perguntas voltadas para o público com DE e adequação de conceitos desenvolvimentais e especificidades de pessoas típicas de AHSD e de DV. Desse modo, recomendam-se adaptações dos instrumentos empreendidos na pesquisa, em estudos futuros". (SILVA, 2021, p.8).</p>
--	--	---

<p>Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade (PEREIRA, 2021).</p>	<p>"Propor um modelo de avaliação multidimensional (escola, família e estudante) para a identificação, no contexto escolar, de indicadores de dupla excepcionalidade em estudantes que tenham sido diagnosticados com TDAH ou que tenham sido avaliados com AHSD e estejam apresentando sinais de déficit de atenção/ hiperatividade". (PEREIRA, 2021, p.9).</p>	<p>"Conclui-se que, em todos os três casos, os estudantes necessitam tanto de intervenção nas áreas deficitárias, quanto de enriquecimento nas áreas de interesse para que possam desenvolver seus potenciais. É imprescindível ainda que a avaliação para a identificação de indicadores de 2e não só considere vários informantes como também múltiplos instrumentos, além de observações na escola e entrevistas". (PEREIRA, 2021, p.9).</p>
<p>Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais (OGEDA, 2020).</p>	<p>"Identificar indicadores de Superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento superdotado e em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH" (OGEDA, 2020, p. 7).</p>	<p>"Foram identificados dois estudantes com indicativos de dupla excepcionalidade, um em cada grupo" (OGEDA, 2020, p. 7).</p>

Capítulo 07

<p>Raciocínio lógico-matemático em um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger: dupla excepcionalidade? (TAVERNA, 2019).</p>	<p>“Observar um aluno com Síndrome de Asperger do Ensino Fundamental II com indicativos de altas habilidades/superdotação em raciocínio lógico-matemático” (TAVERNA, 2019, p. 6).</p>	<p>“Os resultados da observação demonstraram que o aluno apresentou potencial na área lógico-matemático se comparado aos colegas de sua turma. No entanto, não foi possível afirmar que o aluno possuía Altas Habilidades/Superdotação, tendo em vista que os resultados apresentados foram observações realizadas em menos de um bimestre letivo e os conteúdos abordados em Matemática e Ciências não foram suficientes para solidificar uma indicação. Não foi possível indicação de AH/SD pelo instrumento LIVIAHQSD. Além disso, não houve instrumento, até o momento da realização da pesquisa, que pudesse ser aplicado aos alunos com suspeita de dupla excepcionalidade (AH/SD e Síndrome de Asperger), o que pode ter interferido na indicação pelos professores. Assim, a construção de um instrumento e/ou procedimento de avaliação para casos dessa dupla excepcionalidade</p>
--	---	--

		poderia facilitar o trabalho de identificação dessa parcela de alunos” (TAVERNA, 2019, p. 6).
Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade: precocidade e Transtorno do Espectro Autista (FERREIRA, 2019).	“Delinear uma proposta metodológica de investigação da Dupla Excepcionalidade, com base nos dados de um estudo de caso de um menino com Transtorno do Espectro Autista e indicadores de Precocidade” (FERREIRA, 2019, p. 10).	“[...] verificou-se que a proposta metodológica contribuiu de forma efetiva para a investigação da Dupla Excepcionalidade, ao passo que o participante pode ser considerado uma criança com a Dupla Excepcionalidade da Precocidade com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é de extrema importância que outras pesquisas sejam realizadas voltadas à temática, para que os serviços ofertados às crianças que apresentam esta condição, possam contemplar as habilidades e dificuldades desenvolvidas pela criança” (FERREIRA, 2019, p. 10).

Capítulo 07

<p>Inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no Ensino Fundamental: um estudo de caso (SOUTO, 2019).</p>	<p>“Analisar a inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva de gestores, professores, mãe e do próprio aluno” (SOUTO, 2019, p. 11).</p>	<p>“Os resultados indicaram que a inclusão do aluno com dupla excepcionalidade na classe comum do ensino regular foi considerada um procedimento bem-sucedido. [...] Os desafios envolvidos no processo de inclusão estavam relacionados às dificuldades socioemocionais do aluno. Verificou-se ainda que o atendimento educacional especializado na sala de recursos de altas habilidades/superdotação favoreceu o processo de inclusão do aluno com dupla excepcionalidade na classe comum do ensino regular na medida em que impulsionou seu desenvolvimento global”. (SOUTO, 2019, p. 11).</p>
--	--	--

<p>Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada (MARTINS, 2016).</p>	<p>“Elaborar um blog científico contendo material didático para a divulgação científica sobre Dupla Excepcionalidade veiculando informações úteis e de boas práticas pedagógicas para o convívio social” (MARTINS, 2016, p. 12).</p>	<p>“Os resultados mostraram, tanto a procura pelo tema através da internet, quanto o pouco conhecimento sobre o tema e a importância da divulgação científica sobre a Dupla Excepcionalidade”. (MARTINS, 2016, p. 12).</p>
<p>Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger - ferramenta para uso na escola (PINHO, 2016).</p>	<p>“Organizar e desenvolver [...] um guia com características apresentadas por estudantes com Dupla Excepcionalidade: Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger” (PINHO, 2016, p.16).</p>	<p>“[...] a produção do guia de Dupla Excepcionalidade proporcionou a reunião de elementos básicos para a compreensão desse fenômeno por professores, pedagogos e outros partícipes do ambiente escolar, como características apresentadas e orientações sobre identificação” (PINHO, 2016, p.16).</p>
<p>Altas Habilidades/Superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição (ROCHA, 2015).</p>	<p>“Investigou a prevalência da dupla condição Superdotação e Surdez entre os estudantes Surdos matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, bem como as características que se assemelham ou se diferem das informadas na literatura especializada</p>	<p>“[...] prevalência de estudantes Superdotados e Surdos acima da estimada por especialistas; as áreas para as quais são mais indicados é Criatividade e Motivação, bem como a tendência de o professor Surdo indicar mais estudantes que os professores ouvintes. A dupla condição,</p>

Capítulo 07

	<p>e a perspectiva educacional para o Atendimento Educacional Especializado” (ROCHA, 2015, p. 9).</p>	<p>também se revela um assunto desconhecido para os professores que prestam o serviço de apoio especializado em ambas as áreas. [...] a falta de identificação da superdotação em estudantes Surdos pode impactar de forma considerável no real conhecimento acerca do estudante e conseqüente desperdício de potencial humano” (ROCHA, 2015, p. 9).</p>
<p>Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades (TAUCEI, 2015).</p>	<p>“Investigar como são as interações nos contextos familiar, social e escolar de estudantes com altas habilidades/ superdotação (AH/SD) concomitantemente disléxicos”. (TAUCEI, 2015, p.19).</p>	<p>“Os resultados concordam, em grande parte, com os estudos de Silverman e Shaywitz e ressaltam a pertinência de Vygotsky em seu entendimento da interação social como promotora do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por outro lado, evidenciam a contribuição de Gardner, quando observa diferentes tipos de inteligências e de Renzulli, que concorda com Gardner ao reconhecer, para além das habilidades</p>

		do tipo acadêmico intelectual, as altas habilidades do tipo criativo-produtivo. Esses pesquisadores e teóricos poderiam servir de base de apoio à escola para o conhecimento e planejamento de mediações adequadas para estudantes com altas habilidades e dislexia". (TAUCEI, 2015, p. 11).
--	--	--

Fonte: Autores.

Descrição do quadro: quadro retangular vertical, com fundo branco, bordas e texto na cor preta, com três colunas e doze linhas. Na primeira linha, há o cabeçalho do quadro com os textos em negrito, centralizado e um em cada coluna: "Título", "Objetivo geral" e "Principais resultados e conclusões". Nas demais linhas e colunas, com alinhamento justificado, as respectivas informações das publicações.

A partir dos supracitados resultados acerca das relevantes pesquisas realizadas na área da dupla excepcionalidade, destaca-se o insuficiente conhecimento sobre a temática, comparado à demanda atual, e a necessidade de ampliação dos estudos nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como na área das AH/SD, a dupla excepcionalidade é marcada por divergências conceituais, teóricas e práticas. Além disso, ainda que as AH/SD sejam subindetificadas, isso é ainda mais evidente nos casos de dupla excepcionalidade. Essa constatação materializa-

Capítulo 07

se no próprio Censo Escolar e da Educação Superior, os quais não abrangem essa condição.

Essas dificuldades são reflexos das divergências existentes nas áreas da AH/SD e da dupla excepcionalidade, com o fato de essa última ainda ser um campo de estudo relativamente novo, com poucos trabalhos produzidos.

Além disso, os mitos e as compreensões equivocadas sobre inteligência, aprendizagem e AH/SD, que perpassam o imaginário social, também contribuem para que as pessoas neurodiversas não sejam reconhecidas pelas suas potencialidades, mesmo que apresentem uma dupla excepcionalidade.

Portanto, torna-se cada vez mais urgente intensificar as pesquisas na área da dupla excepcionalidade, contribuindo para a identificação, atendimento e reconhecimento desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 03 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502/2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 21 abr. 2022.

BOLSONI, C. L.; MACUCH, R. da S.; BOLSONI, Ludmila Lopes Maciel. **Neurodiversidade no meio acadêmico**: reflexos das falhas educacionais em

uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. Revista Educação Especial, 34, e11/1–19, 2021. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/55425/html> Acesso em 07 set. 2022.

BRANCHER, V.R; FREITAS, S.N. Altas Habilidades/Superdotação: diferentes conceitos e abordagens. In: BRANCHER, V.R.; FREITAS, S.N. de. (Org.) **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.13-31.

CIPRIANO, J. A. **O ensino-aprendizagem de estudantes com dupla excepcionalidade (TEA NÍVEL 1 /AHS)**: uma intervenção pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS/MA. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, 2021. Disponível em: <http://tedeuc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/3494#preview-link0> Acesso em 05 set. 2022.

D'ÁGUA, S. V. N. de L.; FLORES, A. S.; MENDONÇA, L. D.; História da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil e a contemporaneidade. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. (Org.) **Altas Habilidades Superdotação**: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum. Curitiba: CRV, 2021.

FERREIRA, R. **Proposta metodológica de investigação da dupla excepcionalidade**: precocidade e Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182190/ferreira_r_me_mar_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y Acesso em 05 set. 2022.

FREITAS, A. B. M. **Da concepção da deficiência ao enfoque da neurodiversidade**. Revista Científica de Educação, Inhumas, v. 01, n.1, p.86-97,dez. 2016. Disponível em <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/8/7> Acesso em 07 set. 2022.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GUIMARÃES, T. G. **Estudo de caso de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger**: desenvolvimento, características cognitivas e

socioemocionais. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1924> Acesso em 05 set. 2022.

MARTINS, L. de O. G. **Dupla excepcionalidade em foco: divulgação científica e formação continuada. Dissertação** (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestra do.pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestra%20do.pdf) Acesso em 05 set. 2022.

MEDEIROS, R. V.; VIEIRA, N. J. W. Alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na Educação Básica. In: SOARES, I. M. F. **Temas em Debate: fluxos e percursos da Educação**. 1.ed. Rio de Janeiro, Dictio Brasil: 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/18M0DkxANEEIoTRSOPX6mHfQG_lgAVq01/view Acesso em 21 abr. 2022.

NAKANO, T. de C. Altas Habilidades/Superdotação e a dupla excepcionalidade. In: RONDINI, C. A.; REIS, V. L. dos. (Org.) **Altas Habilidades Superdotação: Instrumentais para identificação e atendimento do estudante dentro e fora da sala de aula comum**. Curitiba: CRV, 2021.

NAKANO, T. de C. Dupla excepcionalidade: compreensões iniciais sobre o conceito. In: ROA A-ALVES, R.J.; NAKANO, T. de C. **Dupla excepcionalidade: Altas Habilidades/Superdotação nos transtornos neuropsiquiátricos e deficiências**. 1.ed. São Paulo: Vetor Editora, 2021.

OGEDA, C. M. M. **Superdotação e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191638> Acesso em 05 set. 2022.

OUROFINO, V. T. A. T. de. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005. Acesso em 05 set. 2022.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N.. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32., Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>.

Acesso em 21 abr. 2022

PÉREZ, S. G. P.B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades criativo- produtivo.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PINHO, A de C. **Dupla excepcionalidade: lista base de características observáveis em estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger - ferramenta para uso na escola. Dissertação** (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestra do%20(1).pdf Acesso em 05 set. 2022.

PEREIRA, J. D. S. **Altas Habilidades ou Superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para identificação de indicadores de dupla excepcionalidade.** Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do indivíduo especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021 Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15532> Acesso em 05 set. 2022.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004. Acesso em 21 abr. 2022

ROCHA, A.L.C. **Altas habilidades/superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição.** 2015. Dissertação (Mestrado de Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Acesso em 05 set. 2022.

SOUTO, W. K. S. C. **Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35690> Acesso em 05 set. 2022.

SILVA, J. C. G. da. **Dupla excepcionalidade: identificação de Altas Habilidades ou Superdotação em adultos com deficiência visual.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial - Educação do indivíduo especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14750> Acesso em 05 set. 2022.

Capítulo 07

TAUCEI, J.R. **Dupla excepcionalidade e interação social:** impasses e possibilidades. 2015. 218f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015. Acesso em 05 set. 2022.

TAVERNA, C. H. **Raciocínio Lógico-Matemático em um aluno do ensino fundamental com Síndrome de Asperger:** dupla excepcionalidade?. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11883>. Acesso em 05 set. 2022.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altas Habilidades/Superdotação 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260

Alunos 8, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 40, 45, 46, 62, 63, 71, 76, 79, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 92, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 114, 115, 117, 118, 120, 123, 125, 129, 130, 133, 134, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 169, 170, 172, 173, 175, 181, 182, 183, 185, 188, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 239, 240, 250, 251, 258

Aprendizagem 13, 19, 21, 23, 24, 25, 30, 32, 33, 34, 42, 43, 51, 52, 56, 65, 72, 78, 79, 83, 90, 91, 95, 98, 99, 100, 101, 107, 116, 117, 118, 121, 124, 128, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 143, 144, 145, 154, 164, 168, 170, 183, 196, 197, 201, 202, 205, 206, 207, 217, 218, 219, 226, 227, 230, 232, 233, 244, 247, 256, 257

Atendimento Educacional 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 25, 26, 39, 41, 43, 49, 57, 58, 62, 65, 107, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 145, 146, 149, 183, 184, 205, 206, 210, 212, 221, 224, 240

Atendimento Educacional Especializado 6, 10, 11, 12, 13, 16, 25, 26, 39, 41, 43, 49, 57, 58, 62, 65, 107, 112, 117, 119, 121, 146, 149, 184, 205, 206, 210, 212, 221, 224

B

Barra oblíqua 151

Barreiras atitudinais 201

C

Capacidade acima da média 76, 77, 80, 86, 167

Características 8, 11, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 30, 36, 47, 60, 64, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100,

102, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 135, 151, 153, 166, 167, 170, 177, 179, 185,
186, 187, 188, 196, 197, 219, 220, 230, 231, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 246,
253, 257, 259

Categorias 175, 177, 178, 179, 180, 183

Ciências 5

Colaboração 111, 247

Compactação curricular 132, 133

Comportamento 13, 21, 22, 34, 51, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 86, 89, 97, 103, 105, 152,
162, 168, 215, 237, 249

Comprometimento com a tarefa 21, 34, 74, 75, 76, 80, 167, 175, 177, 181, 229

ConBraSD 7, 41, 60, 151, 211

Conceitos 68

Concepções equivocadas 195

Condição coexistente 244

Conjunto de características 153, 167

Criatividade 21, 26, 27, 34, 42, 43, 64, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 87, 88, 111, 131, 146,
147, 153, 157, 159, 167, 174, 177, 180, 181, 191, 192, 197, 218, 219, 229, 230

Cronológica 188

D

Desafios 8, 13, 17, 20, 26, 68, 135, 144, 145, 147, 150, 152, 153, 154, 156, 158, 160,
162, 164, 166, 168, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 188,
190, 192, 197, 223

Direito ao Atendimento Educacional Especializado 58

Divergência

Documentos legais 40

Dupla condição 232, 244, 253, 259

Dupla excepcionalidade 13, 25, 228, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240,
241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 257, 258, 259,
260

Dupla necessidade especial 232

E

Educação Básica 10, 16, 25, 45, 53, 56, 60, 115, 141, 142, 212, 214

Educação Especial 7, 11, 14, 16, 18, 20, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46,
50, 52, 60, 61, 62, 63, 64, 71, 72, 78, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 133,
138, 139, 141, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 156, 188, 189, 191, 192, 197,
205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 221, 222, 223, 227, 229, 232, 256,
257, 259, 260

Educação Inclusiva 11, 16, 26, 41, 62, 72, 106, 113, 115, 145, 147, 197, 205, 211, 212,
221, 222, 227, 229, 256

Educacional 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 36, 39, 40, 41, 43,
44, 49, 53, 57, 58, 62, 65, 68, 78, 80, 86, 88, 89, 95, 96, 100, 101, 107, 112, 113,

114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 145, 146, 149, 157, 166, 171, 172, 183, 184, 185, 187, 192, 196, 198, 203, 205, 206, 210, 212, 217, 219, 221, 224, 231, 238, 240, 245, 252, 254, 259

Enriquecimento 22, 25, 30, 34, 42, 43, 47, 50, 51, 56, 58, 60, 112, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 146, 148, 207, 210, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 249

Enriquecimento Curricular 42, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 135, 138, 141, 142, 207, 210, 215, 218

Enriquecimento Extracurricular 34, 56, 123, 133, 134, 139, 143

Ensino 10, 13, 16, 17, 18, 23, 25, 29, 30, 39, 41, 43, 45, 46, 47, 52, 53, 56, 60, 63, 70, 86, 88, 90, 91, 97, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 126, 131, 132, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 152, 154, 157, 164, 173, 175, 183, 185, 201, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 216, 217, 226, 227, 238, 243, 244, 245, 247, 250, 252, 257, 259, 260

Ensino repetitivo 152

Ensino Superior 30, 43, 45, 53, 56, 60, 112, 115, 118, 120, 123, 126, 131, 135, 140, 141, 142, 207, 243, 257

Envolvimento com a tarefa 73, 78, 86

Escola 14, 16, 17, 18, 19, 23, 30, 34, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 60, 62, 64, 67, 68, 79, 81, 87, 92, 97, 100, 102, 103, 112, 113, 114, 116, 117, 120, 121, 124, 127, 129, 130, 131, 134, 138, 139, 140, 143, 147, 148, 152, 154, 155, 156, 162, 166, 169, 172, 175, 181, 185, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 222, 223, 224, 239, 240, 241, 246, 249, 253, 255, 259

Escola Inclusiva 14, 44

Espontâneas 164

Estratégias Educacionais 11, 67, 197

Estratégias pedagógicas 112, 117, 122

Estudantes 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 67, 70, 71, 72, 78, 84, 85, 88, 89, 91, 98, 99, 100, 105, 106, 107, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 164, 169, 172, 173, 174, 184, 185, 187, 201, 211, 226, 227, 228, 229, 233, 235, 237, 238, 239, 242, 244, 246, 247, 249, 253, 254, 255, 257, 259

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação 8, 10, 11, 12, 13, 16, 20, 29, 30, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 67, 70, 71, 72, 84, 88, 98, 99, 100, 105, 106, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 124, 126, 128, 130, 132, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 149

Execução 131, 177, 220

F

Família 79, 87, 116, 143, 169, 172, 173, 174, 188, 189, 195, 199, 200, 201, 202, 203,

204, 205, 210, 211, 212, 213, 217, 220, 222, 223, 224, 249

Família-Escola 223, 224

Filhos 142, 149, 196, 199, 200, 201, 202, 204, 212, 224

Flexível 8, 20, 24, 150, 152, 154, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 190, 192, 209

Formação continuada 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 52, 55, 62, 143, 215, 245, 247, 253, 258

Formação de professores 12, 17, 29, 33, 41, 44, 54, 57, 59, 106, 205

Formação de Professores 12, 17, 29, 33, 41, 44, 54, 57, 59, 106, 205

Formação inicial 17, 25, 121, 201, 209

G

Gardner 22, 35, 92, 93, 96, 97, 98, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 170, 175, 177, 179, 186, 192, 230, 254

H

Habilidade acima da média 21, 34, 172, 229

História da Educação Especial 257

Histórico 25, 29, 36, 48, 51, 61, 114

I

Identificação 8, 10, 11, 12, 18, 20, 23, 25, 26, 30, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 67, 69, 78, 81, 84, 85, 92, 105, 112, 115, 116, 141, 142, 144, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 195, 199, 200, 208, 214, 215, 227, 228, 232, 236, 237, 238, 244, 247, 248, 249, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 259

Identificação de Altas Habilidades/Superdotação 44, 51

Identificação pela provisão 151, 156, 169, 188

Identificar 16, 29, 30, 53, 57, 60, 80, 116, 153, 154, 155, 158, 166, 167, 168, 172, 199, 204, 209, 248

Inclusão 18, 22, 23, 24, 25, 34, 40, 44, 51, 63, 113, 114, 118, 135, 138, 141, 144, 146, 147, 155, 185, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 209, 210, 213, 217, 222, 226, 227, 231, 252

Indicadores 14, 21, 30, 52, 53, 54, 60, 71, 73, 81, 99, 115, 126, 137, 140, 144, 152, 154, 155, 157, 159, 167, 171, 174, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 227, 244, 248, 249, 251, 258, 259

Informação da ação 169, 172, 174, 180

Informação da situação 169, 172

Inteligência 26, 32, 64, 93, 94, 107, 179, 190, 222, 234, 257

Inteligências 22, 35, 36, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 118, 159, 161, 163, 165, 167, 169, 173,

175, 181, 182, 184, 185, 186, 189, 210, 230, 254
Intervenções 153, 242, 247
Invisibilidade 16, 29, 30, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 141, 152, 157, 197, 227

M

Mapeamento 173, 174
Mitos 13, 29, 46, 54, 55, 57, 59, 102, 103, 104, 105, 109, 135, 141, 153, 223, 224, 256
Modelo Diferenciado de Dotação e Talento 35, 58, 63
Modelos de Identificação 160
Modelo Triádico de Enriquecimento 124, 125, 129
Modificação Curricular 133

N

Neuroatípico 231
Neurodiversidade 230, 256
Núcleos de Acessibilidade 142, 144
Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação 41, 208, 214, 220, 221

P

Paradigma Qualitativo 166
Paradoxo 189
Parceria 32, 56, 116, 127, 132, 140, 143, 196, 202, 212, 214, 223, 224
Pesquisa 17, 18, 39, 43, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 98, 99, 115, 118, 126, 127, 128, 133, 140, 142, 143, 151, 207, 208, 210, 217, 218, 219, 234, 243, 248, 250
Pesquisas acadêmicas 59, 111
Políticas Públicas 11, 12, 29, 31, 37, 48, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 67, 71, 191, 205, 220, 247
Portfólio 183
Potenciais 11, 26, 30, 51, 53, 56, 72, 84, 90, 91, 96, 97, 102, 104, 105, 109, 129, 145, 146, 152, 158, 162, 163, 169, 172, 186, 196, 197, 202, 220, 231, 249
Práticas Educacionais 23, 24, 25, 63, 112, 114, 116, 117, 122, 140, 145, 146, 147, 149, 190, 223
Procedimentos 88, 124, 152, 153, 157, 159, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 174, 183, 187, 216, 217
Procedimentos Qualitativos 164
Processo de identificação 10, 12, 25, 43, 45, 47, 60, 67, 141, 144, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 177, 183, 184, 185, 186, 188, 200, 227, 228, 232, 237
Professor do ensino comum 205, 206, 213
Professores 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30, 33, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 81, 86, 88, 89, 96, 101, 102, 104, 105, 106, 115, 130, 131, 133, 134, 135, 142, 144, 145, 146,

149, 151, 152, 155, 156, 163, 164, 166, 169, 170, 172, 173, 185, 188, 192, 196,
198, 201, 203, 205, 208, 209, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 223, 237, 239, 241,
247, 250, 252, 253, 254

Professor especialista 118, 205, 206, 210, 213

Programas de atendimento 40

Projeto 4

Projeto pedagógico 208

Propostas pedagógicas 92

Psicometria 161, 227

Público-alvo 18, 37, 42, 45, 112, 138, 145, 155, 156, 188, 205, 206, 207, 208, 209, 211,
213, 227

Público-alvo da Educação Especial 18, 42, 45, 112, 138, 145, 155, 156, 188, 205, 208,
209, 211, 227

R

Receitas 170

Reconhecimento 10, 11, 18, 20, 22, 23, 24, 29, 40, 67, 68, 80, 85, 89, 96, 97, 105, 106,
111, 112, 115, 116, 126, 135, 142, 143, 144, 200, 237, 256, 259

Relação família-escola 223, 224

Renzulli 21, 22, 27, 64, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 96, 97, 99, 108, 112, 124, 126, 127,
128, 132, 133, 136, 148, 151, 157, 160, 169, 183, 191, 192, 210, 223, 229, 259

S

Saberes 8, 11, 20, 66, 68, 70, 72, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 96, 98, 100,
102, 104, 106, 108, 187, 188, 204

Sala de Recursos Multifuncionais 54, 155, 208, 209

Salas de Recursos 112, 124, 140, 142

Serviços especializados 212

Sistêmica 165, 168

Superdotação 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110,
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126,
127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142,
143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174,
175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206,
207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222,
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,

255, 256, 257, 258, 259, 260

Superdotados 21, 33, 38, 39, 40, 63, 69, 70, 73, 75, 76, 86, 99, 106, 107, 109, 120, 138,
147, 166, 197, 204, 222, 239, 258

T

Talento 35, 64, 74, 109, 143, 145, 147, 148, 165, 180, 219, 223

Teoria das Inteligência Múltiplas 93, 94

Teoria dos Três Anéis 21, 34, 58, 229

Teorias 11, 21, 31, 34, 36, 58, 67, 151, 168, 226, 228, 232

Teoria Triárquica de Sternberg 36

Testes 32, 68, 69, 77, 79, 84, 85, 90, 91, 92, 95, 103, 153, 159, 161, 162, 163, 185

Traços 13, 21, 34, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 86, 87, 91, 92, 97, 136, 137, 162, 167, 186

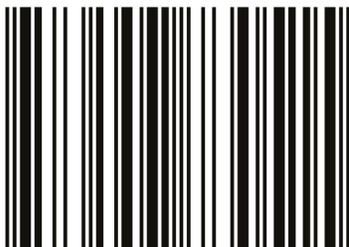
Transversalidade da Educação Especial 30, 52, 113

V

Vulnerabilidade 54, 57, 59, 240

ISBN: 978-65-5773-051-5

ORL



9 786557 730515