

**ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
PARA AS
ALTAS HABILIDADES
SUPERDOTAÇÃO**

FACOS-UFSM





Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Tatiane Negrini
(Organizadoras)

**ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
PARA AS
ALTAS HABILIDADES
SUPERDOTAÇÃO**

Santa Maria
FACOS-UFSM

2018



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
GABINETE DO REITOR
COORDENADORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS - CAED

Título

Atendimento Educacional Especializado para as
Altas Habilidades Superdotação

Edição, preparação e revisão

Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Tatiane Negrini

Revisão de texto

Halyne Maria Stefani do Porto

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

A864 Atendimento educacional especializado para as altas
habilidades/superdotação / Ana Cláudia Oliveira
Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Tatiane
Negrini. – Santa Maria : FACOS-UFSM, 2018.
232 p. : il. ; 23 cm

ISBN 978-85-8384-065-7

1. Educação especial 2. Educação - Atendimento
especializado 3. Educação –Altas habilidades/super-
dotação I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira II. Pavão,
Sílvia Maria de Oliveira III. Negrini, Tatiane

CDU 376.54

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

CORPO EDITORIAL
FACOS-UFSM

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Viviane Borelli

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)
Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)
Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)
Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)
Sonia Rosa Tedeschi (UNL)
Susana Bleil de Souza (UFRGS)
Valentina Ayrolo (UNMDP)
Veneza Mayora Ronsini (UFSM)
Paulo César Castro (UFRJ)
Monica Maronna (UDELAR)
Marina Poggi (UNQ)
Gisela Cramer (UNAL)
Eduardo Andrés Vizer (UNILA)

CONSELHO TÉCNICO ADMINISTRATIVO Aline Roes Dalmolin (UFSM)
Leandro Stevens (UFSM)
Liliane Dutra Brignol (UFSM)
Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

AUTORAS

ANA CLÁUDIA OLIVEIRA PAVÃO – Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Informática na Educação (UFRGS),
anaclaudiaoliveira.pavao@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9914-3700>

ANDRÉIA JAQUELINE DEVALLE RECH – Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação (UFSM),
prof.andirech@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9763-5552>

CAROLINA TERRIBILE TEIXEIRA – Professora de Educação Especial na rede municipal de Canguçu, Mestre em Educação (UFSM),
carol_terribile@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8019-8122>

LEANDRA COSTA DA COSTA – Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação (UFSM),
lcostadacosta@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2134-9354>

NARA JOYCE WELLAUSEN VIEIRA – Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação (UFRGS),
najoivi@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4850-780X>

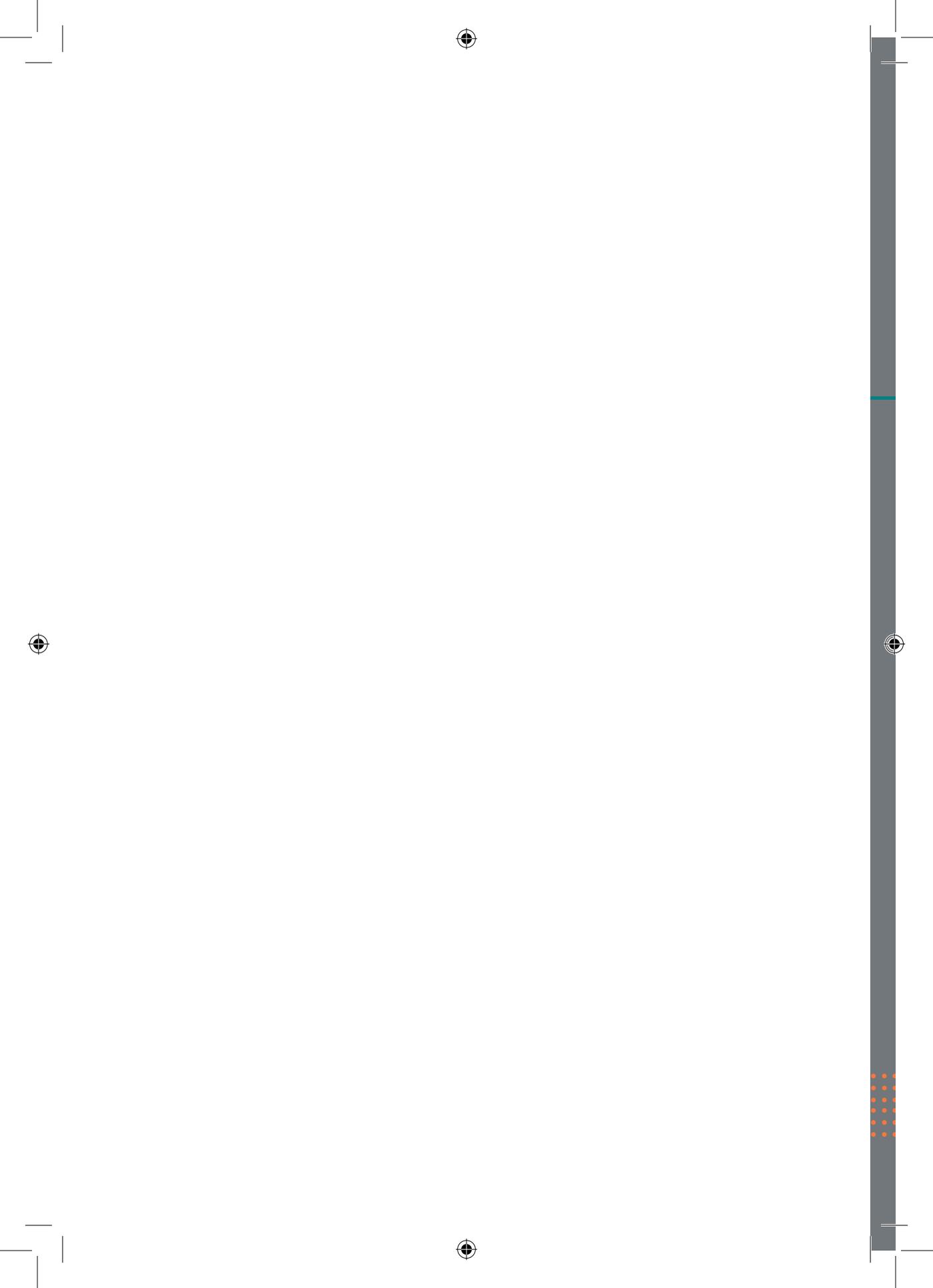
PRISCILA FONSECA BULHÕES – Pedagoga, Mestre em Educação (UFSM),
priscilafonsecabulhoes@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1987-9978>

SÍLVIA MARIA DE OLIVEIRA PAVÃO – Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação (Universidade Autônoma de Barcelona),
silviamariapavao@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5365-0280>

TATIANE NEGRINI - Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação (UFSM),
tatinegrini@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6394-5365>

Sumário

	Prefácio	09
01	Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação <i>Ana Cláudia Oliveira Pavão; Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Tatiane Negrini</i>	17
02	História das Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: Políticas e legislação - perspectiva legal do AEE <i>Carolina Terribile Teixeira</i>	35
03	Altas Habilidades/Superdotação: conceitos e características <i>Tatiane Negrini</i>	59
04	O processo de identificação das AH/SD: conhecendo algumas abordagens e refletindo sobre a identificação pela provisão <i>Nara Joyce Wellausen Vieira</i>	93
05	Alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: relações entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado <i>Leandra Costa da Costa</i>	125
06	A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação <i>Andréia Jaqueline Devalle Rech</i>	157
07	Altas Habilidades/Superdotação, deficiências e transtornos de aprendizagem: interlocuções conceituais acerca da concomitância desses fenômenos <i>Priscila Fonseca Bulhões</i>	185



PREFÁCIO

QUE ACONTECERIA SE...

Susana Graciela Pérez Barrera Pérez





Que aconteceria se atendêssemos de acordo com as suas necessidades a todas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) do país?

...se fossem reconhecidas, aceitas e valorizadas pela sociedade?

...se não tivessem que ficar escondidas, invisíveis, camufladas no tecido da média democrática?

...se não tivessem que emigrar para fazer parte de times; equipes esportivas, médicas profissionais, técnicas, empresariais e científicas; escolas de artes; bandas; orquestras; grupos de teatro e dança; empreendedores ou mesmo destaques individuais em outros países?

...se não desperdiçássemos o talento brasileiro?

As sinopses estatísticas da Educação Básica mostram que, em 2017, dos 48.608.093 alunos matriculados, apenas 19.699 foram identificados como Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (INEP, 2018), enquanto que a última sinopse da Educação Superior disponível à data (INEP, 2017) mostrava 1.202 estudantes com AH/SD de um universo de 8.048.701 estudantes matriculados, somente na graduação.

Considerando que os dados de pesquisas e empíricos têm apontado um índice de AH/SD de 7,5 a 10% (BENDELMAN; PÉREZ, 2016), isto é, em média, mais de 4.000.000 na Educação Básica e mais de 700.000 na Educação Superior, o déficit de identificação e, conseqüentemente de atendimento, é extremamente significativo; sequer chegamos a identificar 0,5% da população escolar com AH/SD. Nos adultos não estudantes, então, continuamos em uma situação ainda pior. Não há qualquer estratégia ou política pública de identificação nem de atendimento.

A vulnerabilidade, situação bem assentada nas pessoas com deficiência, não é sequer imaginada nas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Os mitos e as representações sociais

incidem de uma forma tão negativa nesta população de cerca de 20 milhões de brasileiros, portanto bem numerosa, que sequer se concebe essa possibilidade.

Esquecemos que metade das crianças com AH/SD em idade escolar são criminosamente diagnosticadas com o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e medicadas, ou com o Transtorno de Asperger ou Autismo.

Esquecemos que muitos dos nossos alunos com AH/SD são considerados indisciplinados, desatentos, desmotivados, com dificuldades ou transtornos de aprendizagem, submetidos a bullying e reprovados.

Esquecemos que grande parte dos adultos com AH/SD recebem diagnósticos de depressão, transtorno de humor, ansiedade e até esquizofrenia por parte de profissionais que nunca foram formados para atender a esta extensa população e que - sem sabê-lo - acabam condenando essas pessoas a se pensarem depressivas, com transtorno de humor, ansiosas e até esquizofrênicas.

A acessibilidade, preocupação legítima nas pessoas com deficiência, não é sequer cogitada nas pessoas com AH/SD, que sofrem barreiras atitudinais e econômicas, porque além do preconceito e dos mitos e crenças sociais que os convertem em párias, não usufruem das benesses que favorecem a inclusão das pessoas com deficiência, seus colegas na Educação Especial. Embora a lei disponha os mesmos direitos que as pessoas com deficiência, a prática discriminatória fala muito mais alto.

Nas pessoas com AH/SD, a identidade, direito humano essencial de qualquer uma, é uma conquista que somente é possível uma vez que são - pelo menos - identificadas e, portanto, é um direito ainda negado aos mais de 4.670.000 estudantes não identificados e aos adultos não estudantes. A defesa de seus direitos sociais é, então, obstaculizada, porque como não podem se identificar, por medo, vergonha, auto preconceito ou total desconhecimento, não

defendem seus direitos. As famílias das pessoas com AH/SD também não defendem os direitos de seus filhos, por desconhecimento, por vergonha, por omissão, ou medo às represálias para com seus filhos.

A legislação educacional prevê o atendimento educacional especializado já na LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2017) e o registro (ou cadastro) desses alunos começou naquele mesmo ano no Censo Escolar. Antes, embora sob um paradigma ainda clínico, na LDBEN de 1971 (Lei 5.692/71) (BRASIL, 1971), previa-se “tratamento especial” para os “superdotados”. Isto é, até agora, desde sua primeira versão em 1996, passando pelas emendas que afetam os artigos da Educação Especial da Lei, feitas pela Lei 12.796/2013 e 13.234/2015, nada novo sob o sol. Evidentemente, se está previsto o atendimento educacional, também devem ter que ser identificados os alunos com AH/SD.

De alguma maneira, embora a prática ainda não tenha refletido o que diz o papel, a possibilidade desse público-alvo existe na legislação e no Censo Escolar, que não é mais do que o mesmo “cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas” previsto na Lei 13.234/15 (BRASIL, 2017, p. 40).

Para não dizer que não houve mudanças significativas na legislação nesses 30 anos de LDBEN, talvez uma alteração importante no campo da Educação Especial tenha sido a disjuntiva “alta habilidade OU superdotação” criada pelo polêmico Decreto 7611/11 e irresponsavelmente reiterada pelas legislações posteriores, desrespeitando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), da qual deveriam emanar as leis educacionais. Certamente não foram profissionais próximos à Educação que redigiram esses dispositivos, porque se já era difícil fazer que os educadores e a própria sociedade compreendessem

o conceito de Altas Habilidades/Superdotação e aceitassem essa identidade nas pessoas que o apresentam, agora ficou ainda mais difícil fazê-lo, porque é necessário explicar que Altas Habilidades e Superdotação têm o mesmo significado.

Também não se deve esquecer que a Lei 13.234/2015 consolida ainda outra confusão quando, no Parágrafo Único do artigo que acrescenta ao dispositivo (59-A), deixa para que sejam regulamentados posteriormente (o que ainda não aconteceu) a identificação, os critérios e os procedimentos para incluir os alunos no cadastro, as entidades que serão responsáveis pelo cadastramento, a forma de acesso aos dados do mesmo e as políticas públicas para desenvolver o potencial desses alunos (BRASIL, 2017); uma total paralisia.

De fato, essa lei retrocede em relação aos documentos educacionais vigentes, visto que as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Resolução N° 4 de 2009) atribui ao professor do AEE a identificação e elaboração de estratégias que considerem as necessidades específicas dos alunos atendidos, o desenvolvimento do plano do AEE e a correspondente identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos (BRASIL, 2009). A Resolução N° 4 e o Decreto 7611/2011 ainda estabelecem a “matrícula dupla” para os alunos da Educação Especial e conseqüentemente para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sempre que eles estejam registrados no Censo Escolar no ensino comum e no AEE ou serviço de atendimento educacional especial, portanto, cadastrados como tais.

Mas, maior que a falha de não definir quem fará a identificação e com quais instrumentos (uniformes para todo o país) é não determinar a qualificação e a formação permanente dos docentes para identificar e atender aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Tudo isso assinala um caminho a seguir, que deve ser

permanentemente subsidiado pela formação docente. Por que a formação docente? Porque são os professores os que convivem com os alunos com AH/SD a maior parte do tempo, mais ainda que os seus familiares. São eles/elas que os conhecem e podem reconhecer as características, perceber os indicadores de AH/SD, que observam dia-a-dia os comportamentos que nos referem a essa identificação. E são eles/elas que podem e devem identificar e atender os/as estudantes com AH/SD.

Que aconteceria se os mais de 2.500.000 de professores do país conseguissem identificar e atender os estudantes com AH/SD?

Se você consegue imaginar a resposta para essa pergunta, também saberá como responder as que iniciam esse prefácio. Se assim for, seguramente aproveitará ao máximo os capítulos seguintes, os colocará em prática e os multiplicará indefinidamente.

Tomara que não tenhamos que esperar mais 30 anos para que isso aconteça, porque considerando apenas os novos ingressos à Educação Infantil e à Educação Superior, a cada ano deixamos de identificar e atender quase 1.500.000 alunos com AH/SD.

Referências

BENDELMAN, K.; PÉREZ, S. G. **Altas Habilidades/Superdotación: qué, quién, cómo?** Montevideo, Uruguay: Isadora, 2016.

BRASIL. 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: MEC/CNE, 2009.

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

_____, Presidência da República. **Lei N. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: [s.n.], 1971.

Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades Superdotação

_____. _____. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2013.

_____. _____. Lei 13.234 de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de aluno. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2015.

_____. _____. Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União. Edição Extra**, Brasília, 18 nov. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2017. **INEP**, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. **INEP**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

Capítulo

01

Ana Cláudia Oliveira Pavão
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Tatiane Negrini

Formação de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação



O Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como responsabilidade da Educação Especial, tem se caracterizado como o principal serviço para essa modalidade de ensino. Além disso, tem sido concebido como um meio para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A expansão e a oferta do AEE vêm sendo realizadas por meio de programas, tais como, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que são espaços da escola nos quais se realiza o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2008).

Dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) indicam que, no período de 2005 a 2017, já foram doadas 41.801 SRM. Desta forma, a implementação do AEE nesse espaço escolar vem gerando a necessidade de formação de recursos humanos, nos sistemas públicos de ensino, capazes de atuar junto a alunos e contextos escolares que se propõem aos processos de inclusão escolar (GARCIA, 2013).

Para o professor atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (BRASIL, 1996, Art.59), já em 1996, referia-se a dois perfis de professores que devem ser formados para trabalhar com o público da educação especial:

a) Professor de classe comum capacitado que comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;

III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;

IV - Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado;

b) Professor especializado em Educação Especial, com formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

I - Identificar as necessidades educacionais especiais;

II - Definir e implementar respostas educativas;

III - Apoiar o professor da classe comum;

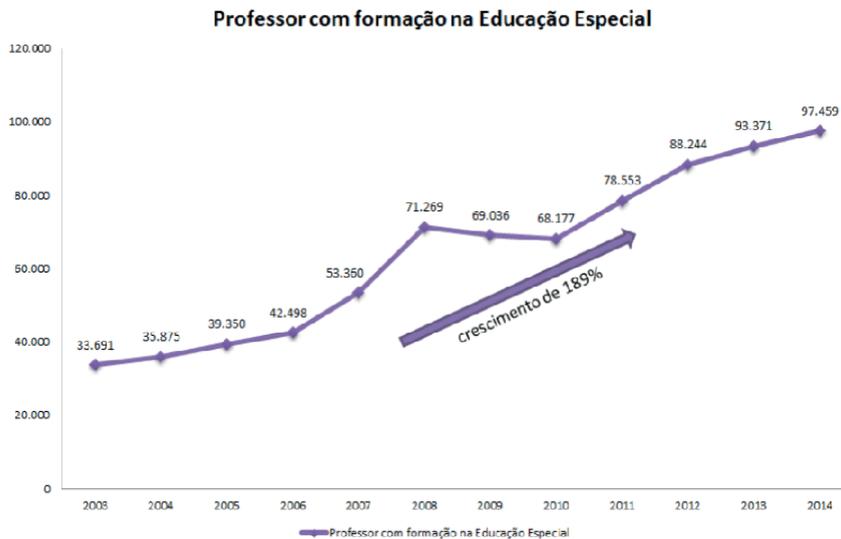
IV - Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;

V - Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, Artigo 18, § 1º e 2º ratifica as funções e a atuação dos capacitados e especialistas na Educação Especial e vai além, quando diz no Artigo 18- § 4º: “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11/09/2001).

Os dados do Censo Escolar MEC/INEP (2014), que tratam dos principais indicadores da educação da pessoa com deficiência, apontam que no Brasil há cerca de 97.459 professores com formação em Educação Especial. Embora se observe um crescimento importante, esse quantitativo ainda é baixo, se considerado o número de alunos que necessitam atendimento educacional especializado na Educação Básica.

Figura 1: Professor com Formação na Educação Especial



Fonte: MEC/INEP (2014).

Sendo assim, desde 2007, período em que o número de professores com essa formação era ainda mais baixo (53.350), o MEC/SECADI, em convênio com universidades públicas, vem ofertando cursos de formação continuada de professores para atuação em SRM, na modalidade a distância- EAD. Decorrente dessas formações, os números fornecidos pelo MEC/SECADI (2018) indicam em torno de 70 mil professores, entre especialistas e capacitados, que receberam formações em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Porém, somente em 2017, o MEC/SECADI inicia um novo percurso de formação junto às universidades, para oferta de cursos em áreas específicas da Educação Especial, dentre elas o Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Isso pode ser compreendido, devido ao número crescente de alunos identificados com AH/SD, matriculados em classes especiais e na escola regular, segundo dados do Censo Escolar/MEC/INEP (2014).

Figura 2: Matrículas de estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação



Fonte: MEC/INEP (2014).

Essa iniciativa visa formar professores do território nacional que estejam em SRM, realizando o AEE e que já tenham alguma formação na área da Educação Especial. Para além dessa questão, visa igualmente legitimar a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11/09/2001, no Artigo 8º, quando se refere:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente Altas Habilidades/Superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

Com a ação de formar professores em áreas como as AH/SD, pretende-se que 600 professores, por meio da oferta de dois cursos, por duas universidades brasileiras, estejam aptos a atender aos alunos, com a atenção por eles requerida para desenvolverem

com êxito suas trajetórias acadêmicas.

A realidade brasileira, em termos de formação de professores para atuar no AEE, sobretudo em uma área específica, ainda carece de mais investimentos e cursos de formação. Assim, a Sala de Recursos Multifuncional (BAPTISTA, 2011), o próprio AEE, são perspectivas favorecedoras às pessoas com AH/SD. Ao se observar o quantitativo de aluno com AH/SD, é necessário pensar na formação do professor que irá atendê-lo no AEE, cumprindo assim, sua função, conforme especificada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando 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.15).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo é ampliar a discussão acerca do AEE para estudantes com AH/SD, sobretudo acerca das especificidades e da atenção relativas a esse público, que passa obrigatoriamente pela formação do professor que realiza o atendimento educacional especializado.

Atendimento ao público-alvo da Educação Especial: as especificidades nas Altas Habilidades/Superdotação

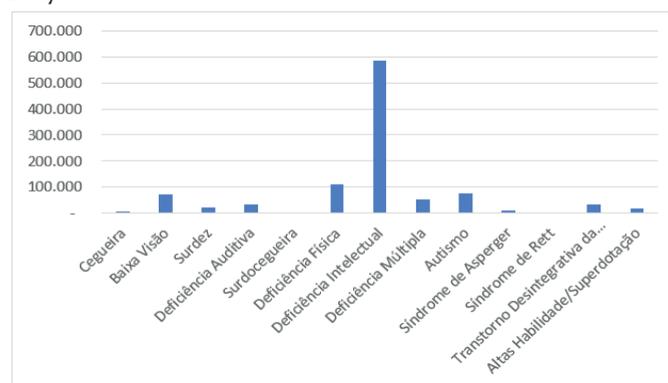
A discussão sobre o atendimento e as práticas pedagógicas com estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, passa pela oferta de serviços destinados a esse público. Isso ocorre em vista de que o público com essa característica se apresenta

diferenciado, quanto às necessidades de aprendizagem e o consequente apoio.

Esses serviços que se consubstanciam a partir da área de conhecimento da Educação Especial, implicam a existência de um professor especializado em Educação Especial, para que a aprendizagem desses estudantes possa ser garantida. As políticas de Educação Especial (BAPTISTA; JESUS, 2011) ampliaram a discussão nos aspectos conceituais da deficiência, bem como na estruturação e oferta de serviços ao público-alvo da Educação Especial.

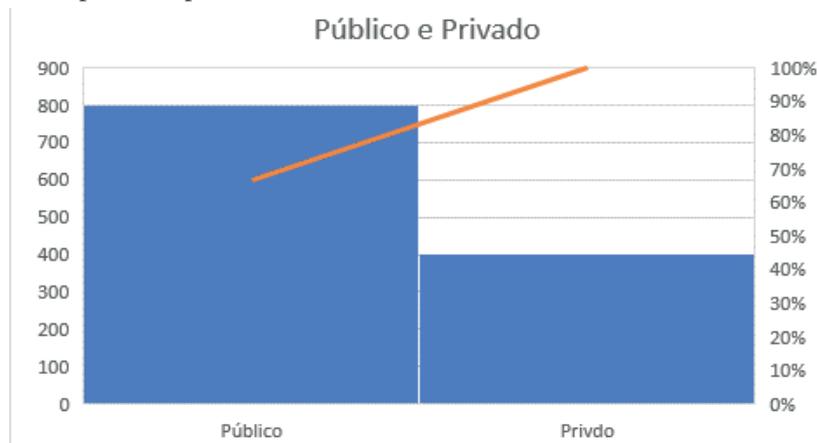
A política de Educação Especial (BRASIL, 2008) define um público-alvo da Educação Especial, dentre os quais estão as pessoas com AH/SD. De acordo com os dados do censo da Educação Básica (BRASIL, 2018) e Superior (BRASIL, 2017), é pouco expressivo o quantitativo de estudantes com AH/SD matriculados na Educação Básica (Fig. 3) e menos ainda na Educação Superior (Fig. 4). De um total de 896.809 matrículas de alunos com deficiência, apenas 19.451 são estudantes com AH/SD na Educação Básica e de um total de 35.891, apenas 1.202 são estudantes matriculados na Educação Superior com AH/SD (BRASIL, 2017, 2018).

Figura 3: Número de Matrículas na Educação Especial em Classes Comuns - Ensino Regular e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação em todas Unidades da Federação- 2017



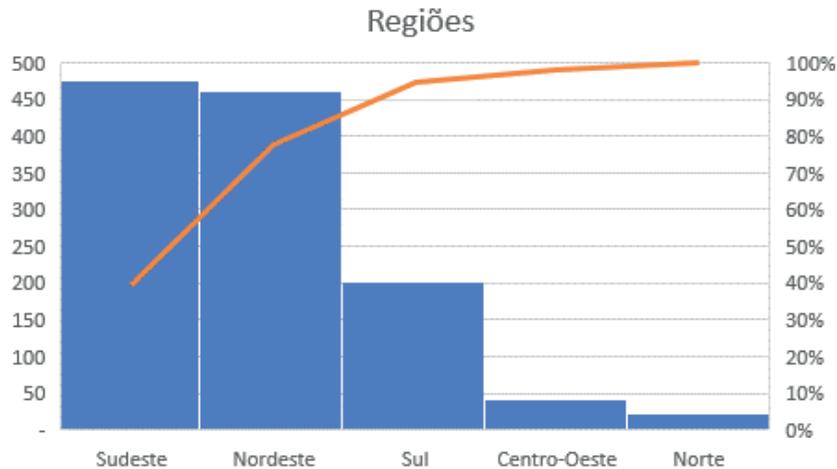
Ainda sobre as matrículas dos estudantes com deficiência na Educação Superior (Fig. 4), salienta-se o maior número de estudantes matriculados na rede privada, denunciando o pouco acesso nas redes públicas. Esse acesso às redes públicas vem sendo modificado em virtude das políticas de inclusão que garantem a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Figura 4: Número de Matrículas na Educação Superior nas categorias público e privado. 2016.



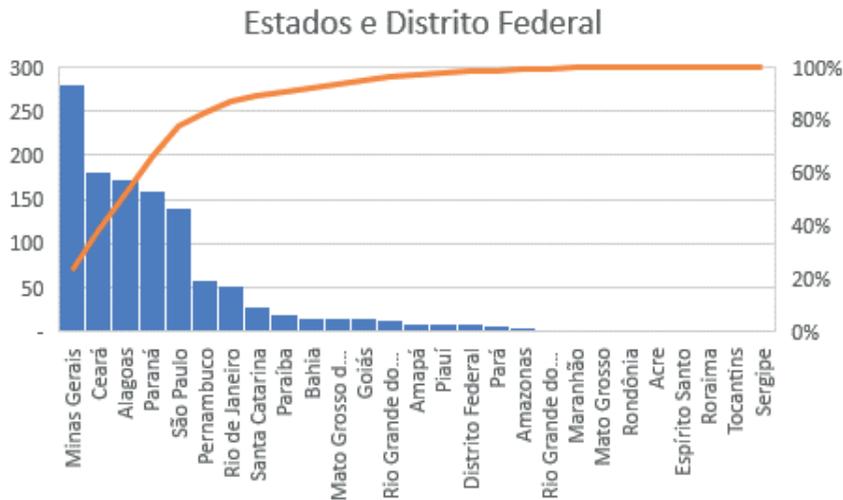
Esses indicadores quantitativos mostram a pouca visibilidade nos processos de escolarização desses estudantes e no encaminhamento para processos formativos superiores. Ao analisar a distribuição do número de matrículas por regiões brasileiras, nota-se a quase pouca existência dessas pessoas nas regiões Centro-Oeste e Norte. (Fig. 5). Tal visualização, amiúde por estados, também é registrada (Fig. 6).

Figura 5: Número de Matrículas na Educação Superior por regiões federativas, 2016.



Considera-se que esse quantitativo ainda pode ser considerado pouco, mas pode ser compreendido positivamente, pois a alavanca desses indicadores, possivelmente esteja relacionada às atuais políticas (BRASIL, 2014, 2015). No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), há metas específicas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) são especificadas uma série de garantias em prol de uma educação inclusiva. Antes dessas políticas serem instituídas, os estudantes com AH/SD eram atendidos em menor número na escola regular. E, é somente com essas iniciativas legais que o público da Educação Especial passa a constar no cenário educacional.

Figura 6: Número de Matrículas na Educação Superior Estados e Distrito Federal. 2016.



Na Educação Superior, por exemplo, a presença do estudante com AH/SD é praticamente inexistente. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de reconhecimento desses sujeitos desde a infância, o que pode conduzir para uma orientação mais adequada quanto a fatores pessoais, educacionais, sociais, entre outros. Este número reduzido de registros de estudantes com AH/SD no Ensino Superior faz um alerta ainda maior: esses estudantes estão nesses espaços educacionais, no entanto na maioria das vezes sem o devido atendimento educacional que lhes é de direito.

A atenção aos estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação

Resgatando a necessidade de atenção aos estudantes com AH/SD, é importante mencionar que este público da educação especial possui características que lhes são particulares, sendo que estas podem ser evidenciadas em diferentes momentos da vida da pessoa e em diversos espaços. De acordo com o que aponta Renzulli



(2004), o conceito de superdotação envolve a intersecção de três traços, que são a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade. Esses traços fazem parte do comportamento de superdotação, sendo possível sua observação e identificação ao longo da vida da pessoa.

Desse modo, desde a infância até a vida adulta, esses sujeitos possuem traços específicos, e que, garantindo os direitos presentes na legislação brasileira, deveriam ter uma educação de qualidade que respeitasse sua condição. Percebe-se que existe uma preocupação nos documentos legais, mais especificamente na Política Nacional de Educação Especial (2008), em garantir condições de aprendizagem para esses alunos, serviços para o atendimento de suas necessidades, assim como a formação de professores. No entanto, na prática, isso ainda emerge como um tema de discussão que necessita de ampliação de debates e de ações.

Freitas e Pérez (2010, p. 9) mencionam que

[...] nota-se que a questão do atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação se acentua nestes documentos, o que põe em ação estratégias educacionais que possam facilitar o processo de inclusão educacional para estes alunos. E para isso o trabalho dos professores é de suma importância, já que estes são os que, principalmente, planejam e efetivam *‘diferentes práticas pedagógicas’*.

Recai-se com isso em um ponto de grande relevância que é o trabalho dos professores, seja com os estudantes com AH/SD no Ensino Superior ou na Educação Básica, tendo em vista que, a fim de garantir direitos a esses sujeitos, é necessário que os professores tenham uma formação adequada que lhes dê suporte à qualificação das práticas pedagógicas.

Além disso, o estudante com AH/SD é um sujeito público-alvo da educação especial, que deve ser atendido pelo Atendimento Educacional Especializado, o que exige do profissional da SRM

formação para realização do que menciona a legislação, dando atenção desde sua identificação, acompanhamento e atendimento. Mas também este estudante é um sujeito da sala de aula regular, o que nos leva a pensar de maneira mais ampla nos processos de inclusão vivenciados por ele nos espaços educacionais.

Alencar (2001) aponta a necessidade de atualização dos profissionais, sendo que há a necessidade de profissionais mais ativos e criativos. Segundo ela,

O perfil de profissional que está sendo exigido no mercado é o perfil de um profissional criativo. É, pois, indispensável equipar o aluno com estratégias eficientes para abordar o novo, lidar com o desconhecido, enfrentar de forma efetiva as heterogêneas situações do cotidiano e resolver problemas que hoje não somos sequer capazes de antecipar. (ALENCAR, 2001, p. 66).

Nesse sentido, salienta-se a necessidade de cursos de formação na área das AH/SD para aperfeiçoamento docente, tendo em vista os números já apresentados pelo Censo, a carência ainda de qualificação para a realização desde a identificação ao acompanhamento e atendimento educacional especializado desses sujeitos, seja na Educação Básica ou Superior. Este novo perfil de profissional, mais criativo e atento à aprendizagem do estudante, pode contribuir de maneira significativa para sua inclusão, desde que possua conhecimentos que deem suporte às suas práticas pedagógicas.

Apesar dos dados ainda apresentarem um número reduzido de estudantes com AH/SD matriculados nos sistemas de ensino, estes ali estão, muitas vezes, camuflados ou invisíveis aos seus familiares e professores. Muitos são os fatores que podem contribuir para que os indicadores de AH/SD fiquem ocultos, conforme menciona Alencar (2007), Pérez e Freitas (2016), tais como *fatores individuais*, como a baixa autoestima, a depressão e o perfeccionismo; os *fatores sociais*,



como rótulos pejorativos, valores éticos considerados, a questão de gênero (muitas vezes a mulher não sendo considerada inteligente) *fatores familiares*, como baixa expectativa familiar, excessiva pressão para o desempenho acadêmico; e os *fatores educacionais*, como falta de flexibilidade docente, pressão em relação ao desempenho.

Com isso, enfatiza-se mais uma vez o quanto a formação docente bem fundamentada, com embasamentos a partir de um conceito de inteligência, conceito de Altas Habilidade/Superdotação, entre outros aspectos relevantes, pode influenciar na redução de alguns desses fatores, favorecendo para que aconteça o processo de reconhecimento desses sujeitos nos espaços educacionais.

Assim, conhecer a respeito das características deste público, as formas de identificação, as propostas de atendimento, as estratégias que podem ser implementadas em um espaço educacional, como também as condições específicas de cada sujeito, pode contribuir para que esses estudantes sejam melhor assistidos, enriquecendo a educação que lhes é ofertada.

Se formos ainda além, e quisermos pensar na qualidade de vida de todas as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, chegou a hora de aprofundarmos nas origens dessas crianças nas quais hoje já estamos pensando, ajudando seus pais, tios, avós, professores e demais adultos e idosos a identificá-las, reconhecê-las e valorizá-las como Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação o mais cedo possível para que elas possam ter uma verdadeira educação ao longo de toda sua vida. (FREITAS, PÉREZ, 2010, p. 116).

Com isso, seja criança, jovem ou adulto com AH/SD, é necessário se debruçar sobre novos conhecimentos e buscar estratégias inovadoras de ensino, respeitando os tempos de aprendizagens desses alunos. Somente assim se poderá construir espaços mais inclusivos e de educação de qualidade para os sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação.

Conclusão

O Atendimento Educacional Especializado é um dos serviços da Educação Especial que mais tem sido discutido desde sua implementação, em 2011. Com o grande número de estudantes que necessitam de atendimento na Educação Básica e no Ensino Superior, a formação do professor que realiza o AEE consiste em uma demanda emergencial, em todo o país.

Considerando a área das Altas Habilidades/Superdotação, a necessidade de formação de professores em busca de práticas e estratégias que deem suporte à identificação dos estudantes e suplementem sua escolarização torna-se ainda mais urgente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Resoluções e Normativas, dela decorrentes, apontam para a implementação de Programas e Formação de Professores que possam subsidiar e efetivar a inclusão no território nacional.

No entanto, os quantitativos dos estudantes com AH/SD na Educação Básica e Ensino Superior, embora pareçam pouco expressivos, também indicam o início de um processo que requer atenção e planejamento para a o desenvolvimento de ações assertivas do ponto de vista educacional, em especial no Atendimento Educacional Especializado.

Entende-se a relevância que o serviço do Atendimento Educacional Especializado, associado a outras formas de atendimento ofertadas ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação, tem para o seu desenvolvimento intelectual, social, pessoal, familiar, entre outros. E esse serviço envolve desde a sua identificação até o atendimento e orientação, seja pessoal ou familiar, e por isso, mais uma vez, enfatiza-se o quanto este pode ser um diferencial no histórico da vida desta pessoa.

Com isso, apesar do número de estudantes com AH/SD



apontados pelo Censo ainda ser reduzido, considerando o índice apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) - de que 3,5 a 5% da população pode possuir Altas Habilidades/Superdotação, isso tendo por base apenas aquelas com habilidade acima da média nas áreas linguística, lógico-matemática e espacial - evidencia-se, com maior ênfase, a necessidade de qualificação profissional visando ao reconhecimento desses sujeitos na sociedade hoje, não importando o nível de ensino em que estejam matriculados.

Além disso, nos questionamos: que atenção esses estudantes estão recebendo nas escolas, se ainda é reduzido o número de professores com conhecimento na área das AH/SD, nas instituições de ensino? Que estratégias de ensino estão sendo utilizadas no trabalho pedagógico? Como está sendo o processo de inclusão destes estudantes? Diante dessas e outras tantas perguntas que nos fazem pensar a partir das reflexões apontadas ao longo do texto, acredita-se que uma maior atenção aos sujeitos com AH/SD passa por um processo de formação docente que vise qualificar, com embasamento e fundamentação teórica, novas práticas para a educação deste público.

A partir disso, semeando conhecimentos, espalhando novas ideias e divulgando práticas favoráveis para o trabalho com esses estudantes, será possível qualificar a educação, o que passa pela oferta do Atendimento Educacional Especializado e pelo cumprimento dos direitos dessas pessoas, garantidas na legislação.

Referências

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

ALENCAR, Eunice Soriano de. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da

Educação, SEESP, 2007. p.13-23

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 59-76, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400006&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 15 Jun. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL a. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/2014/Lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CBE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da República Federativa**

do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2016. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm >. Acesso em: 16 jun. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> > Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica> >. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência**. Censo MEC/INEP- 2014. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192 >. Acesso em: 28 fev. 2018.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, Mar. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100007&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 02 Abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez B.; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

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

Capítulo

02

Carolina Terribile Teixeira

**História das Altas Habilidades/
Superdotação no Brasil:
políticas e legislação-
perspectiva legal do AEE**



Para início nos estudos em Altas Habilidades/Superdotação, é importante compreender o percurso histórico, as políticas públicas e legislações, assim como as conceituações que permeiam esta área. Cabe deixar explícito que esse público, historicamente, passou por todo processo que envolve aqueles que são público da Educação Especial, sendo segregados, incompreendidos e atualmente ganhando espaço e lutando por seus direitos.

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação estão presentes nas salas de aula, porém, muitas vezes, acabam por não serem identificados. Esses são público da Educação Especial e um olhar atento voltado a suas características, potencialidades contribuirá para que desenvolvam suas habilidades e sejam compreendidos em suas especificidades. Por isso, se faz importante o conhecimento tanto do processo histórico como das políticas e legislação envolvidas.

Além disso, ao desenvolvermos a temática, também será abordado a respeito da inteligência, pois estudos nessa área foram influenciadores a novas pesquisas; no entanto, ressalta-se que Altas Habilidades/Superdotação e inteligência são conceitos distintos, porém, bastante vinculados. Assim, ao longo do tempo, os estudos sobre inteligência elaborados por diferentes teóricos e pesquisadores contribuíram para a compreensão que se tem hoje do desenvolvimento infantil e chegaram a algumas concepções que levam ao entendimento das Altas Habilidades/Superdotação.

Neste sentido, na antiguidade já existia certo interesse naqueles que demonstravam ser mais capazes e habilidosos. No século IX a.C., esses sujeitos chamaram atenção de Platão. que se dedicou a pensar a respeito, dessa forma:

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 [...] Interessante notar que, no pensamento de Platão, a questão do inatismo prepondera o tempo todo. (CRUZ, p. 25-26, 2014).



Historicamente, Atenas primava pela educação e estímulo das habilidades daqueles que se destacavam, e Esparta, por sua vez, valorizava aqueles que se salientavam em estratégia e liderança. Posteriormente, outras culturas também demonstraram similar interesse, vislumbrando a possibilidade de investimento nessas pessoas que se destacavam para em contrapartida o benefício da nação.

Podemos mencionar a China e a Turquia como exemplos de sociedades que selecionavam as pessoas que se destacavam para servir aos interesses de seus impérios. Neste percurso histórico, é interessante destacar também que o período Renascentista, marcado por grande repercussão artística e cultural, trouxe ao reconhecimento pessoas com habilidades artísticas, literárias e arquitetônicas que se tornaram apreciadas e eram convidadas a realizar trabalhos para os mais abastados (PÉREZ, 2004).

Nos séculos XIX e XX, os estudos de Galton, Binet e Terman colaboraram para a discussão sobre inteligência ganhar os holofotes e a atenção de pesquisadores. Cada um contribuiu para o andamento dessas discussões e, pela relevância do conteúdo desenvolvido, deixaram seus nomes marcados no percurso histórico. Assim, cabe sinalizarmos, neste texto, a respeito da pesquisa de cada um destes estudiosos.

Iniciamos abordando Sir Francis Galton, que realizou estudos acerca da inteligência e hereditariedade. Acreditava que cidadãos eminentes contribuiriam para o controle e sucesso da sociedade: a partir de seus estudos, firmava a ideia da eugenia. Alfred Binet, que desenvolveu estudos em parceria com Theodore Simon e outros colaboradores com intuito de identificar crianças com dificuldades de aprendizagem, assim, criou testes que compõem a primeira escala para medir o nível das habilidades cognitivas das crianças. Em sequência, Lewis Terman, em seus estudos a partir dos testes criados por Binet e Simon, trabalhou com o conceito de “Quociente



de Inteligência” e adotou a sigla “QI”. A partir de sua pesquisa, criou a Escala Stanford-Binet (CRUZ, 2014).

Tomando como partida o que foi apresentado a respeito das pesquisas desenvolvidas sobre inteligência, cabe destacarmos o que é apontado por Cruz (p. 31, 2014):

Assim, enquanto Galton inicia com o princípio da inteligência inata e defendendo a eugenia, Binet, por sua vez, percebe a possibilidade do desenvolvimento da inteligência. Terman, ao se apropriar das ideias de Binet, quantifica seu teste, escalonando assim a inteligência para mais ou para menos, a partir do estabelecimento de uma média.

Dessa forma, a referida autora sintetiza de forma bastante clara estes estudos e o conteúdo de seus resultados. Eles demarcaram um período de pesquisas que se refletiu na prática, na forma de compreender diferentes crianças.

No início da década de 70, nos Estados Unidos foi elaborado o Relatório de Marland (1972). Este relatório expôs a situação em relação às Altas Habilidades/Superdotação, pois pequena parcela deste público contava com atendimento especializado. Também foi apresentada a primeira definição de superdotação neste país. (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Neste contexto, os norte-americanos investiram nas crianças e adolescentes promissores que demonstravam habilidades que poderiam gerar resultados futuros para o país. Passando inclusive pelo estabelecimento de escolas/classes especiais para estes estudantes, originando uma ideia de segregação dos mesmos. Esta abordagem, conforme Pérez (2004), permanece sendo utilizada não apenas pelos Estados Unidos, mas também por outros países.

A partir dos estudos de Renzulli, compreende-se que o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação se constitui pela combinação de três traços, que são: habilidade acima da média,



comprometimento com a tarefa e criatividade, dando origem à Teoria de Superdotação dos Três Anéis (REZNULLI, 1986), que pode ser definida da seguinte forma:

O comportamento do superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três agrupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses agrupamentos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (REZNULLI, 1986, p. 11-2).

Nessa concepção, o enriquecimento para os estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação é considerado de importante relevância no processo de estímulo de suas habilidades, com o intuito também de que recebam orientações direcionadas às suas áreas de interesse que contribuam no seu desenvolvimento educacional. Assim,

A influência da interação pode ser relativamente limitada ou pode ter um efeito altamente positivo e extremamente motivador sobre determinados indivíduos. Se a influência for suficientemente forte e positiva para promover uma exploração maior e a continuidade por parte de um indivíduo ou um grupo de alunos com um interesse comum, então, podemos dizer que ocorreu uma interação dinâmica. (REZNULLI, 2004, p. 87).

Essa interação oportuniza a ampliação de conhecimentos, experiências que podem levar a uma produção elaborada pelo próprio estudante com orientação de um profissional ou pessoa com conhecimentos na sua área de interesse. Assim, propostas de enriquecimento são indicadas para o trabalho com estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e sobre isso pondera-se 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 (CAMARGO; NEGRINI; FREITAS, 2012, p. 11).

Acredita-se que uma proposta de enriquecimento para os estudantes identificados com Altas Habilidades/Superdotação é uma prática pedagógica que reflete de forma positiva nas ações em que eles estão envolvidos e no estímulo de seus potenciais.

Com o desenvolvimento de pesquisas na área, surgem os estudos de Gardner, com a Teoria das Inteligências Múltiplas, e também de Sternberg, com sua Teoria Triárquica. Essas pesquisas lançaram olhar e levaram em consideração fatores ambientais e culturais, contribuindo para a compreensão do sujeito como um todo.

Nos estudos desenvolvidos por Gardner (1994), a inteligência é entendida como um potencial biopsicológico possuído por todos os seres humanos, sendo o desenvolvimento determinado por fatores genéticos, neurobiológicos, motivacionais e ambientais. Algum tempo depois da ampla divulgação e análise de sua teoria, o autor, ao escrever sobre sua pesquisa, afirma: “se não tivesse trabalhado junto dessas populações – crianças normais e superdotadas e as que haviam sido normais e sofreram dano cerebral – eu nunca teria concebido minha teoria das inteligências múltiplas [...]” (GARDNER, 2010, p. 16).

Sendo assim, para a elaboração desta teoria, foram levados em consideração diferentes aspectos. Conforme a Teoria das Inteligências Múltiplas, existem oito inteligências: lógico-



matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista (GARDNER, 2000). Nesse sentido, rompe-se com a ideia do sujeito ideal que é bom em tudo. Assim, “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).

Além da importante teoria de Gardner, as pesquisas sobre inteligência também inquietaram outro pesquisador: Sternberg, que formulou a Teoria Triárquica, concebendo a inteligência como composta por três tipos de habilidades – criativa, analítica e prática. Sendo que salienta que a inteligência é algo que deve ser desenvolvido (STERNBERG, 2000).

Sobre os estudos de Sternberg, Gonçalves e Fleith (2013, p. 26) destacam:

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.

Seguindo nesta linha de pensamento, é oportuno destacar que:

A teoria de Sternberg aborda um ponto preocupante da nossa educação: a concepção de sucesso que, historicamente, sempre foi associado às boas notas e ao comportamento compatível com o esperado pelos professores. O autor pontua que a inteligência acadêmica não deve ser vista de forma negativa, mas também não pode ser considerada como a única forma de se obter o sucesso (CRUZ, 2014, p. 37).



A visão que a sociedade desempenha influencia nas ações que atingem esses estudantes, assim como suas próprias opções. Por isso, é significativo que esses estudantes sejam compreendidos. Neste sentido, precisamos identificar nos estudantes suas habilidades e trabalhar para que possam potencializá-las.

Até este momento, foram apresentados estudos, pesquisas na área das Altas Habilidades/Superdotação em âmbito internacional. A partir de agora, será exposto como procedeu este processo no Brasil. É válido destacar que

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).

Diante desse apontamento, considera-se que as políticas públicas atuais no Brasil dispõem os direitos das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação; porém, este panorama é reflexo de uma caminhada e ainda há muito que ser melhorado e efetivado. No contexto brasileiro, a abordagem educacional voltada para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação teve seu início marcado por momentos diversos em que se tinha continuidade e em outros não (DELOU, 2001).

Dessa forma, em 1929 aparece o primeiro registro sobre atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, na época chamados “super normaes”. Sendo que nesse período dois teóricos dedicavam-se a estudos voltados para essa área, eram eles: Leoni Kaseff e Estevão Pinto (DELOU, 2007).

A exemplo da precocidade de alguns alunos com Altas Habilidades/Superdotação, desde meados do século XX, constatou-se o descompasso entre a precocidade da legislação educacional e a rigidez das práticas pedagógicas efetivadas nas escolas, reflexo das



históricas formações de professores, que muito pouco ou quase nada contribuíram para o conhecimento e efetivo atendimento escolar, democrático, de alunos que apresentam ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem (DELOU, 2007, p. 28).

Neste mesmo ano, o governo do estado de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para desenvolver suas atividades, trabalhando na formação de professores com o intuito de formar profissionais e promover uma mudança no ensino. Consta que no ano de 1945 deu-se início a uma forma de atendimento para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, organizado por Helena Antipoff, que foi de extrema relevância para a educação desses estudantes (DELOU, 2007). A chegada de Helena Antipoff ao Brasil é um marco educacional por sua contribuição, principalmente ao que diz respeito à área das Altas Habilidades/Superdotação.

Com o passar dos anos, os órgãos responsáveis pela educação a nível nacional começaram a ter um olhar mais atento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.

Em 1967, 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. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 2000, p. 10).

Em seguida, essas ações se refletem na legislação que passa a incluir esses sujeitos em seus textos. Podemos dizer que isso também se deu por influência de agentes sociais que defendem a causa e por ter exemplo de outros países que avançavam nessas questões. Dessa forma, o primeiro documento oficial a mencionar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (BRASIL, 1971). A referida Lei, em seu

artigo 9º, aborda o “tratamento especial” que deve ser destinado aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais e também aos superdotados.

Sobre os atendimentos aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, é oportuno destacar que nesse período

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 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS, 2000, p. 10).

Ainda nos anos 70, com o tema da superdotação ganhando espaço, alguns movimentos organizados pela sociedade impulsionaram a criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD). Esta associação assumiu papel importante, promovendo eventos e também participando das discussões junto ao ministério (DELOU, 2007). Analisando este período histórico, percebe-se que esta década foi de impulso para a ampliação das discussões sobre os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e a garantia de seus direitos.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê no seu artigo 208 o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, porém, apenas aos estudantes com deficiência. No mesmo artigo, também está previsto o acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística conforme a capacidade de cada sujeito. Assim, por mais que não mencione explicitamente os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, dá brechas para desdobramentos interpretativos.

Além disso, ações mais específicas e de relevância também aconteceram nos anos 80, como

[...] 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).

Assim, inicia-se um movimento que pensa a respeito dos atendimentos a esses estudantes e que atenda suas especificidades.

Com os movimentos internacionais que deram origem à Declaração Mundial de Educação para todos, em Jomtien (1990), e à Declaração de Salamanca, na Espanha (1994), sendo o Brasil país signatário, compromete-se com uma postura inclusiva frente a todos aqueles que apresentam alguma necessidade educacional especial. A partir disso, é elaborado o documento da Política Nacional de Educação Especial (1994);

[...] produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira, pelos representantes dos Institutos Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não-governamentais (DELOU, 2007, p. 30).

Este documento, elaborado de forma colaborativa entre diferentes órgãos envolvidos com a Educação Especial, buscou lançar olhar ao conceito de superdotação. Porém, ao passar por análises, constataram-se algumas inconsistências que foram revisadas posteriormente. Após, acontece uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que passa a prever a Educação Especial como modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Também garante o atendimento especializado e assegura que professores tenham formação adequada para atuar nesta modalidade.

Diante do que vem sendo abordado, ressalta-se que

“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” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) permanece em vigência até os dias de hoje, sendo que após sua promulgação outros documentos passaram a explicitar a respeito dos atendimentos especializados e a referirem-se às Altas Habilidades/Superdotação.

O Plano Nacional de Educação do ano de 2001, a partir da Lei 10.172 (BRASIL, 2001a), estimula a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação e a organização de programas de atendimento a esses estudantes. Já o Parecer Nº 17 da Câmara de Educação Básica do MEC (BRASIL, 2001b), deixa explícito que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação permanecem em situação de discriminação e à margem do sistema educacional e entende que esforços devem continuar sendo feitos para alterar esta situação e promover a inclusão de fato.

No mesmo ano, é publicada a Resolução nº 2 (BRASIL, 2001c), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001d), prevendo a organização da Educação Especial nas escolas e atendimentos incluindo os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Assim,

“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” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 11).

Como consequência de estudos, pesquisas, diálogos e também como forma de garantir direitos e promover ações em prol das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, é que em 2003 foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD).



Com a caminhada nas políticas públicas, em ações sociais, e em pesquisas durante anos, muitos aspectos foram se modificando, principalmente naquilo que diz respeito à compreensão de quem são essas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e as formas de atendimento especializado, enriquecimento de que necessitam para estimular suas potencialidades. Neste sentido,

Desde o ano de 2005, o Brasil desenvolve uma política de atenção às Altas Habilidades/Superdotação, através da implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) [...] Esses núcleos tem como objetivo prioritário promover o atendimento educacional especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, através da formação e capacitação dos professores para identificação e atendimento a esses alunos (VIEIRA, 2012, p. 307).

As atividades dos NAAHS são importantes para o desenvolvimento das habilidades e novas experiências para esses estudantes; porém, nos remete a salientar outro ponto de grande importância que é o processo de identificação dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, pois os professores precisam estar atentos aos comportamentos apresentados por seus alunos. Esse quadro vem tendo avanços diante de que as políticas públicas estão prevendo ações voltadas para este público da Educação Especial e tem alcançado uma maior divulgação do tema.

Ainda, em relação aos NAAH/S, destaca-se o que é pontuado por Pérez; Freitas (2014, p. 632):

O apoio e manutenção dos NAAH/S pelas Secretarias Estaduais de Educação, que tiveram essa responsabilidade acordada quando do estabelecimento da parceria com o MEC, na sua implantação, também são muito díspares no País. Enquanto alguns desenvolvem um excelente trabalho, qualificando, identificando e inclusive atendendo a população de estudantes com AH/SD, mesmo em estados sem trajetória de pesquisa e de atendimento na área, outros estão simplesmente



desativados ou ameaçados de extinção, inclusive em estados que têm significativa representatividade na área, no que se refere à produção científica ou pioneirismo no atendimento educacional.

Essa colocação de certo modo é preocupante, pois ao mesmo tempo em que NAAH/S funcionam devidamente para o que foram criados, em outros lugares esses núcleos encontram-se desativados, o que prejudica a continuidade de um trabalho voltado para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Esse quadro marca a diversidade e a disparidade existente no país, mesmo com as políticas públicas vigentes garantindo os direitos desse público.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os direitos dos estudantes público da Educação Especial ganharam força e foram conquistados mais espaços inclusivos. Esta política orienta os sistemas de ensino para que todos tenham acesso ao ensino na escola comum, com direito às adaptações necessárias conforme suas demandas.

No ambiente escolar, também foram garantidos os atendimentos especializados direcionados a esses estudantes. Além disso, o documento esclarece quem são os sujeitos público da Educação Especial e os define. Referente aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação diz 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 (BRASIL, 2008, p. 9).

Essa informação auxilia aos professores para que possam identificar os alunos em sala de aula e, assim, compreendê-los de melhor forma e buscar subsídios para estimular suas habilidades e áreas de interesse. Outro documento que norteia o trabalho



realizado, mas especificamente no Atendimento Educacional Especializado, é a Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009). Esta regulamenta as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Assim, orienta que o atendimento tem caráter complementar ou suplementar, além de disponibilizar recursos e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem. Também deve ser oferecido em turno inverso, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais. Aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação dispõe que

[...] 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. 2).

Receber esses atendimentos e o enriquecimento, tanto curricular como extracurricular, oportuniza ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação uma gama de experiências e envolvimento com sua área de interesse que impulsionam o estímulo de suas potencialidades. Com isso, desenvolve suas habilidades e se reflete de forma positiva em sua aprendizagem.

Além disso, é importante salientar que ao estudante em processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação já deve ser ofertado o atendimento educacional especializado, pois:

Ao contrário das demais áreas da Educação Especial, a identificação é parte integrante do atendimento educacional especializado porque não pode ser feita apenas por um laudo, visto que não se trata de uma patologia ou deficiência aferível, mas ao longo de um processo contínuo e relativamente demorado que precisa avaliar a presença, intensidade e consistência dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no

contexto escolar, que devem ser registrados em parecer pedagógico (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 637).

A respeito das políticas públicas e sua aplicabilidade, infere-se:

As leis, normas e documentos norteadores educacionais, então, determinam e asseguram o direito ao AEE dos estudantes com AH/SD, mas a sua execução e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por diversos fatores: o atrelamento da oferta a uma demanda não aferida; a deficiente compreensão das realidades educacionais regionais; a circunscrição dos dispositivos exclusivamente ao âmbito educacional; o pouco conhecimento (ou mesmo desconhecimento) dessas leis, normas e documentos norteadores e das reais dificuldades e necessidades destes estudantes e o preconceito ideológico (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 630).

Diante disso, precisamos ficar atentos para que essas políticas públicas não permaneçam apenas registradas ao papel e sim que possamos torná-las viáveis, alcançando os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação de forma prática. Assim, é possível tornar suas realidades mais acessíveis às suas necessidades.

No atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) aprovado pela Lei 13.005, de 25 junho de 2014, a meta de número 4 diz respeito à Educação Especial e propõe a universalização da população de 4 a 17 anos (público da Educação Especial) o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Percebe-se que, ao que se detém à legislação, está sendo previsto total empenho ao atendimento dos estudantes, de forma a contemplar suas necessidades.

Para que se atinjam essas metas e para que as políticas públicas em relação aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação se efetivem, é preciso investir na formação de professores para que saibam identificar, estimular, ofertar o atendimento educacional especializado adequado e promover a acessibilidade para esses

estudantes. Porém, o que se percebe é que ainda há fragilidade no que diz respeito à formação de professores, pois a maioria não tem conhecimentos sobre a temática.

Nesse sentido, Pérez e Freitas (2014, p. 634) pontuam que

“os professores graduados em cursos universitários de qualquer área raramente tiveram conteúdos relacionados às AH/SD na sua formação inicial, e essa também é uma afirmação praticamente unânime dos pedagogos, psicólogos e educadores de todos os cantos do país”.

Esse desconhecimento gera margem para a proliferação de mitos e muitos estudantes acabam por não serem identificados.

Esta preocupação com o atendimento destes alunos se exalta quando se pensa que estes, por não serem reconhecidos e estimulados, podem estagnar seu desenvolvimento potencial, podendo vir a adaptarem-se ao contexto rotineiro da sala de aula, muitas vezes, ficando frustrados e tornando-se alunos desinteressados. Por isso, a necessidade de investir nas condições deste alunado e nas diferentes possibilidades de se disponibilizar um AEE, o que reforça a ideia de uma inclusão com maior qualidade (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 13).

Ainda sobre essa questão, as autoras referem:

A frequente associação equivocada das AH/SD ao desempenho escolar extraordinário, à criatividade, à precocidade, ou à genialidade, de forma isolada, provoca muita confusão na identificação e banaliza o conceito teórico que deve ser definido, esclarecido e explicitado nos documentos educacionais (PÉREZ; FREITAS, 2014, p. 635).

Diante do panorama explicitado, fica evidente a urgência no investimento na formação de professores e capacitação na área das Altas Habilidades/Superdotação. Sendo que essa proposta deve se dar desde a formação inicial na graduação e também para aqueles

que já atuam nas escolas, em forma de formação continuada.

É importante salientar que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação também têm direito à acessibilidade, pois não se trata apenas de romper barreiras físicas, mas também barreiras atitudinais que impeçam o desenvolvimento dos potenciais desses estudantes. Assim, é oportuna a seguinte afirmação:

[...] entende-se como bastante complexo o desenvolvimento das ações relativas à acessibilidade educacional dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, em virtude, dentre outros, dos próprios comportamentos apresentados por estes não serem facilmente evidenciados e confirmados, especialmente pela carência da formação dos professores nesta área (CAMARGO; NEGRINI; FREITAS, 2012, p. 4).

Para que a acessibilidade educacional aconteça, os professores precisam ter conhecimento das características e interesses de seus alunos e, assim, procurar contemplar em seus planejamentos conexões que possibilitem a melhor aprendizagem e o estímulo das habilidades do estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Pois, nessa linha reflexiva considera-se que:

Pensando nos alunos com AH/SD, essa acessibilidade também deve ocorrer através da supressão de barreiras e dos obstáculos que os impeçam de ter acesso a um conhecimento de seu interesse. Assim, deixar alunos numa sala de aula que não lhe oportuniza desafios é permitir que essa falta de estímulo se torne uma barreira impeditiva do desenvolvimento dos potenciais desses educandos (MORAES et.al, 2015, p. 336).

Dessa forma, pensar o estudante identificado com Altas Habilidades/Superdotação na escola e em sala de aula implica um olhar atento a suas especificidades para que seja estimulado e não tenha sua potencialidade neutralizada por um ambiente e uma prática pedagógica que não investem em seus potenciais e

desconsideram seus interesses. Nesse sentido, é fundamental que esses estudantes sejam identificados e que se pense em uma prática pedagógica tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado que o desafie e estimule suas habilidades e interesses.

Acompanhando o percurso histórico e a legislação que envolve os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, também se compreende que esses processos de mudanças e adequações acompanham transformações da própria sociedade e dela são reflexos. Dessa forma, pode ser entendido que:

[...] 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).

Por vezes, na aplicação de ações diferenciadas voltadas a atender um público específico, esbarra-se em dificuldades que podem ser das mais diversas tanto como financeiras ou de compreensão, entre tantas outras.

Considerações finais

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação necessitam ser identificados, compreendidos, estar em um processo de ensino e aprendizagem que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades.

Para tanto, é preciso que os professores tenham conhecimento na área, que sejam proporcionados atendimentos na

sala de recursos, que participem de programas de enriquecimento, encontrem seus pares, ou seja, que os direitos previstos na legislação e conquistados até aqui sejam de fato por eles usufruídos. Diante disso, é necessário mantermos os estudos, as pesquisas e as práticas direcionadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação para que a área de se mantenha em movimento, contribuindo na desmitificação, compreensão e exposição do tema.

Referências

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: 23 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. 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: 21 mar. 2018.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, 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: 21 mar. 2018.



_____. **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: 21 mar. 2018.

_____. 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/rcebo04_09.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. 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: 21 mar. 2018.

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: 27 mar. 2018.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

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.

DELOU, C. M. C. 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.

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

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

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

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

GONÇALVES, F. do C.; FLEITH, D. de S. O que alunas 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.

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.

PÉREZ, S. G. P. B.; 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: 28 dez. 2017.

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.

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

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

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

UNESCO. **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: 22 mar. 2018.

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.

Capítulo

03

Tatiane Negrini

**Altas Habilidades/
Superdotação: conceitos e
características**





A partir do conhecimento das políticas públicas educacionais e dos direitos dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, adentra-se neste momento na discussão a respeito das principais definições e características dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação. 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 escolares.

Além disso, existem muitas representações equivocadas que permeiam a área quando se trata da educação das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, e estas precisam ser revistas para que possam ser ressignificadas, contribuindo para o reconhecimento deste 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 comportamento, sendo assim muito importante o estudo aprofundado dos referenciais.

O texto está dividido em duas seções, sendo que a primeira trata dos conceitos principais sobre o assunto das Altas Habilidades/Superdotação, enfocando alguns estudos que são relevantes para reflexão. A segunda seção apresenta mais especificamente a respeito das características dos estudantes com 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 informações sobre o reconhecimento desses sujeitos na escola faz parte do papel do professor que se preocupa com a educação desses, pois deste modo se estará possibilitando



a construção de uma proposta educacional mais adequada aos mesmos. 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 Galton, o qual acreditava que o gênio possui um alto grau de eminência, o que caracteriza pessoas excepcionais. Também se evidenciam os estudos de 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 1528 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 ligados aos testes de QI assim como Torrance (1974), desenvolveu os conceitos de capacidade criativa, fluência, flexibilidade, originalidade e elaboração, contribuindo para a compreensão da inteligência (TOURÓN, PERALTA e REPÁRAZ, 1998). Nesta 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 seis áreas gerais são delineadas. Nas palavras que constam no próprio documento (1972),

Niños superdotados y con talento son aquellos que han sido identificados por profesionales cualificados, en virtud de sus habilidades destacadas y por su alto rendimiento. Estos niños requieren programas de educación diferenciada y servicios distintos de los proporcionados habitualmente en un centro ordinario para que puedan aportar su contribución a sí mismos

y a la sociedad. Los niños capaces de alto rendimiento incluyen aquellos con rendimiento demostrado y/o capacidad potencial en cualquiera das áreas siguientes, bien en una o en varias: 1) capacidad intelectual general, 2) aptitud académica específica, 3) pensamiento creativo o productivo, 4) capacidad de liderazgo, 5) artes visuales y manipulativas, 6) capacidad psicomotora. Es presumible que la utilización de estos criterios para la identificación de los sujetos superdotados y con talento incluirá un mínimo del 3-5% de la población escolar¹.

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

1 Tradução: “Crianças superdotadas e talentosas são aquelas que foram identificadas por profissionais qualificados, em virtude de suas habilidades que se destacam e de seu alto rendimento. Estas crianças requerem programas de educação diferenciada e serviços distintos dos proporcionados habitualmente por um centro comum para que possam realizar sua contribuição a si mesmas e à sociedade. As crianças capazes de altos rendimentos encontram-se inclusas dentre aquelas com rendimentos demonstrados e/ou nas capacidades potenciais em qualquer das seguintes áreas, podendo ser em uma ou em várias: 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. É presumível que a utilização destes critérios para a identificação de sujeitos superdotados e com talento incluirá um percentual mínimo de 3 a 5% da população escolar” (Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, 1972)

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.

Esta definição foi divulgada a partir de 1992 e contribuiu para a definição do termo, apresentando uma visão diferenciada sobre o assunto e caracterizando a superdotação a partir do desenvolvimento assíncrono entre habilidades intelectuais, psicomotoras e características afetivas.

Segundo Alencar e Fleith (2001), no Brasil, o atendimento a esses alunos e o estudo sobre as Altas Habilidades/Superdotação 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 alunos 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
- (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 169).

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).

Observa-se que, desde 1971, a proposta de atendimento diferenciado a esses alunos começou a ser organizada, assim como especialistas começaram a constituírem-se na área. Um destaque é a professora Helena Antipoff, pesquisadora de origem russa, que, ao chegar ao Brasil, em 1929, desenvolveu estudos sobre inteligência. Em 1945, esta 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, ocorrendo eventos periódicos na área.

A partir daí, começaram a se expandir alguns estudos e propostas de atendimento para alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, apoiados pelas políticas públicas educacionais que citam esses alunos 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 alunos 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:

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma

³ Termo utilizado pela referida professora.



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 *frequência e duração*, sendo percebidos em diferentes momentos da vida da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Por isso, há a necessidade de acompanhamento desses alunos, como forma de identificá-los, sendo percebidos seus potenciais ao longo de um tempo.

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

Como se pode perceber, os indicadores mencionados neste documento são semelhantes aos descritos no Relatório de Marland (1972), considerando-se as diferentes áreas gerais, as quais podem ser encontradas isoladas ou combinadas nos potenciais superiores dos sujeitos com altas habilidade/superdotação. Além disso, a caracterização do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação apontada neste documento, a qual descreve também a criatividade e o envolvimento com a tarefa como comportamentos a serem observados, refere-se aos pressupostos de Renzulli (2004), que vem

sendo estudado no contexto brasileiro.

Além disso, embora as políticas educacionais não façam referência a este aspecto, há várias nomenclaturas utilizadas para se referir a esses alunos, as quais aparecem nos diversos documentos oficiais, como superdotados, talentosos, potencial superior, bem-dotado e, na Política Nacional (BRASIL, 2008), como Altas Habilidades/Superdotação, assim como também citado posteriormente como altas habilidades ou superdotação. Isso demonstra as divergências conceituais que perpassam este campo de estudo, assim como algumas afiliações teóricas.

Neste debate, utiliza-se o referencial e os aportes teóricos apresentados pelo pesquisador norte-americano Joseph S. 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 esses sujeitos com Altas Habilidades/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 levou a críticas. Portanto, Renzulli (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 das características.

Na época em que foi apresentado, este conceito causou certa resistência, tendo em vista o que vinha sendo divulgado até o período. Conforme menciona o próprio autor (2004, p. 80),

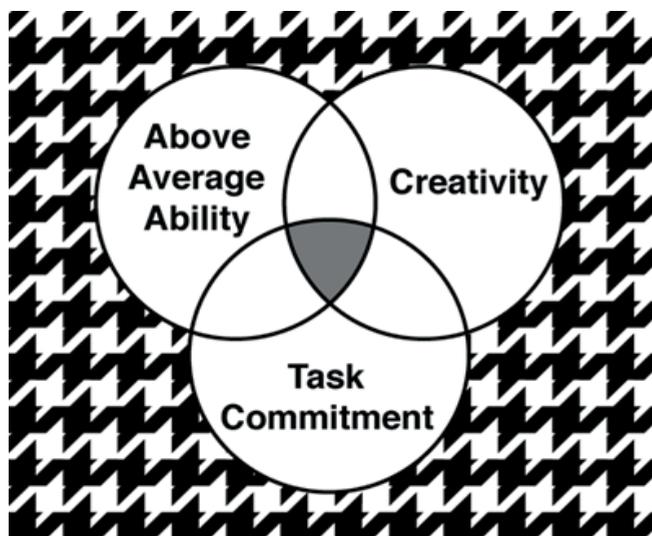
⁴ Termo utilizado pelo autor – Superdotação.

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.

Esta concepção de superdotação, primeiramente publicada em 1978, ajuda a compreender os comportamentos citados, pois “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, são: *capacidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade*, representados conforme o diagrama (Figura 1).

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



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 o grau de desempenho representativamente superior em relação a uma média. Segundo Virgolim (2007, p. 36-7),

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.

Já 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 crença na sua habilidade. A criatividade, por sua vez, caracteriza-se pela capacidade de inovação em determinada área (REZULLI, 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 e não precisam estar 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 processo social, de aprendizagem e criação.

Desse modo, considera-se que este comportamento do sujeito com Altas Habilidades/Superdotação pode ser identificado em diferentes áreas, isoladas ou associadas, nem sempre relacionadas às áreas acadêmicas. Porém, também são considerados traços do comportamento de superdotação, conforme descrito anteriormente.

Renzulli (2004) também diferencia tipos de superdotação:

acadêmica e produtivo-criativa. A superdotação acadêmica pode ser mais facilmente percebida por meio de testes padronizados e implica capacidades que são valorizadas no repertório da aprendizagem escolar.

[...] 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 sujeito com superdotação acadêmica e do produtivo-criativa, uma vez que o aluno 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 este 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.

Enquanto a superdotação acadêmica, que é principalmente contemplada no anel da capacidade acima da média da Concepção 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 subsequentes (RENZULLI, 2004, p. 83).

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.

Considerando a Concepção 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 que impedem seu reconhecimento como sujeitos com estas 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 as seguintes características (Quadro 1), de acordo com Renzulli e Reis (1997) citados por Virgolim (2007, p. 43):

Quadro 1. 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).

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

Por sua vez, as pessoas que apresentam a *superdotação produtivo-criativa* possuem as seguintes características (Quadro 2), conforme sugerem Renzulli e Reis (1997) citados por Virgolim (2007, p. 43):

Quadro 2. Características das pessoas com superdotação produtiva-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).

Ao se atentar a estas 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 3):

Quadro 3. O paradigma tradicional e paradigma atual na educação de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Paradigma Tradicional	Paradigma Atual
<ul style="list-style-type: none"> - A superdotação é igual ao alto CI - Teoria da personalidade, estável e invariável - Identificação baseada nos testes <ul style="list-style-type: none"> - Orientação elitista - A superdotação expressa-se sem intervenção especial - Autoritário, hierárquico, de cima para baixo <ul style="list-style-type: none"> - Etnocêntrico 	<ul style="list-style-type: none"> - A superdotação é multifacetária <ul style="list-style-type: none"> - Teoria evolutiva, orientada a processos - Identificação baseada no rendimento <ul style="list-style-type: none"> - Orientação centrada na excelência <ul style="list-style-type: none"> - O contexto é crucial. - Colaborativo em todos os níveis <ul style="list-style-type: none"> - Orientado a campos de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na diversidade

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 e romper com representações equivocadas sobre esses alunos, além de contribuir para a expansão das concepções deste novo paradigma, a fim de não se restringir ao meio acadêmico, fazendo com que, desse modo, os sujeitos sejam melhor compreendidos nesses contextos.

Além disso, ainda existem ideias equivocadas quando se trata dos termos precoce, prodígio, genialidade, o que deve ser mais debatido e esclarecido para que se possa projetar um currículo para atender a este 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,

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. (2011, p. 186).

Nesta perspectiva, percebe-se que há algumas diferenças entre estes termos. Winner (1998) menciona que os precoces começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade menor que a média, progridem mais rapidamente porque sua aprendizagem, na área escolhida, ocorre com grande facilidade. E afirma que “as crianças superdotadas são precoces” (WINNER, 1998, p. 12).

A mesma autora 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, 1999, 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 fica 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 8 milhões de

brasileiros com AH/SD”.

Mas, considerando-se que este percentual de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é bastante significativo, onde estão esses sujeitos nas nossas instituições educacionais? Por que não estão sendo identificados e reconhecidos pelos seus potenciais? Estas questões nos levam a pensar na necessidade de formação docente para obter conhecimentos no campo, a fim de possibilitar avanços na perspectiva da identificação e atendimento das necessidades desses alunos.

Características dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: aspectos gerais e específicos

Além dos conceitos principais já apontados, 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 suas características peculiares, à sua rapidez de raciocínio e à elaboração do 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 e apontam 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 aluno.

No entanto, muitas vezes, este comportamento de



superdotação pode não estar sendo visualizado pelos docentes, em função das questões culturais, da metodologia, das relações interpessoais, etc. 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 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, relacionando-os com o contexto educacional, para que, assim, possam ser planejadas estratégias de ensino adequadas às necessidades dos alunos que apresentam potencialidades acima da média.

Relembrando que, conforme sugerido por Renzulli (2004) quanto ao comportamento de superdotação, podem ser evidenciados três traços que são envolvimento com a tarefa, capacidade acima da média e criatividade.

A criatividade pode ser influenciada positivamente ou negativamente pelos 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 ingredientes necessários para a criatividade, que junto com os traços de personalidade da pessoa, podem favorecer a demonstração desta característica. Entre os principais traços, 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, estes 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 salientar entre os demais. Além disso, a metodologia dos professores também pode dificultar esta expressão, e, por isso, a criatividade pode nem sempre ser observada.

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).

Fica evidente a preocupação com o contexto educacional, uma vez que, tratando do currículo escolar, os fatores citados podem influenciar na manifestação da criatividade do aluno, a qual será mais evidente na área de habilidade deste. 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 alunos com Altas Habilidades/Superdotação com colegas e professores, assim como com os demais alunos, é necessária 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 experimentar problemas sérios de identidade”.

Essas preocupações surgem especialmente considerando as relações estabelecidas entre os sujeitos dentro do contexto educacional, com atenção especial aos alunos com comportamento de Altas Habilidades/Superdotação do tipo produtivo-criativo, os quais têm maior dificuldade em se reconhecer nos interesses dos alunos 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 delas emocionais, outras sociais, etc. Manzano (2009) utiliza um quadro para descrever as

características comuns e características mais frequentes entre as pessoas superdotadas (Quadro 4).

Quadro 4. Características comuns e mais frequentes entre as pessoas superdotadas.

CARACTERÍSTICAS COMUNS
<ul style="list-style-type: none"> - 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
<ul style="list-style-type: none"> - 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, 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 autocritica 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).



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.

É importante destacar também os estudos de Howard Gardner, estudioso da inteligência humana, que, insatisfeito com as conceituações sobre inteligência a partir das avaliações por testes de QI e as suas visões unitárias, conceituou 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 e caracterizou inicialmente sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente foi inserida em sua teoria também a inteligência naturalista. Estudou ainda a existencial, mas não está confirmada (GARDNER, 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).

A linguística e a lógico-matemática normalmente, 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 e 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 esta capacidade não seja considerada intelectual, ela se caracteriza como inteligência a partir dos critérios estabelecidos.

A inteligência espacial “tem 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, geógrafos no uso de mapas, etc.

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

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, assim como outras inteligências, as quais exigem um contato maior com o aluno para 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).

Desse modo, acredita-se que a Teoria das Inteligências Múltiplas auxilia na maior compreensão a respeito das diferenças humanas, considerando que, em cada pessoa, as inteligências manifestam-se de maneiras diferentes e em níveis de desenvolvimento diferentes.

Utiliza-se como referencial os aportes de Gardner, uma vez que, a partir das Inteligências Múltiplas, estabelece-se um olhar mais plural sobre o conceito de inteligência, evidenciando as diferentes maneiras de ser dos sujeitos. No caso dos sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação, as habilidades em determinadas inteligências são acima da média das pessoas, destacando-se nas resoluções de problemas. Gardner (1995) não trata especificamente sobre as Altas Habilidades/Superdotação, mas escreve que

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. Nessa perspectiva, a escola, de acordo com o autor (1995, p. 16), deveria ter como propósito “desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passa-tempo adequados ao seu espectro particular de inteligências”.



Nesse sentido, as contribuições de Gardner favorecem a discussão no anseio de compreender os diferentes comportamentos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, assim como aparece nas falas dos sujeitos, os quais demonstram interesses e habilidades diferenciadas, utilizando-se de combinações particulares de “inteligências” para a resolução dos problemas, no seu cotidiano, conforme descrito pelas professoras.

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 desafiadores para sua compreensão (SABATELLA, 2012, p. 121-2).

Neste sentido, pode-se reconhecer diferentes perfis de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, sendo que nem sempre esses sujeitos possuem destaque em tudo o que realizam.

No entanto, esses alunos 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 os alunos com Altas Habilidades/Superdotação podem apresentar e indica, a partir dos estudos de Seago, quinze características e problemas possíveis de serem encontrados no contexto educacional (Quadro 5).

Quadro 5. 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.
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.

12. Sensibilidade, intuição, empatia pelos outros, necessidade de suporte emocional.	12. Necessidade de sucesso e reconhecimento, sensibilidade à crítica, vulnerabilidade à rejeição dos colegas.
13. Energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço, precedentes aos da invenção.	13. Frustração com a inatividade e ausência de progresso e impaciência.
14. Independência no trabalho e no estudo, preferência pelo trabalho individualizado, necessidade de liberdade de movimento e ação, necessidade de isolamento.	14. Não-conformismo com as pressões dos pais e grupos de colegas, problemas de rejeição e de antagonismos, quando pressionado.
15. Versatilidade e virtuosidade, diversidade de interesses e habilidades, muitos passatempos, competência em diversos aspectos como música ou desenho e assim por diante.	15. Falta de homogeneidade no trabalho de grupo, necessidade de individualização e de ajuda para explorar e desenvolver interesses, como também de adquirir competências básicas.

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

É necessária atenção a estes dados, visto que muitas vezes somente são percebidas as dificuldades, no entanto está camuflado neste sujeito um potencial que precisa ser estimulado. Assim, é preciso romper com algumas representações, para que se possa construir novos conhecimentos sobre o tema.

Sabe-se que sempre existiram (e na contemporaneidade continuam a existir) 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.

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, estes alunos foram sendo vistos de diferentes maneiras e 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 é necessário estudo sobre a área. Os mitos citados e debatidos pela autora são os seguintes, aqui apresentados de maneira breve:

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: desempenho acima da média em algumas áreas, como música, artes, entre outras, pode, algumas vezes, não ser considerado como superdotação, em enfoque especialmente para as áreas acadêmicas, no entanto esta 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 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 nesta manifestação;
6. 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;

7. Boa saúde psicológica: estas crianças podem apresentar características de isolamento e infelicidade. O encontro com seus pares favorece as relações sociais e psicológicas;

8. 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;

9. 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 (WINNER, 1998).

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 este público, isto é, os profissionais da educação, estejam abertos a novos conhecimentos, a fim de não reproduzirem esses mitos e contribuir qualitativamente para a educação desses alunos. Conhecendo o comportamento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e as suas necessidades educacionais, será possível contribuir para a organização de uma proposta de trabalho para eles

e favorecer a formação de suas identidades como sujeitos com Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com Negrini,

[...] para saber de que ações e práticas necessitam, é preciso reconhecê-los, e, no caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, o reconhecimento dos potenciais pode direcionar planejamentos e condições educacionais mais favoráveis. Para isso, deve-se ter precaução para não os submeter situações estigmatizadoras. Nesse caso, a formação de profissionais qualificados pode colaborar neste processo de identificação, 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) (NEGRINI, 2015, p. 63).

Nesta perspectiva, salienta-se a importância dos estudos nesta área das Altas Habilidades/Superdotação para a formação dos professores, visto que esses alunos necessitam sair do ocultamento para que sejam reconhecidos e estimulados nos espaços educacionais (NEGRINI, 2015). Isso passa pela formação dos professores, pela informação às famílias, assim como do próprio sujeito a respeito dos seus potenciais.

Considerações finais

É preciso atentar o olhar enquanto profissionais da educação para que se possa visualizar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação nos espaços educacionais. Tem-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 e favorecendo 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.

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.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento educacional especializado**. Marília: ABPEE, 2012. 2. ed. revista e ampliada.

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.

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/semarto4.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.

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.

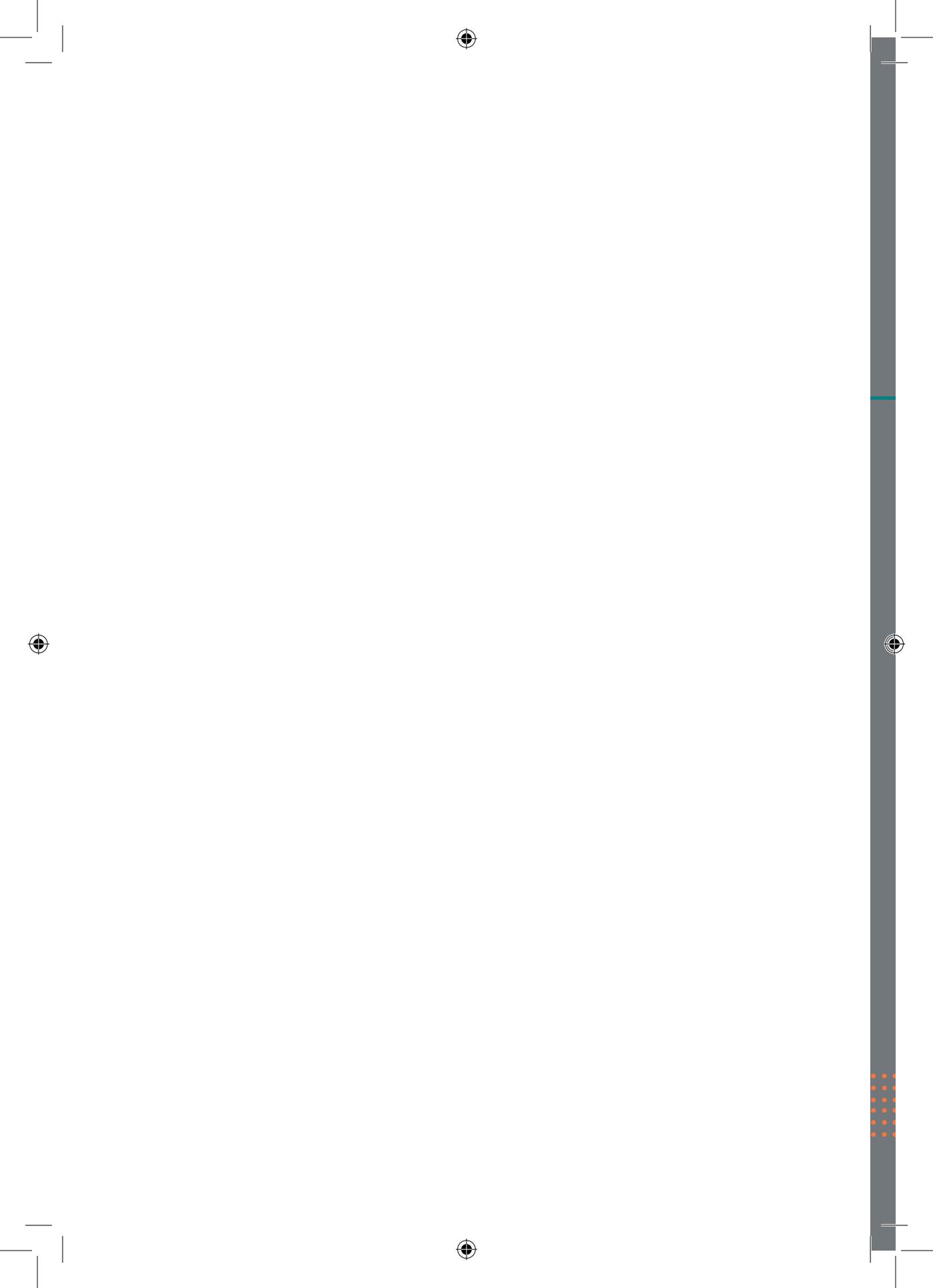
SILVERMAN, Linda Kreger. **How Parents Can Support Gifted Children**. Eric Digests, 1992. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/1993/parents.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013

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

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

Nara Joyce Wellausen Vieira

**O processo de identificação das
AH/SD: conhecendo algumas
abordagens e refletindo sobre a
identificação pela provisão**





Em muitas ocasiões, os professores percebem em sala de aula alunos com “diferenças” e que, por não terem maiores informações sobre eles, não sabem como ensiná-los e possuem muitas dúvidas em como ajudar esses estudantes em suas classes. Esses são alunos que, geralmente, concluem suas tarefas antes do previsto; fazem muitas perguntas e/ou contribuições; têm ideias diferenciadas e, por vezes, podem fugir do assunto abordado, dificultando o andamento da aula conforme o planejado pelo professor; podem corrigir o que o professor escreve ou fala; são muito curiosos; apresentam trabalhos ou propostas muito criativas, dentre outras atitudes que, na maioria das vezes, são associadas a problemas de comportamento. Ou, então, podem ser os mais quietinhos da sala, mas que sofrem com os apelidos que lhes dão, tais como: “nerd”, gênio da lâmpada quebrada, Einstein de araque, e muitos outros. Se você tem um aluno com essas características, saiba que eles são alunos da Educação Especial e são denominados como estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Eles estão matriculados nas escolas comuns e não trazem consigo um “diagnóstico” que ateste suas necessidades educacionais, como acontece com os demais alunos alvo da Educação Especial. Mas também necessitam de um olhar específico dos professores para desenvolver seus potenciais e aprofundar suas áreas de interesse, contribuindo assim para que não se evadam da escola.

Esse capítulo, então, tem o objetivo de problematizar a temática da identificação desses estudantes em nossas instituições educacionais, em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino. Como já foi tratado em capítulo anterior, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos está previsto em nossa legislação, e prevê alguns procedimentos importantes e característicos a essa condição. Mas, antes de tudo, precisamos saber quem são esses estudantes. Portanto, o Processo de Identificação constitui-se na primeira etapa do atendimento nas escolas.



A identificação das AH/SD é um dos fatores mais importantes a se considerar em qualquer programa de atendimento a esses estudantes. Os procedimentos utilizados no (re) conhecimento das características de AH/SD, na maioria das vezes, não contemplam 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 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 questione-se: desde essa perspectiva, como identificar as Altas Habilidades/Superdotação?

O propósito principal do processo de identificação das AH/SD não é o de rotular os sujeitos, mas, sim, oferecer subsídios para estabelecer uma 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, 2001, p. 58). Para tal, é necessário que essa intervenção esteja registrada no projeto político pedagógico da escola, pois esse registro contribui para instituir “oficialmente” o AEE para os alunos com AH/SD nas

escolas, além de determinar como esse atendimento pode e deve ser feito.

É importante esclarecer que as diferentes propostas de intervenção junto aos alunos com AH/SD partem de dois pressupostos teóricos básicos: a concepção de inteligência e a concepção sobre quem são esses sujeitos. Esses pressupostos têm sofrido relevantes alterações nas últimas décadas, influenciados, segundo Alencar e Fleith (2001), por quatro aspectos: as transformações nas concepções de inteligência; as contribuições na área da criatividade; a influência dos estudos culturais e linguísticos; e as diferentes abordagens no processo de identificação. Tais 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 deste perfil, sua identificação tornou-se mais complexa.

Costa, Sánchez e Martínez (1997) referem que a temática da identificação das pessoas com AH/SD é uma das mais debatidas no campo educativo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, tais como: a psicopedagogia, a sociologia, a política e a ética. O debate desde a perspectiva sociológica, ética e política problematiza a necessidade de aproveitar e valorizar ao máximo os recursos humanos, percebidos na atualidade como uma das maiores riquezas que os países possuem. Todavia, no âmbito educativo, a finalidade de se identificar esses sujeitos tem dois propósitos básicos: a construção do conhecimento por meio de estudos e pesquisas que subsidiem o (re) conhecimento deste grupo social; e a construção de métodos apropriados para sua intervenção educativa.

Em síntese, desde uma perspectiva educacional, a identificação deve ter como finalidade o conhecimento das características individuais de todos e de cada um dos alunos, para que as diferentes formas de aprender possam ser respeitadas.

Então, para alcançar os objetivos propostos neste capítulo,



organizou-se o mesmo da seguinte maneira: em um primeiro momento, na unidade um, apresentam-se os modelos teóricos utilizados na identificação, destacando-se os modelos tradicionais e os modelos atuais. Pela impossibilidade de abordar os dois modelos com profundidade, na segunda unidade 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, constituindo-se, portanto, em um modelo de identificação educacional. Essa unidade subdivide-se em três dimensões: a primeira aborda os princípios teóricos e empíricos do processo de identificação, a segunda expõe as etapas constitutivas do mesmo, e a terceira introduz um tutorial para organização do processo nas escolas, baseado na experiência adquirida em instituições públicas de ensino em um município do interior do Rio Grande do Sul. Para finalizar, problematizam-se as vantagens e desvantagens na utilização desse processo de identificação.

Modelos teóricos de identificação das AH/SD

O processo de identificação das AH/SD está subsidiado por dois conceitos que não têm entendimento, nem definições únicas: inteligência e 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 estes problemas (GARDNER; KORNHABER; WAKE,1998). Portanto, uma vez que a inteligência é um conceito sem uma definição única, sua concepção vai depender do entendimento e das representações que cada cultura possui, assim como das teorizações feitas sobre o tema, considerando os papéis desempenhados nesta cultura, os métodos que utilizam para a elaboração dos conceitos, os níveis de sua análise, suas crenças e valores.

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, exerce a atração de proporcionar ao profissional certa “segurança” dos resultados obtidos com sua intervenção.

Sintetizando, são dois grandes procedimentos encontrados no processo de identificação: os subsidiados por medidas objetivas e os que estão amparados por procedimentos subjetivos. No entanto, de acordo com Reyes e Chapela (2010), independente dos procedimentos adotados, o processo de identificação se constitui por: apresentar atividades sistemáticas para coleta de dados sobre o sujeito avaliado; implicar o uso de determinados instrumentos; necessitar de interpretação dos dados coletados; envolver a elaboração de um juízo de valor; e, desde a perspectiva educacional, 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, no Quadro 1 apresentam-se as características dos processos de identificação tradicional e o atual, segundo Renzulli e Purcell (2009, apud REYES; CHAPELA, 2010, p.121). Tais fatores são importantes, pois atestam que as diferenças entre os dois modelos sempre existiram (e ainda existem), mas a evolução de suas concepções e ideias relacionam-se com os estudos e pesquisas, principalmente na área da inteligência.

Cabe salientar aqui, portanto, a importância de explicitar o enfoque teórico que subsidia sua intervenção junto aos alunos, pois é a teoria que define sua prática e faz-se necessário que haja coerência entre as mesmas.

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

MODELOS ATUAIS	MODELOS TRADICIONAIS
<ul style="list-style-type: none">✓ Valorização dos processos e 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)

Feita a exposição das principais e diferentes características nos modelos tradicionais e atuais que subsidiam o processo de identificação, nas seções que seguem são discutidos cada um dos modelos.

Modelos Tradicionais

Os instrumentos utilizados pelos modelos tradicionais, representados principalmente pela psicometria¹, caracterizam-se por medir o potencial intelectual humano. Os testes de inteligência foram concebidos, inicialmente, para prever o desempenho escolar. Por esse motivo, na maioria das vezes, enfocam aquelas competências reconhecidas pela escola. Analisando os modelos tradicionais apresentados no Quadro 1, pode-se concluir que os aspectos elencados - valorização nos resultados das provas, o critério

¹ 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.

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 nos alunos principalmente as habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Dessa maneira, os alunos que apresentam habilidades em outras áreas, como música, uso do corpo e do espaço, têm poucas chances de terem seu potencial reconhecido. A avaliação em um dado momento também pode ignorar as diferentes situações afetivas e/ou cognitivas que influenciam nosso comportamento. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) entendem que os testes psicométricos, portanto, são culturalmente tendenciosos, exigindo grande familiaridade com o vocabulário, com as expressões orais e com as convenções sociais da cultura dominante. Quando são propostas perguntas padronizadas e pontuadas estatisticamente, de modo que apenas algumas respostas são consideradas “corretas”; quando se espera que essas questões sejam 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” baseados 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 - liderança, habilidade para interagir, determinação, imaginação - não são avaliados pelos testes de inteligência tradicionais (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001).

Para concluir, salienta-se que Gardner (2000) defende que as inteligências não são visíveis, nem mensuráveis; e ao serem entendidas como potenciais neurais, localizados em determinadas regiões do cérebro e ativados ou não pelas influências da cultura em

que o sujeito vive, é possível justificar o entendimento de que as AH/SD acontecem em um ou alguns domínios da inteligência, sendo raro o desenvolvimento em todos.

Modelos Atuais

Gardner, Feldman e Krechevski (2001) questionam a ideia de que todas as crianças aprendem da mesma forma e os mesmos conteúdos, pois entendem que as mentes humanas não são todas iguais, existindo formas diversas de conhecer e de 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, 2001, 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, 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, 2001). Outros aspectos importantes que subsidiam um modelo atual no processo de identificação são: a ênfase nas capacidades dos sujeitos, valorizando tudo aquilo que ele sabe; apresentação para alunos e professores de 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, além

dos aspectos vinculados à linguística e à lógico-matemática.

Esses pressupostos, portanto, modificam a concepção tradicional das AH/SD, não diferenciando a “superdotação” do “talento”, pois ao introduzir diferentes domínios das inteligências considera o mesmo peso a todas as competências humanas, não discriminando nem hierarquizando algumas como mais valorizadas que outras. Assim sendo, deve haver uma estreita relação entre a concepção de AH/SD e os procedimentos adotados para saber quem são esses sujeitos. Portanto, desde a perspectiva atual, subjaz no processo de identificação a utilização de procedimentos com critérios múltiplos; 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 a dada diversificação dos modelos requereria uma obra centrada somente nessa temática. Assim, objetiva-se a discussão procurando focar procedimentos de identificação desses sujeitos que valorizam suas capacidades e talentos em várias dimensões, que consideram que as capacidades superiores podem se manifestar em qualquer idade e em qualquer área do desenvolvimento humano e que podem e devem ser executadas na escola, por professores capacitados na área.

Procedimentos no processo de identificação educacional

Nesta unidade, será enfocada a proposta de identificação das AH/SD, desde a perspectiva da prática nos modelos atuais. Cabe salientar que identificar quem é a pessoa com AH/SD não é uma tarefa fácil, pois esses sujeitos não constituem um grupo homogêneo, mas, 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 sintonizado” e possui uma trajetória de desenvolvimento própria.

Antes de se discutir as etapas e os procedimentos utilizados no processo, é necessário refletir sobre alguns princípios que subsidiam a ação. Essa discussão justifica-se pela necessidade de se esclarecer os alicerces teóricos que embasam o processo, base importante para a intervenção aqui proposta. Destaca-se, em primeiro lugar, que esse processo de identificação é eminentemente *educacional* e parte de um *paradigma qualitativo* e não quantitativo. Em outras palavras, ao final do processo não se terá uma medida numérica, mas, sim um perfil narrativo do aluno apontando 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 equipe gestora da escola.

Em segundo lugar, entende-se que *o processo de identificação consiste em definir um conjunto de características que promovam a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos* (VIEIRA, 2005). Portanto, como já foi referido anteriormente, a identificação deve estar baseada em uma *concepção de inteligência* e em uma *teoria ou modelo compreensivo de Altas Habilidades/Superdotação*. A interação dessas duas concepções guiará a intervenção a ser proposta. Assim sendo, a concepção de inteligência e de AH/SD que subsidia este capítulo está amparada em Gardner (2000, 1994) e Renzulli (2014, 2004, 1986). Tais conceitos já foram apresentados em capítulos anteriores desta obra e não serão aqui discutidos. Entretanto, são muito importantes ao longo da aprendizagem desta unidade e você deverá retornar a esses capítulos tantas vezes quantas forem necessárias para seu entendimento.

Em terceiro lugar, as características propostas por Renzulli (1986) podem contribuir significativamente para definir quem é o sujeito com AH/SD dentro de cada uma das competências, desde uma abordagem multidimensional das inteligências de Gardner

(2000). Portanto, à medida que consideramos a pluralidade das inteligências, os *três traços que constituem a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação 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 musical, por exemplo, teriam que ser considerados os indicadores da capacidade acima da média, da criatividade e do comprometimento com a tarefa no domínio musical. Esta abordagem significa ampliar a visão de identificação desses sujeitos, assim como implica incluir profissionais de outras áreas, nessa ação. Dessa forma, justifica-se a afirmação anterior sobre a importância de convidar os demais professores da escola para participar do processo de identificação.

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 um perfil narrativo 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 os aspectos abordados até agora, a identificação deve *utilizar um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão sistêmica do sujeito e que favoreça a compreensão de seus comportamentos*.

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 que 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. Durante a atividade propriamente dita, deve 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 salientar numa perspectiva de identificação pela provisão: o primeiro deles é a possibilidade da *articulação e modificação das técnicas de coleta das informações* na identificação das Altas Habilidades/Superdotação, considerando os diferentes fatores observados no próprio ambiente. Isso posto, conclui-se que *não há receitas prontas no processo de identificação*. Ele é organizado de acordo com as características de cada grupo ou aluno a ser identificado.

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 e materiais utilizados, instrumentos de avaliação selecionados, 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.

O terceiro aspecto está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizaram de *perspectiva natural e espontânea para as atividades*, pois ao experimentarem situações vinculadas 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 e brinquedos ou jogos. Da mesma forma, possibilita o exercício de diferentes respostas às situações propostas.

O quarto e último aspecto a 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*, 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) são desenvolvidos. Cabe salientar que, em harmonia com a concepção dos três anéis de Renzulli (2014, 2004, 1986), a influência do ambiente e dos fatores pessoais na produção desse perfil deve ser valorizada, reconhecendo, assim, a presença da rede na constituição dos indicadores identificados.

Etapas do Processo de Identificação e seus Instrumentos

Como já foi referido anteriormente, Reyes e Chapela (2010) destacam que, independente dos modelos adotados, o processo de identificação se constitui das seguintes etapas: apresentar atividades sistemáticas para coleta de dados sobre o sujeito avaliado; implicar no uso de determinados instrumentos; necessitar de interpretação dos dados coletados; envolver a elaboração de um juízo de valor; e, desde a perspectiva educacional, orientar o planejamento para o atendimento do aluno.

No que se refere à primeira etapa – seleção das atividades sistemáticas para coletar os dados sobre os estudantes a serem identificados - no modelo de identificação pela provisão, 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 e pelo professor com capacitação na área*. Os demais professores da escola, assim como a orientação educacional e coordenação pedagógica contribuem enfocando os aspectos específicos de seu conhecimento.

A segunda etapa – definição dos instrumentos que serão utilizados – é caracterizada por duas dimensões: a informação da situação e a informação da ação. Como já foi mencionado, 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 ser a melhor

forma de “identificar alunos com altos níveis de superdotação acadêmica”, mas também podem ser utilizadas para identificar o grupo de alunos com habilidades 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 esses alunos. Portanto, essa triagem é importante na escola, pois ela permite que professores e colegas dos alunos que mais se destacam em 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 preenchidas 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 preenchidos pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (PÉREZ; FREITAS, 2016, p.41-53). A aplicação desses instrumentos possibilita fazer um mapeamento dos alunos que se destacam em diferentes áreas das inteligências em cada turma. Como esse mapeamento deverá ser feito? É muito simples: os nomes de todos os alunos indicados devem ser tabulados e aqueles que aparecem citados com maior frequência são os alunos que têm habilidades diferenciadas de seus colegas e reconhecidas pelo seu contexto. Em outras palavras, por esse mapeamento, o professor do AEE pode definir quais são os alunos que apresentam habilidade acima da média 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, você pode arrolar os

dados da forma que lhe for mais conveniente. Porém, é necessário que *esteja explícito quais são os estudantes que se destacam dos demais*.

Considerando o grupo de alunos definidos pela triagem referida acima, inicia-se o segundo procedimento do processo de identificação, que consiste em aplicar os Questionários para Identificação dos Indicadores de AH/SD ao professor, família e aluno. A interpretação desses instrumentos é um pouco mais complexa, como referem Pérez e Freitas (2016). 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 entre os sujeitos – professor, família e aluno –, verificando as coincidências e discrepâncias da frequência com que esses comportamentos aparecem. Nesse sentido, quanto mais houver semelhanças entre essas frequências, mais significativos serão os indicadores que revelam 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 indicativos de AH/SD aparecem.

A outra dimensão refere-se à *informação da ação*, que se traduz no conhecimento do sujeito em ação na própria área de seu interesse. Apesar de já ter sido mencionado, cabe destacar novamente: Renzulli (2004, p.87) define que a informação da ação se constitui pelas “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 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. Na literatura, existem 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 publicados 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). Como é possível constatar, esses desafios podem e devem ser elaborados pelo próprio professor do AEE (considerando os recursos disponíveis na escola) com os materiais e jogos conhecidos pelos alunos e comuns à cultura em que eles vivem. Como exemplo de desafios que podem ser utilizados na informação da ação, cita-se a proposta abaixo:

Água-viva na garrafa²

Que tal fazer alguns experimentos incríveis? Nossa sugestão é a água-viva na garrafa. Primeiro, faça a “cabeça” da água-viva, amarrando com uma linha ou barbante o centro do seu saco plástico. Em seguida, ponha um pouco de água na “cabeça”, deixando um pouco de ar para que sua água-viva possa se movimentar na água. Depois, corte “tentáculos” cortando tiras no saco plástico. Encha a garrafa de água, use o corante de sua escolha, e coloque a água-viva dentro da garrafa. Para garantir que a garrafa não se abra, passe uma fita adesiva em

2. Experiência disponibilizada em: <http://www.cadebebe.com.br/explorando-a-ciencia-a-quimica-a-natureza-e-a-fisica-sem-sair-de-casa/>. Acesso em 07 set. 2017. Também existem alguns tutoriais no Youtube de como fazer a experiência. Sugere-se: <http://www.cadebebe.com.br/explorando-a-ciencia-a-quimica-a-natureza-e-a-fisica-sem-sair-de-casa/>.

volta da tampinha! Esta experiência servirá de exploração visual e motora, pois vocês descobrirão que a “água viva” pode se movimentar à medida que forem manuseando a garrafa. Agora, que tal descobrir e/ou inventar teorias sobre o porquê da água viva se movimentar dessa forma? Você se arriscaria em propor outras experiências com esse material?

Essa experiência vincula-se à inteligência naturalista e alguns indicadores importantes a observar são:

- » Quais alunos gostaram do jogo? Tiveram prazer com a atividade?
- » quais compreenderam melhor as regras e conseguiram segui-las?
- » quais revelaram amplo conhecimento sobre vários tópicos científicos?
- » 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?
- » quem foi participativo nas discussões?
- » quais imaginaram experimentos para testar suas hipóteses e/ou as hipóteses de outras colegas?

Além desses aspectos, você pode pensar em outras questões

para observar. Por exemplo: é possível considerar muitos outros fatores, tais como a criatividade do grupo, quem lidera as discussões, 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. Cabe ao mediador, portanto, quando planeja os procedimentos e as tarefas que serão apresentadas para o grupo, definir anteriormente os aspectos importantes que serão avaliados nessas 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 (REZULLI e REIS, 1997; PURCELL e RENZULLI, 1998). 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. (REZULLI e REIS, 1997; PURCELL e RENZULLI, 1998). Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p.65-79) e Pérez e Freitas (2016, p.108-111) oferecem subsídios significativos para organização do Portfólio do aluno.

Como últimas etapas no processo de identificação estão: a interpretação dos dados coletados; a elaboração de um juízo de valor (observou-se ou não os indicadores de AH/SD em determinado domínio das inteligências); e, desde a perspectiva educacional, os dados para orientar o planejamento do AEE para o aluno. A interpretação dos dados coletados foi exposta na sequência da apresentação dos instrumentos sugeridos, os quais devem ser citados quando da elaboração do Parecer Pedagógico. Esse deve apontar os pontos fortes e aqueles que devem ser melhorados no aluno para subsidiar seu atendimento educacional; além de planejar estratégias

para esse atendimento e definir a forma de acompanhamento dos comportamentos com indicadores de AH/SD. Pérez e Freitas (2016, p.114-6) sugerem um modelo para organização desse parecer. Pérez e Freitas (2016) apresentam um pensamento referente à importância do Parecer Pedagógico, mas que pode ser estendido a todo processo de identificação, pois depende dele “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).

Cabe destacar que o processo de identificação pela provisão dos indicadores de AH/SD é uma abordagem dinâmica, que consiste em oferecer experiências que estimulem e desafiem às pessoas com AH/SD. Constitui-se como um processo contínuo que adota múltiplos critérios, no qual o planejamento das atividades deve abranger diferentes áreas das inteligências, já que as AH/SD caracterizam-se como um grupo heterogêneo. Por este motivo, a sala de aula e o (a) professor (a) se constituem em fontes importantes de informação sobre os indicadores apresentados por esse sujeito. E o acompanhamento da evolução dos indicadores de AH/SD devem ser feitos ao longo do tempo. Sugere-se para essa verificação, a elaboração do Portfólio do aluno, coletando as produções significativas do mesmo e a observação de seus comportamentos.

Proposta para organização do processo de identificação pela provisão nas escolas

Com base na experiência vivenciada durante os três últimos anos com o estágio das alunas do Curso de Licenciatura em Educação Especial, foi possível organizar um fluxo das atividades vinculadas ao processo de identificação pela provisão nas instituições de ensino. Essa organização poderá ser proposta de modo diferenciado, adaptando-se ao cotidiano da escola, assim como à sua proposta

pedagógica.

Inicia-se pela sensibilização, que tem como objetivo compartilhar com os demais professores os saberes sobre a área e estimulá-los para a participação no processo. As reuniões pedagógicas podem ser um bom momento para realizar essa sensibilização ou ela poderá ser executada por meio de outras atividades mais adequada à realidade da instituição e do seu trabalho na sala de recursos.

Nessa mesma oportunidade, aproveite que os colegas estão reunidos e aplique a *Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD* (PÉREZ; FREITAS, 2016), para o ensino fundamental. Para quem trabalha na educação infantil, o instrumento a ser utilizado deve ser a *Lista de Verificação de Identificação de Indicadores de AH/SD - Educação Infantil* (PÉREZ; FREITAS, 2016). O objetivo dessa atividade junto aos colegas é realizar um mapeamento ou uma triagem de quais alunos se destacam mais na escola e em diferentes áreas. Esse mapeamento é importante para saber quais os estudantes que serão identificados em cada turma, pois não há condições de trabalhar com todos. Portanto, de posse das listas preenchidas, será feito o levantamento daqueles que foram mais citados por cada professor.

Cabe aqui destacar duas situações que aparecem na prática: a primeira delas é que é muito mais fácil aplicar a Lista de Verificação aos professores dos anos iniciais, pois os mesmos conhecem bem os alunos. Já com os professores dos anos finais e ensino médio, essa aplicação torna-se mais difícil, pois alguns professores tendem a conhecer menos seus alunos e, algumas vezes, não sabem seus nomes. Por esse motivo, é comum nos professores desse período a solicitação para preencherem o documento em grupo. Nessa situação, solicita-se que o preenchimento seja individual, pois interessa saber a percepção de cada professor e não do grupo. A instrução que é dada é deixar a pergunta sem resposta, caso o professor não saiba ou não possa citar alunos nas habilidades solicitadas.



Sugere-se que o processo de identificação seja iniciado pela turma que tiver mais estudantes indicados, aplicando o Questionário de Automeação e Nomeação pelos Colegas (PÉREZ; FREITAS, 2016). Sugere-se utilizar a versão ampliada para os anos iniciais - 1º ao 4º ano, publicada em Pérez e Freitas (2016). A aplicação desse questionário tem o objetivo de verificar que outras crianças se destacam e não foram nomeadas pelo professor regente e enfatizar aqueles estudantes já indicados. Para os anos finais e ensino médio, poderá ser utilizada a mesma lista aplicada ao professor. Esse procedimento na educação infantil não se aplica.

Em uma reunião, explicar para os pais ou responsáveis a atividade que será desenvolvida com seus filhos; justificar os motivos que a mesma será realizada; e solicitar sua participação e autorização por escrito dos responsáveis/pais. Obtida a autorização, será iniciado o processo de identificação com os alunos. Sugere-se que a identificação seja feita somente com aqueles estudantes que os pais autorizaram. Caso os pais/responsáveis não autorizem ou não entregarem o documento por escrito, a identificação não deverá ser realizada com o estudante, pois a participação daqueles sujeitos é fundamental no processo.

Para quem tem turma nos anos iniciais (1º ao 4º ano), não será necessário aplicar às crianças o Questionário do Aluno, pois, além deles já terem preenchido a Ficha de Automeação, esse questionário é muito extenso e pouco motivador para crianças menores.

Para quem está nos anos finais ou EJA, como os alunos são maiores, o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação – Alunos (5º a 9º Ano do Ensino Fundamental e 1º a 3º Ano do Ensino Médio) deverá ser aplicado (PÉREZ; FREITAS, 2016). Os Questionários para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação – Versão para os professores e responsáveis deverão ser entregues para a família e

para o professor. O professor deverá responder um questionário para cada aluno e os pais deverão responder o questionário pensando no seu filho. Pode-se aproveitar a reunião na qual se explicará o processo de identificação aos responsáveis solicitando sua autorização para a atividade e entregar-lhes o Questionário.

Para quem está atuando na Educação Infantil, o questionário para os responsáveis e o questionário para o professor (PÉREZ; FREITAS, 2016) deverão ser entregues para a família e para o professor. O professor também deverá responder um questionário para cada aluno e os pais deverão responder o questionário com foco no seu filho. Os ajudantes dos professores da Educação Infantil poderão preencher o questionário para cada aluno, desde que mantenham contato sistemático com os mesmos. Sugere-se que se aproveite a reunião na qual se explicará o processo de identificação aos pais dos estudantes da Educação Infantil para entregar-lhes o Questionário. Como as crianças desse nível da educação ainda são muito pequenas para responder às perguntas ali contidas, os procedimentos para sua identificação consistirão, basicamente, nos desafios com base nas inteligências múltiplas e na observação de seus comportamentos e de suas produções. Para tal, sugere-se a organização de “cantinhos” com materiais que estimulem as diferentes inteligências, deixando ao critério das crianças a escolha de qual “cantinho” mais lhe atrai. É importante destacar que nem sempre a produção da criança poderá estar vinculada ao estímulo proposto no “cantinho”. Logo, essa produção deverá ser entendida como vinculada à inteligência dominante, pois, como Gardner (2000) afirma, a inteligência mais atuante tende a predominar sobre as outras, transformando-as.

Para a análise dos questionários, tabula-se a frequência das respostas ao questionário tanto pela família, quanto pelo aluno e professor. Registram-se as respostas com frequência comuns e divergentes. Em outras palavras, nessa análise consideraremos indicadores importantes nas dimensões apresentadas no questionário

(características gerais, liderança, habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade) àquelas respostas que indicam a mesma frequência (sempre/frequentemente). Os resultados discrepantes poderão ser pesquisados junto aos respondentes, com vistas a entender e justificar seu aparecimento.

A próxima etapa consiste na proposição de oito atividades com base nas Inteligências Múltiplas para observar os alunos em ação. Não há um roteiro determinado. Cada professor deverá organizar seus desafios e observar os comportamentos dos alunos nos mesmos, organizando as características relevantes em cada uma das inteligências.

Para finalizar o processo, deve-se elaborar o Parecer Pedagógico do aluno, especificando todos os dados obtidos e fazendo uma compreensão qualitativa dessas informações. A partir desse momento, é interessante organizar o Portfólio do aluno conforme modelo sugerido em Pérez e Freitas (2016), para acompanhamento de seus indicadores.

As vantagens e desvantagens do 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 uma identificação que considera a própria atividade natural e espontânea do sujeito, que promove e verifica suas áreas de interesse, por meio da multiplicidade de recursos e estímulos, e considera as diferentes expressões das inteligências, pode contribuir significativamente para desenvolvimento global dos estudantes com AH/SD.

É possível que esta 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 avaliadas pelos testes de inteligência. Cada inteligência possui mecanismos próprios de ordenação, refletidos por seus princípios peculiares e de 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 podem auxiliar o professor do AEE nessa atividade, enfocando suas áreas de conhecimento.

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 de pontos fortes e aqueles que devem ser melhorados e não como um índice numérico;

- Incluir profissionais de outras áreas no processo.

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 e oferecendo materiais que despertem o interesse e a vontade de interagir com os mesmos.

Considerações finais

Para concluir, evidencia-se um último ponto que é fundamental para o desenvolvimento global e harmônico das pessoas com AH/SD: 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 e 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 nos mobilizam a buscar mais procedimentos que possam estimular os indicadores de AH/SD e a “treinar” nosso 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 indicadores de AH/SD, ocorre a emergência de novas e múltiplas perguntas, pois este processo baseia-se mais na análise e entendimento qualitativos dos comportamentos apresentados do que em levantamentos e padronizações estatísticas.

Freire (1995) foi muito feliz ao brincar com os sentidos da palavra “saber” e pode ser aplicada nesse 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/fazeres, pois, ao descobrir o prazer de conhecer, refletir e investigar sobre minha prática cotidiana, não é mais possível voltar atrás.

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.

_____. **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 fora da sala de aula, encontros de grupos, festas

de família, reuniões de trabalho e muitas outras ocasiões. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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.

COSTA, J. L. C.; SÁNCHEZ, M. D. P.; MARTÍNEZ, A. R. Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

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: Olho d'Água, 1995.

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, 2001.

GARDNER, H.; KORNHABER, M.L. ; WAKE, W.K. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre :Artemed, 1998.

GERSON, K. ; CARRACEDO, S. **Niños dotados em acción**. Buenos Aires: Tekné, 1996.

GUTIÉRREZ, M. L. B. et al **Estratégias e jogos pedagógicos para encontros**. São Paulo: Paulinas, 2007.

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 planto 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.; KONKIEWITZ C.E. (Org.) **AH/SD, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

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 con altas capacidades intelectuales**. Guia para professores y orientadores. Sevilla, ES: Psicoeduca, Díada, Eduforma, 2010.

VIEIRA, N. 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, 2005.

VIEIRA, N. J. W. “O encontro da professorado 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, N. J. W; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na

Capítulo

05

Leandra Costa da Costa

**Alternativas de atendimento
e estratégias de apoio para os
alunos com Altas Habilidades/
Superdotação: relações entre o
ensino comum e o Atendimento
Educativo Especializado**



A área da Educação Especial abrange o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008). Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) estão presentes nas salas de aula regulares, favorecendo que novas práticas docentes se façam presentes no contexto educacional. Considerando que os mesmos possuem direitos garantidos por lei a uma educação qualificada e necessitam de práticas que deem conta das suas especificidades, este texto procura apresentar e elencar alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com (AH/SD) tecendo relações entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado.

No intuito de orientar a leitura deste texto, apresenta-se inicialmente a forma como está organizado. Ele é composto por duas unidades, a primeira sobre a importância do reconhecimento de alunos com AH/SD e a necessidade da oferta de propostas metodológicas diferenciadas. A subunidade “Adequação, complementação e ou/ suplementação curricular” tece considerações no que se refere às alterações curriculares que possibilitem aos alunos com AH/SD desenvolverem atividades diferenciadas e desafiadoras que venham a contemplar não somente a área de interesse desses alunos, mas também estimular a aprendizagem para outras áreas e favorecer a convivência com os pares, permitindo assim reconhecer as suas habilidades e necessidades. Em “Aceleração e Compactação Curricular”, elencam-se as vantagens e tipos de processos de aceleração e a compactação curricular. No “Enriquecimento Curricular”, apresenta as possibilidades de alterações curriculares constituindo-se como uma alternativa que poderá contribuir para o desenvolvimento de alunos com AH/SD e sua inclusão na escola. Finalizando, em “Recursos, Materiais Pedagógicos e o Ensino Colaborativo para o Atendimento aos estudantes com Altas Habilidades”, apresenta o ensino colaborativo ou coensino, como um recurso que poderá

vir a ser desenvolvido para atender aos interesses, necessidades e especificidades de alunos com AH/SD.

Diferentes alternativas de atendimento pedagógico aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, suas características e especificidades.

O reconhecimento, através do processo de identificação, dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação é muito importante e necessário, mas, posteriormente a esse processo, é imprescindível que sejam ofertadas propostas de atendimento diferenciadas a fim de ampliar seus conhecimentos, auxiliando para que ocorra uma educação que compreenda, assegure e valorize suas habilidades.

Alternativas de atendimento e estratégias de apoio direcionadas às necessidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação são garantidas por lei, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I. Nela, consta que os sistemas de ensino assegurarão “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 44).

Também é possível verificar referência à garantia de um ensino diferenciado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em seu artigo 208, inciso V, menciona-se o direito ao “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, reconhecendo-se, dessa forma, as capacidades individuais que cada estudante apresenta.

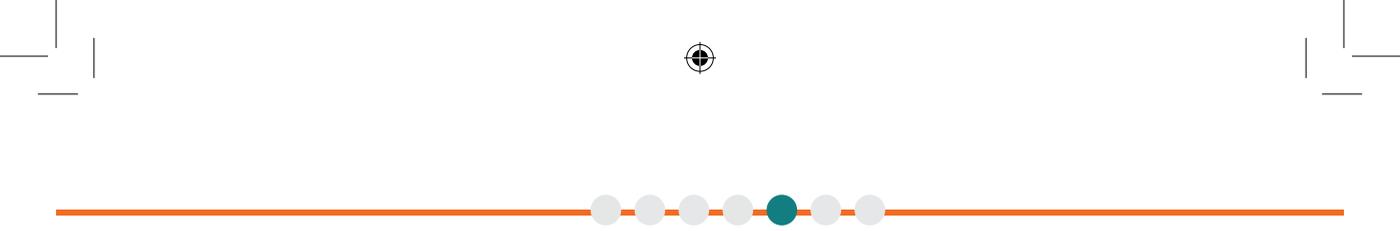
Freitas e Pérez (2012, p. 61), ao se referirem aos índices apresentados de alunos com Altas Habilidades/Superdotação que carecem ser identificados, receber atendimento diferenciado, direito garantido por lei, matriculados em classe comum e o crescimento desses dados, comentam que:

Além de demonstrarem a falta de identificação e/ou atendimento desses alunos (por exemplo, não existem alunos registrados no Ensino médio, na educação de Jovens e Adultos e nem na Educação profissional), constata-se erros de preenchimento, como o de um aluno com AH/SD que apresenta também, surdez, deficiência auditiva, física, mental, múltipla, transtornos e Síndrome de Down. Embora existam pessoas com Altas Habilidades/Superdotação e deficiências associadas é bastante improvável que esse aluno do exemplo acima seja real (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 61).

As referidas autoras também destacam a inexistência de registros de alunos com AH/SD em cidades que apresentam instituições públicas e privadas que disponibilizem salas de recursos e centros e projetos universitários específicos para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa falta de registro chama atenção devido ao tempo de atuação desses locais e ao número de alunos que já realizam esse atendimento, do que se tem conhecimento através da publicação de estudos e pesquisas. Dentre tais cidades, pode-se citar: Lavras (MG), Vitória (ES), Rio de Janeiro (RJ), Brasília (DF), Goiás (GO), Curitiba (PR) e, no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e outras.

Constata-se, dessa forma, a necessidade de reconhecimento desses estudantes, a partir dos seus potenciais, para que possa ocorrer a orientação adequada de suas habilidades e interesses, bem como o encaminhamento pertinente ao atendimento educacional específico, de forma a atender suas demandas e necessidades. Assim, contribui-se para a formação desse sujeito, para seu desenvolvimento e potencial, para o favorecimento de suas relações familiares e educacionais, para a desmitificação a respeito do assunto e, principalmente, para uma melhor aceitação desse aluno em seu grupo.

Para se efetivar a identificação e o reconhecimento desse alunado no âmbito escolar, é preciso qualificar o trabalho dos



professores direcionados aos alunos com AH/SD e favorecer o AEE, proporcionando assim um atendimento adequado às suas necessidades educacionais. É necessário um olhar mais atento no momento em que cada escola realiza o registro de seus alunos, valorizando assim seus potenciais, garantindo seus direitos e, principalmente, organizando propostas metodológicas alternativas e estratégias que atendam suas especificidades.

Embora se tenha muitas leis, decretos e políticas, é possível verificar em muitas escolas, práticas alicerçadas em um ensino homogêneo que desconsidera muitas vezes as características e necessidades específicas dos alunos. A escola, nesse contexto, exerce um papel fundamental ao propiciar a articulação necessária entre gestores, professores e familiares ao estimular, promover e possibilitar alternativas de atendimento e estratégias de apoio aos estudantes com AH/SD.



Propostas metodológicas diferenciadas devem ser desenvolvidas, pois, de acordo com Alencar e Fleith (2001), é de extrema relevância levar ao conhecimento dos professores que os superdotados possuem necessidades educacionais especiais e precisam de ambientes estimuladores e desafiadores.

Corroborando com essa questão, Martins e Chacón (2012, p. 10) mencionam que “alunos com características de AH/SD necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades”.

Dentre as propostas de atendimento educacional para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, existem diferentes possibilidades, como o enriquecimento intra e extracurricular, a suplementação, a adaptação, a flexibilização e a compactação curricular, a aceleração, as monitorias, tutorias e mentorias. É relevante destacar, nesse contexto, que as instituições de Ensino Superior se constituem em importantes meios de contribuição

através da realização de parcerias com as instituições escolares.

Cada escola apresenta uma realidade, considerando o alunado que a frequenta bem como a comunidade em que está inserida. Dessa forma, as alternativas de atendimento e estratégias de apoio para os alunos com AH/SD são permeadas pela realidade escolar que se apresenta, levando em consideração a individualidade e a especificidade de cada aluno. Portanto, para que se efetivem essas alternativas e estratégias, é de suma importância que a escola, guiada pelo Projeto Pedagógico (PPP), que define e orienta as suas práticas educacionais e curriculares, coloque em prática os seus objetivos, atendendo a diversidade de alunos que fazem parte da mesma.

A obtenção de sucesso para o desenvolvimento dessas propostas dependerá dos objetivos planejados e elencados advindos da realidade em que está inserida a escola; mas, segundo Tannenbaum (1983), citado por Alencar & Fleith (2001, p.125), há alguns objetivos que poderão ser priorizados, como:

- Ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades.
- Favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória.
- Fortalecer um autoconceito positivo.
- Ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas e não apenas em uma área especializada do conhecimento.
- Desenvolver no aluno uma consciência social.
- Possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa.

Portanto, propostas e alternativas diferenciadas a serem ofertadas estarão alicerçadas em um trabalho em conjunto a ser realizado pela escola (equipe diretiva, familiares e alunos) organizadas, planejadas, flexíveis e abertas a mudanças, sempre que necessário, tendo em vista a realidade escolar e as especificidades dos

alunos com AH/SD para atender e subsidiar ações e possibilidades de desenvolvimento.

Adequação, complementação e/ou suplementação curricular

O currículo regular é o ponto central da aprendizagem do aluno, principalmente aos considerarmos as características e especificidades dos alunos com AH/SD - nesse sentido, não apenas o conteúdo ou o programa de uma série ou ciclo escolar, mas tudo o que faz parte dos objetivos, programas, resultados da aprendizagem e sistemas de atendimento da escola (REZULLI e REIS, 1997), inclusive, a própria avaliação do desempenho dos alunos, como está consignado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999).

Levando em consideração o currículo como “conjunto de propostas que levam a determinar, executar e avaliar as atividades e conteúdos oferecidos de forma sistemática aos alunos da escola” (NICOLOSO e FREITAS, 2002, p. 19), o mesmo é dinâmico e está sempre em permanente transformação, envolvendo não somente as ações e relações dentro da escola, mas também da escola com o exterior.

Um planejamento curricular diferenciado para os alunos com AH/SD é necessário, levando em consideração as suas necessidades e singularidades que muitas vezes não são contempladas no ambiente escolar:

Em face da compreensão das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades, alguns professores oportunizam modificações curriculares iniciais que, adotadas em sala de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e clima favorável à aprendizagem. Em muitos casos,

essa compreensão não tem sido suficiente para que as alternativas educacionais supram as necessidades dos alunos. Por isso, estes se ressentem da falta de propostas desafiadoras às suas capacidades, de atividades que favoreçam a superação de conceitos já dominados e da convivência com pares de capacidades semelhantes (FLEITH; ALENCAR, p.164, 2007).

Nesse sentido, o professor exerce função primordial ao favorecer alterações curriculares que possibilitem aos alunos com AH/SD desenvolverem atividades diferenciadas e desafiadoras que venham a contemplar não somente a área de interesse desses alunos, mas também estimular a aprendizagem para outras áreas e favorecer a convivência com os pares, permitindo, assim, reconhecer as suas habilidades e necessidades.

Segundo as autoras, o currículo enquanto peça fundamental no ensino-aprendizagem, precisa ter um olhar diferenciado por parte do professor, pois:

A concepção do currículo escolar por parte de alguns professores, muitas vezes, inibe iniciativas pedagógicas aos alunos de potencial superior. Uma das grandes dificuldades encontradas por alguns educadores reside no fato de terem expectativas quanto à maneira de se promover a aprendizagem, pois entendem o currículo como instrumento de difícil flexibilidade. (FLEITH; ALENCAR, 2007, p.164).

Alunos com AH/SD se destacam ao apresentar um ritmo de desenvolvimento diferenciado dos demais alunos, o que muitas vezes resulta em problemas de interação e aprendizagem. A flexibilidade é necessária para realizar as adaptações e alterações convenientes de acordo com cada turma, realidade e conteúdo, considerando as características e especificidades de cada aluno.

Alencar e Fleith (2001) citam a contribuição Maker (1982) ao se reportar ao currículo para alunos superdotados, destacando cinco itens a serem considerados, como:

- 
- 1-A aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor
 - 2-Deve-se encorajar a independência e não a dependência
 - 3-Deve-se encorajar uma atmosfera ‘aberta’ em sala de aula
 - 4-Deve-se enfatizar a aceitação e não o julgamento
 - 5-Deve-se permitir e encorajar a alta mobilidade ao invés da baixa mobilidade (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 145).

Ao serem considerados e evidenciados esses aspectos do currículo no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas, a escola poderá se tornar mais motivadora e o currículo mais direcionado para as dúvidas e inquietações dos alunos com AH/SD que por suas singularidades, instigam, questionam e movimentam os currículos e saberes.

Aceleração e Compactação Curricular

A aceleração consiste na possibilidade de o aluno avançar de ano, oportunizando, assim, a conclusão das etapas da escolarização em menor tempo, levando sempre em consideração o seu ritmo de aprendizagem, está assegurada na legislação brasileira, conforme LDB (9.394/96) e ocorrerá:

- Art. 24. II - c) Independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;
- IV - Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;
- V- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (LDB, 9.394/96).

Em relação aos diferentes tipos de aceleração, pode-se citar Maia-Pinto e Fleith (2013, p. 144) ao se referir que uma das mais conhecidas é “pular uma determinada série escolar”, denominado avanço de série. Mas existem outras, como aceleração em apenas um tema ou assunto, que trata da progressão do aluno em um determinado conteúdo no qual tenha apresentado grande domínio e proficiência (o aluno continua estudando o currículo regular nas demais áreas); compactação curricular, que prevê a adaptação do currículo no sentido de eliminar excessos do currículo regular e possibilita ao aluno cumprir em menor tempo uma etapa escolar; entrada precoce na escola ou na universidade; participação em séries concorrentes (ou dupla aceleração), que é quando o aluno frequenta mais de uma série durante o mesmo ano escolar. Por exemplo, um aluno dos anos finais do ensino fundamental em sua turma regular está presente em um período do dia e, no outro, poderá estar no ensino médio em uma ou mais disciplinas, obtendo créditos para essa última fase.

Dentre os tipos de aceleração, é importante que os educadores realizem uma avaliação bem estruturada para que realmente identifiquem o tipo necessário para cada aluno, respeitando suas especificidades para que a mesma não venha a se desenvolver de forma negativa na trajetória escolar do aluno.

A LDB (9.394/96), em seu art. 59, menciona que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

A aceleração enquanto estratégia para o desenvolvimento de alunos com AH/SD está prevista na escola, mas é muito importante a realização de uma avaliação anterior a esse processo para que

ela realmente se efetive trazendo benefícios. Pinto e Fleith (2013) alertam no sentido que:

[...] a aceleração de ensino não é uma proposta fechada ou uma receita que se aplica da mesma maneira a todos os indivíduos. 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 (PINTO; FLEITH, 2013, p. 152).

Nesse contexto, levando em consideração que não há somente um método ou caminho para se efetivar a aceleração, bem como os fatores intrínsecos a esse processo que são individuais e específicos de cada aluno, segundo Southern & Jones (apud COLANGELO, 2004, p. 25), há 18 tipos de Aceleração de Estudos e o Brasil prevê todos eles na LDB, 9.394/96 e nos documentos legais dela decorrentes:

1. Ingresso antecipado no Jardim de Infância (LDB, Art. 24, II - c)
2. Ingresso antecipado no Ensino Fundamental (LDB, Art. 24, II - c)
3. Saltar séries ou anos (LDB, Art. 24, II - c)
4. Avanço contínuo (LDB, Art. 24, V- c)
5. Ensino segundo o ritmo do estudante (LDB, Art. 4º, V)
6. Aceleração de matérias / Aceleração parcial (LDB, Art. 24, IV)
7. Classes combinadas (LDB, Art. 24, IV)
8. Plano de estudos compactado (LDB, Art. 23)
9. Plano de estudos abreviado (LDB, Art. 23)
10. Mentores (previsto nos Programas com orientação acadêmica como a iniciação científica, PET e todas as demais bolsas)
11. Programas extracurriculares (previsto nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação, e nas bolsas de pesquisa e extensão)
12. Cursos a distância (LDB, Art. 32, § 4º)

13. Graduação antecipada (LDB, Art. 47, § 1º)
14. Curso simultâneo/paralelo
15. Colocação Avançada (LDB, Art. 24, IV)
16. Créditos por provas (LDB, Art. 47, § 2º)
17. Aceleração universitária (LDB, Art. 47, § 2º)
18. Ingresso antecipado no Ensino Médio, pré-vestibular ou universidade (apenas comprovando documentação relativa aos níveis de ensino anteriores - LDB, art. 24)

Dentre as vantagens de se utilizar a aceleração para alunos com AH/SD, pode-se inferir que o mesmo poderá se sentir mais motivado pelo fato de receber uma maior liberdade para estudar, pesquisar e aprofundar seus conhecimentos de acordo com seus interesses, respeitando-se seu ritmo.

Os alunos inseridos no Ensino Superior estão contemplados conforme a LDB (9.394/96) no capítulo IV, artigo 47, 2º parágrafo, ao elencar que:

Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Portanto, a alternativa da aceleração no Ensino Superior também está assegurada na legislação, podendo ser utilizada desde que seja realizada mediante avaliação de profissionais capacitados na área.

Na sala de aula regular, o currículo poderá ser diferenciado através de processos como a compactação curricular e procedimentos manuais de modificação de conteúdo.

A compactação curricular consiste em um procedimento sistemático para modificar ou racionalizar o currículo regular para eliminar a repetição de materiais já dominados, atualizando o nível



de desafio do currículo regular e oferecendo tempo para atividades de enriquecimento e/ou aceleração adequadas. Existem formas diferenciadas de se colocar em prática a compactação curricular, como a aceleração do conteúdo, pesquisas individuais, grupos de pesquisa, atividades extraclasse e a aprendizagem com pares.

Os Grupos de Enriquecimento se apresentam como uma alternativa interessante, estruturada em grupos de estudantes que partilham interesses comuns e que se reúnem durante períodos de tempo especialmente designados para trabalharem com um adulto que compartilha seus interesses e que tem algum grau de conhecimento avançado e experiência na área, podendo ser uma alternativa a ser considerada para fomentar a evolução e aprofundamento de conhecimentos específicos.

Para a modificação do currículo, é importante considerar algumas técnicas como: ajustar os níveis de aprendizagem necessária para que todos os alunos sejam desafiados; aumentar o número de experiências em profundidade de aprendizagem; introduzir vários tipos de enriquecimento em experiências curriculares regulares e a compactação.

De acordo com Freitas e Pérez (2012), quanto aos procedimentos que devem ser considerados no que se refere ao currículo, é relevante definir as metas e a produção de uma determinada unidade de estudo; determinar e documentar os alunos que já dominaram a maior parte ou todo um conjunto específico de resultados da aprendizagem (ou que alunos são capazes de dominá-lo a um ritmo acelerado) e, por fim, há a possibilidade de serem substituídas as atividades que são desenvolvidas durante o tempo ganho com a compactação do currículo regular que poderão incluir a aceleração dos conteúdos, projetos de pesquisa escolhidos pelo aluno ou pelo grupo, ensino pelos pares e variedades de atividades extraclasse ou não escolares.

Quanto aos conteúdos, poderão ser utilizados procedimentos

tendo em vista o princípio de que menos é melhor para a promoção de maior aprofundamento na aprendizagem; logo, esse processo inclui a substituição de atividades na forma do ensino direto de habilidades de pensamento (metacognição) e opções de desenvolvimento do currículo para uma aprendizagem superior.

Outro procedimento que poderá ser utilizado consiste no uso de conceitos representativos, temas, padrões, estruturas organizacionais e métodos de investigação, para captar a essência de um assunto, tanto nos campos tradicionais do conhecimento, quanto em estudos interdisciplinares.

É importante nesse contexto levar em consideração que a aprendizagem em profundidade exige informações cada vez mais complexas na escala do conhecimento: dos fatos até princípios, generalizações e teorias.

Para os professores, torna-se indispensável um olhar diferenciado, no sentido de vislumbrar que as habilidades e o uso de conhecimentos mais avançados formam estruturas cognitivas e estratégias de solução de problemas que permanecem para além da aprendizagem tradicional e de que a retirada de exercícios repetitivos, muitas vezes utilizados no sistema escolar, oferecerá mais tempo para o desenvolvimento de projetos e outros tipos de experiências.

Enriquecimento Curricular

Diversas pesquisas e estudos têm sido foco de estudo, tanto nas universidades brasileiras como nas internacionais, em relação ao enriquecimento curricular para alunos com AH/SD. O enriquecimento curricular pode ser intracurricular ou extracurricular, constituindo-se em alternativas significativas que poderão contribuir para o desenvolvimento desses alunos e sua inclusão na escola.



O enriquecimento intracurricular se constitui como

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, monitorias, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 79).

Portanto, o enriquecimento intracurricular é uma possibilidade para ser colocada em prática dentro do espaço escolar, em sala de aula ou outros espaços, flexibilizando as formas de ensinar e avaliar o aluno, de modo a respeitar as condições de aprendizagem desses sujeitos.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer esse sujeito, seus interesses e áreas de destaque, para que assim possam ser organizadas estratégias de enriquecimento intracurricular, vinculando às suas curiosidades e experiências. Entre algumas possibilidades deste tipo de enriquecimento, pode-se mencionar as pesquisas individuais ou em pequenos grupos, as tarefas diferenciadas, monitorias, tutorias, mentorias, entre outras. A monitoria consiste em:

[...] uma forma especializada e personalizada de aprender, mas nesse caso seu funcionamento é de mão dupla: o aluno pode se beneficiar do auxílio de um monitor ou, por outro lado, quando o monitor é o aluno, ele pode se sentir mais motivado e aprofundar o conhecimento. Essa atividade contribui ainda para o processo de socialização do superdotado. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p.75).

Nesse contexto, não há uma regra específica, a monitoria poderá se desenvolver com colegas da mesma turma ou de outras turmas do mesmo ano e com colegas de outras turmas de anos anteriores.



Já as tutorias poderão ser desenvolvidas tendo em vista o auxílio de alunos mais velhos, alunos universitários, outros professores da escola ou professores universitários. De acordo com Freitas e Pérez:

Geralmente trata-se de um professor da própria escola ou um voluntário (aluno universitário ou de alunos mais avançados) que domina determinado tema e se dispõe a trabalhar com esse aluno no aprofundamento de conteúdos ou na consecução de um projeto individual ou de um pequeno grupo de alunos relacionado a esse tema (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 81).

E as mentorias, por sua vez, poderão estar sendo colocadas em prática com especialistas da área, mestres e doutores universitários ou com técnicos especialistas que de acordo com as autoras supracitadas “trabalham com o aluno em pesquisas ou projetos específicos para os quais são necessários conhecimentos que, às vezes, o professor de sala de aula não teve tempo de construir”.

O enriquecimento extracurricular, previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1999), pode ser desenvolvido nas salas de recursos ou em núcleos específicos que realizam o AEE. O enriquecimento intracurricular, por outro lado, também pode ser desenvolvido na sala de aula regular, podendo ser estendido para os demais alunos da turma. Ambos constituem alternativas enriquecedoras para serem desenvolvidas com esse alunado.

Segundo Freitas e Pérez (2012, p. 13), os programas de enriquecimento são:

[...] formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades

curriculares que considerem estas especificidades.
(FREITAS; PÉREZ, 2012, p.13)

O enriquecimento escolar objetiva atender os alunos identificados e, de acordo com Renzulli (2004), é um meio de atendimento ao aluno superdotado sobre uma proposta diferenciada da escola/universidade. Nele, são disponibilizadas atividades que englobam as áreas de interesse de cada um e proporcionam aos alunos o autoconhecimento, o cultivo das relações sociais entre os pares e principalmente o desenvolvimento de motivação para a busca de novos saberes.

O Modelo de Enriquecimento Escolar (The Schoolwide Enrichment Model – SEM), do educador norte-americano Joseph Renzulli (REZULLI; REIS, 1985), validado por mais de vinte anos de pesquisas empíricas, tem como objetivo tornar a escola um lugar onde os potenciais sejam identificados e desenvolvidos.

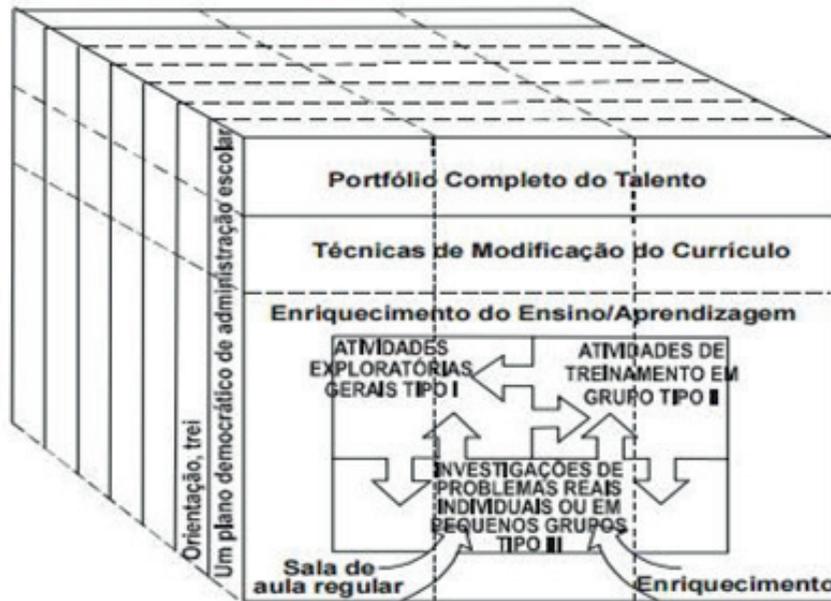
Esse modelo inclui o portfólio do talento total, que consiste em uma série de procedimentos (entrevistas e coleta de dados) para se chegar a mais informações sobre a história de cada aluno com Altas Habilidades/Superdotação, bem como a informações sobre a vida escolar dos mesmos, fazendo uma associação entre elas a fim de perceber qual é o potencial do sujeito e de que forma ele pode ser exercitado.

O objetivo do SEM consiste em promover uma aprendizagem de alto nível, prazerosa e desafiadora para toda a gama de escolas, níveis e diferenças demográficas.

Os componentes de atendimento do SEM proposto por Renzulli são: o portfólio total do talento, as técnicas de modificação do currículo, o enriquecimento do ensino/aprendizagem ou modelo triádico de enriquecimento. As atividades de enriquecimento, são classificadas em três tipos: o tipo I tem por finalidade apresentar o aluno a diversas áreas do conhecimento a fim de perceber seu

interesse maior; o tipo II consiste em estimular os alunos à aplicação de conhecimentos aprendidos; e o tipo III objetiva a investigação de problemas para a construção de novos conhecimentos (RENZULLI, 2004).

Figura 3 - Modelo de Enriquecimento para toda a escola.



Fonte: Renzulli (2004, p. 109).

Dentre as estratégias de enriquecimento propostas por Renzulli, pode ser utilizado no trabalho direcionado aos estudantes com AH/SD o Modelo Triádico de Enriquecimento, o qual, sugere a implementação de atividades de enriquecimento de três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III. Conforme Renzulli (2004), a essência desse modelo está em:

[...] fornecer uma ampla variedade de experiências de enriquecimento geral (dos tipos I e II no Modelo Triádico de Enriquecimento) a um pool de talentos de alunos com capacidade acima da média e utilizar as formas como os alunos respondem a essas experiências para determinar que alunos e por quais áreas de estudo

eles deveriam passar, avançando para as oportunidades de enriquecimento do tipo III (REZZULLI, 2004, p. 87).

Nesse sentido, as atividades de enriquecimento do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

De acordo com Freitas e Pérez (2012) as atividades a serem ofertadas para o tipo II se estruturam em métodos instrucionais e materiais que promovam o desenvolvimento de habilidades técnicas, habilidades de pensamento e processos afetivos.

O objetivo das atividades do Tipo II “é desenvolver nos alunos habilidades de ‘como fazer’, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos alunos” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 61).

E em relação às atividades do Tipo III, visa-se:

[...] a investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Estas atividades têm ainda como objetivo desenvolver habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação com especialistas, professores e colegas. O aluno, após passar por este tipo de experiência, deverá ser capaz de agir, sentir e produzir como um profissional de uma área específica do conhecimento (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p.62).

Nas palavras de Renzulli (2004), “a meta final do Enriquecimento Tipo III e das características-chave subjacentes a ele é substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada” (p.101).

Na sequência, é relevante destacar as atividades a serem ofertadas para o Tipo IV, oriundas das atividades desenvolvidas no Tipo III, que consiste, de acordo com (Freitas e Pérez, 2012), no “FAZER MAIS”. De modo a exemplificar essas atividades, as referidas autoras mencionam como exemplo

[...] uma comunicação ou palestra num Congresso ou Encontro de especialistas, um produto novo, uma descoberta científica, uma peça teatral apresentada em um teatro, uma composição musical nova interpretada por músicos conhecidos na comunidade, um livro publicado e comercializado em livrarias da comunidade maior; um atleta que é selecionado para representar seu município, comunidade ou país em instâncias superiores (FREITAS; PÉREZ, 2012, p.77)

Para definir as atividades a serem propostas no tipo IV, pode-se mencionar que se pautam em produções artísticas ou de pesquisa que derivam de atividades do tipo III e geralmente têm um impacto social mais amplo, podendo ser ofertadas para alunos individualmente ou pequenos grupos que demonstrem interesse real em aprofundar o desenvolvimento de produtos a partir de atividades do tipo III ou desenvolver produtos mais avançados.

A proposta do Programa consistirá em possibilitar o desenvolvimento e reconhecimento do potencial desses estudantes, bem como suprir e complementar as necessidades, propiciando um espaço rico em experiências diversas, onde ocorram redes de diálogo, troca de conhecimentos, aprofundamento teórico e oportunidades para que esses estudantes encontrem desafios compatíveis com as suas habilidades.

Destaca-se, dessa forma, a importância e a necessidade dos professores pensarem possibilidades e alternativas para o estímulo e o desenvolvimento dos alunos, pois os mesmos têm o direito e a necessidade de terem reconhecidas suas áreas de inteligência e receberem estímulo para as demais áreas.

Recursos, Materiais Pedagógicos e o Ensino Colaborativo para o Atendimento aos estudantes com Altas Habilidades

O contexto escolar é permeado por diversos temas que necessitam ser discutidos, sendo que um deles é referente às AH/SD, uma vez que nem sempre esse público é visto pelos profissionais da educação e esses estudantes acabam passando despercebidos. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.15):

[...] na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir na proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação [...].

Os alunos com AH/SD são público-alvo da Educação Especial e possuem o direito de receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de estimular seus potenciais e suas habilidades e aprimorar seu desenvolvimento que “[...] deve ser proposto no turno inverso ao que o aluno está matriculado, constituindo-se parte da proposta político-pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas” (VIEIRA; FREITAS, 2013, p. 250).

Assim, considera-se a relevância do AEE aos estudantes com AH/SD que poderão dedicar-se aos seus interesses, desenvolver atividades de suplementação escolar além de entrar em contato com seus pares. Ressalta-se a importância da família e da escola estarem engajadas para melhor atender as necessidades desses estudantes e conseqüentemente melhorar o desenvolvimento pleno de suas habilidades.

As escolas necessitam realizar um trabalho em consonância com as políticas públicas vigentes, tendo em vista que alunos com AH/SD possuem características específicas e que cada um necessita de

recursos metodológicos diferenciados. O estímulo de seus potenciais e a oferta de práticas pedagógicas diferenciadas atendendo as suas necessidades e compreendendo suas características poderão ser fatores significativos para que esses alunos sintam-se pertencentes a uma turma, escola, comunidade, contribuindo tanto com o processo de inclusão dos mesmos como para o seu desenvolvimento.

O ensino colaborativo (ou coensino) emerge nesse contexto como um recurso que poderá vir a ser desenvolvido por meio de um professor especialista da área da Educação Especial que auxilia o professor da classe regular, prestando apoio, trocando informações, construindo alternativas e propostas de aprendizagem que venham ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos com AH/SD.

De acordo com Fontes (2009), o destaque no ensino colaborativo está muito além do fato de que dois profissionais estarão se auxiliando e trocando informações, como é previsto na legislação como uma alternativa a ser realizada na sala de recursos. O diferencial está na presença de outro professor em sala de aula durante as atividades que são desenvolvidas, favorecendo, assim, verificar resultados e planejamentos futuros.

Diversos autores e pesquisadores na área elencam significativas contribuições em seus estudos como, Capellini, Mendes (2007); Castro, Almeida e Toyoda (2007); Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007); Damiani (2008); Fontes (2009); Marin e Braun (2013); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) e Mendes, Almeida e Toyoda (2011), conceituando o ensino colaborativo como um modelo de serviço ofertado pela área da Educação Especial, que promove um trabalho em conjunto entre o professor da sala de aula e o educador especial, com o objetivo de planejar e viabilizar o sucesso na aprendizagem dos alunos. Esse trabalho realizado em conjunto, que estabelece uma relação dialógica entre os educadores, para que obtenha êxito, prioriza certos fatores que necessitam ser levados em consideração, como diálogo constante, adaptações e tempo.



É muito importante, nesse sentido, como todo e qualquer projeto a ser desenvolvido na escola, o engajamento da equipe gestora da escola e de todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, promovendo e estimulando ações mais eficazes dentro da proposta planejada. Mendes menciona que:

[...] para promover uma parceria colaborativa é preciso que ocorram reformulações na escola que ainda está voltada para o individualismo. É necessário que a cultura colaborativa se desenvolva e se difunda dentro do contexto escolar. Desse modo, o trabalho, com base na colaboração e envolvimento de todos da comunidade escolar, poderá alcançar resultados mais positivos do que se realizado individualmente (MENDES, 2016, p.130).

Dessa forma, para que a escola venha a realizar “parecerias” necessárias para o desenvolvimento de um ensino colaborativo, muitas questões vinculadas ao seu funcionamento ganharão destaque, se modificando e se estruturando de forma mais flexível e aberta no intuito de qualificar o ensino a ser ofertado. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ao se referirem ao ensino colaborativo, ressaltam que:

O ensino colaborativo, pressupõe mudança na organização escolar, como a contratação de professores de Educação Especial em número suficiente para oferecer suporte na classe comum, a formação de equipes colaborativas, a inserção dos recursos materiais necessários na classe comum e a melhoria na qualidade do ensino para todos os alunos (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.26).

Para que o ensino colaborativo obtenha êxito, as referidas autoras mencionam os estudos de Argueles, Hughes e Schumm (2000) ao direcionarem suas pesquisas nas atribuições e responsabilidades conferidas aos professores e diretores, destacando sete fatores imprescindíveis: “Tempo para o planejamento comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades,

compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo”.

Dessa forma, é relevante levar em consideração que toda proposta de ensino a ser colocada em prática demanda tempo, organização, planejamento e acordos prévios entre os professores e gestores de modo a se efetivar com sucesso perante os alunos.

Após ser colocada em prática a proposta de coensino e levando em consideração as relações estabelecidas entre o professor de classe regular e o educador especial, é possível visualizar três estágios, de acordo com Gately e Gately (2001) citados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

Estágio Inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio;

Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;

Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.54).

Após verificar as etapas advindas após a implementação da proposta de coensino e as respectivas relações permeadas nesse ínterim, faz-se necessário pensar e refletir a respeito de propostas de arranjos de coensino, de acordo com os estudos de Vaughn, Schumm e Arguelles (1997), citados por Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p.58), é possível destacar: “um ensina: outro observa”; “estações

de ensino”; “um professor, um assistente”; ensino paralelo, ensino alternativo e a equipe de ensino.

De acordo com os referidos autores, a proposta de arranjo denominada “ um ensino: outro observa” é quando “ um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem dos alunos”. Já a proposta de arranjo intitulada “um professor; um assistente” consiste em “um professor assume a liderança, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou pequenos grupos”.

A proposta “estações de ensino” é organizada da seguinte forma:

Idealizam-se vários locais de aprendizagem em torno da sala, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se inter-relacionam. Nesse modelo, os alunos se deslocam de um local para outro, sendo cada professor responsável por um grupo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014 p. 58).

De acordo com a realidade escolar e os objetivos delineados previamente, vão se construindo e aprimorando redes de ideias e se projetando novas possibilidades para a prática. Pois há ainda a proposta de “ensino paralelo” que se desenvolve da seguinte forma: “a classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano de aula comum”.

A proposta de “ensino alternativo” é diferenciada pois é utilizada quando:

[...] se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou aceleração. Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como

o professor responsável por essa instrução. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014 p. 59).

E, por fim, a proposta de arranjo “equipe de ensino” que configura a etapa de finalização:

É o objetivo final do coensino, onde os professores em dupla se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional da sala. Os professores juntos podem coapresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 59).

Nesse processo de execução, ambos os professores escolhem as formas de colaborar ajustando com interesses advindos dos alunos e os objetivos priorizados.

Nessa perspectiva também é preciso levar em consideração os saberes docentes, priorizando para que o coensino se desenvolva de maneira satisfatória tanto no período inicial, em que é planejado, projetado, como depois, para a manutenção das relações que permeiam esse coensino. Keefe, Moore & Duff *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam quatro tipos de saberes: “conhecer a si mesmo, conhecer seu parceiro, conhecer seus alunos e conhecer seu ofício”. O fato de ter a presença de um profissional especializado para a execução do ensino e outro professor com experiência não é sinônimo de sucesso, os referidos autores advertem que “é justamente a sabedoria e a experiência que podem sabotar as mais bem-intencionados esforços na criação de uma equipe de ensino”.

O conhecimento desses saberes docentes são muito importantes para a implementação e manutenção de um ensino colaborativo, pois irão subsidiar e favorecer a flexibilização necessária para que os conhecimentos possam ser organizados e colocados em prática.

Em relação aos resultados que poderão ser obtidos, Frederico,

Herrold & Venn (1999) citados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) elencam “mudanças atitudinais, acadêmicas e sociais” visualizadas nos alunos. Dessa forma, o trabalho colaborativo se constitui em uma ferramenta que o professor poderá utilizar, permitindo vislumbrar novas possibilidades antes não encontradas para o processo de ensino-aprendizagem e desconstruindo práticas excludentes engessadas que se fazem presentes no contexto escolar.

Mas é pertinente considerar que nesse processo de desenvolvimento do ensino colaborativo podem surgir desafios, conforme os dados obtidos nos estudos e pesquisas realizados por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014):

Nossa experiência tem mostrado que nem sempre a relação de parceria entre professores do ensino especial é regular e tranquila. Desafios e conflitos são normais nessa relação, como em qualquer casamento profissional. O coensino tem sido, muitas vezes, comparado a um casamento arranjado, no qual os parceiros entram em interação e muitas vezes são obrigados a saírem da sua zona de conforto para trabalharem com objetivos comuns. Isso nem sempre é fácil, confortável, e eles nem sempre gostam da experiência. Mas o fato é que a escola tem uma meta que não deve ser esquecida, e o coensino não tem que ser mais fácil ou bom apenas para os professores. Essa meta tem que ser boa principalmente para os alunos, e o coensino, sem dúvida, é um serviço de apoio melhor para eles (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 126).

Considerações finais

Tendo em vista os resultados dos referidos autores, esse “casamento arranjado” entre dois profissionais está suscetível a desconfortos que poderão ser visualizados no espaço escolar, mas é necessário levar em consideração o quanto essas trocas serão importantes para um desenvolvimento diferenciado do aluno. Portanto, cabe aos professores procurar minimizar e solucionar os

pontos negativos que poderão surgir nesse processo, dialogando e refletindo sobre novas alternativas e possibilidades para serem colocadas em prática, reconhecendo e valorizando o potencial de alunos com AH/SD na escola.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D.S (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

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

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n.017/2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **LDB 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAPELLINI, V, L, M, F; MENDES, E, G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere et educare - **Revista de Educação.** UNIOESTE/ Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

CASTRO, S.F.; ALMEIDA, M, A; TOYODA, C, Y. Ensino colaborativo: uma proposta e intervenção em uma sala de aula do ensino regular com alunos com deficiência incluídos. **Anais.** IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Universidade de Londrina, 2007.

CHAGAS, J. F; MAIA-PINTO, R. R; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/**



superdotação: Volume 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. (Ed.). **A nation deceived:** How schools hold back America's brightest students. Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004.

DAMIANI, M, F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, 2008, n. 31, p. 213-230.

FREITAS, S.N; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas Habilidades/Superdotação:** atendimento especializado. 2ª. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FERREIRA, B, C; MENDES, E, G; ALMEIDA, M, A; DEL PRETTE, Z, A, P. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista do Centro de Educação/Cadernos**, UFSM, n. 29, 2007.

FONTES, R, S. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

MAIA-PINTO R. R.; FLEITH, D. S. 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.

MARTINS, B. A.; CHACÓN, M. C. M. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

MARIN, M; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R; PLETSCHE, M, D (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**. n.41, p.81-93, 2011.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre



educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, M. T. S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.** 2016.167f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

NICOLOSO, C.M.F.; FREITAS, S.N. A escola atual e o atendimento aos portadores de altas habilidades. In: **Revista Educação.** Especial, n.19. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, 2002.

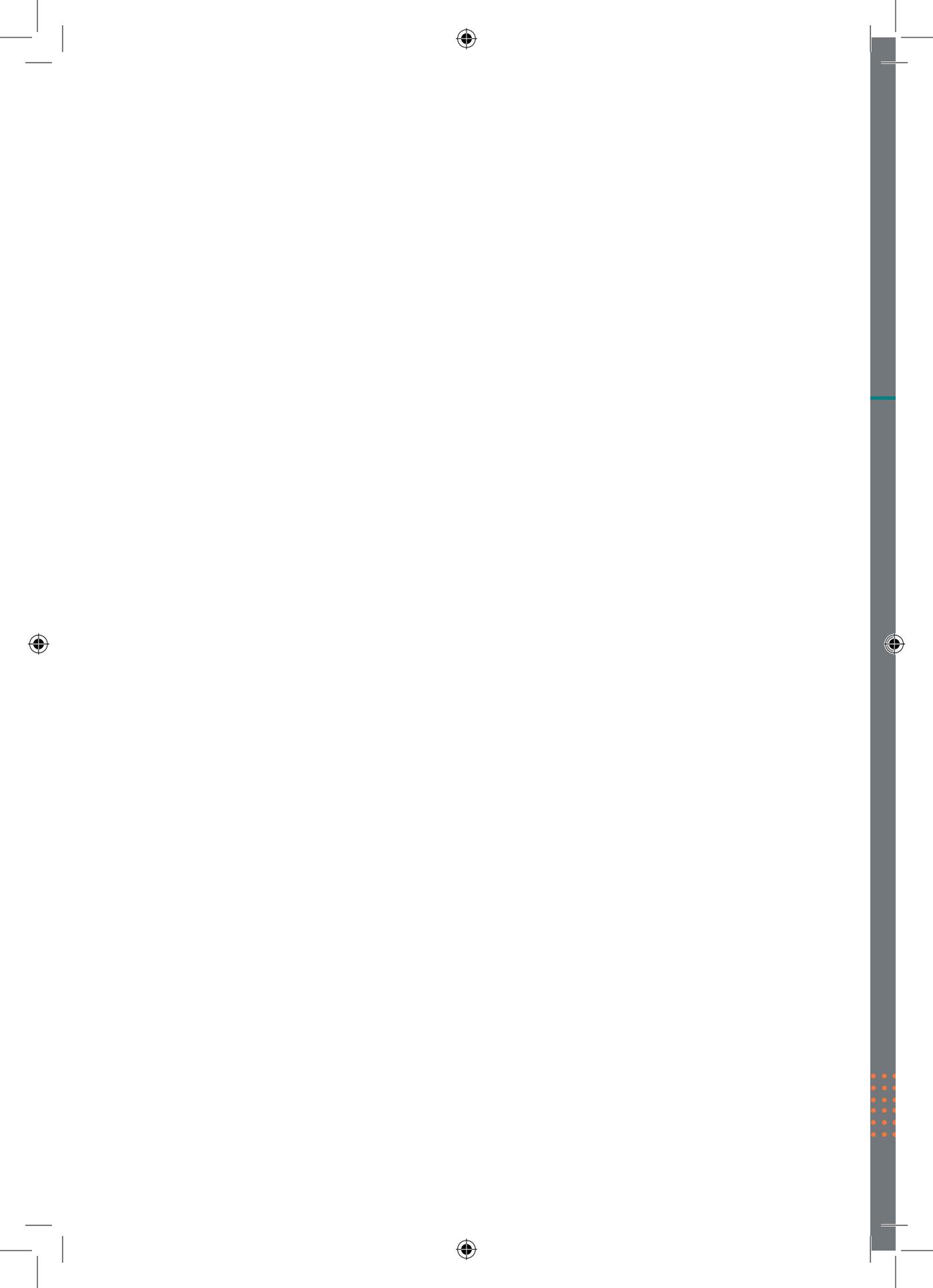
RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação.** Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, jan/abr. 2004.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model:** a comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center: Creative Learning, 1985.

RENZULLI, J. S., & REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model:** A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C.M.B. Práticas Educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Orientação a Professores.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2007. Cap. 4, p. 55. v. 1.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior: problematizando as ações do núcleo de apoio à pessoa com deficiência e altas habilidades/superdotação na UFSM. In: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado: processos de aprendizagem na universidade.** Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação – CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.



Capítulo

06

Andréia Jaqueline Devalle Rech

**A organização do Atendimento
Educativo Especializado para
o aluno com Altas Habilidades/
Superdotação**





Este texto inicia-se apontando para a dificuldade que a sociedade como um todo apresenta no reconhecimento de pessoas com comportamentos superdotados. Em outras palavras, as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) ainda são pouco visualizadas, se comparadas às pessoas com deficiência, tanto pela família quanto pela escola. Este aspecto, talvez, possa ser compreendido, uma vez que as pessoas com deficiências, geralmente, apresentam uma característica que os identificam, que os marcam, diferentemente da pessoa com AH/SD, pois essa não tem um traço que a identifique de forma instantânea.

Delou (2007, p. 51) complementa esse assunto quando afirma que

Quando nascem crianças com más-formações e deficiências físicas explicitadas por sintomas ou síndromes muito conhecidas, imediatamente a condição de criança com necessidades especiais pode ser identificada, diagnosticada e, suas famílias, orientadas para o atendimento mais adequado. Contudo, o nascimento de crianças que virão a ser identificadas por suas Altas Habilidades/Superdotação não traz evidências imediatas ou pistas prenunciadas.

Além disso, as concepções equivocadas e difundidas socialmente dificultam ainda mais a identificação das pessoas com AH/SD. Assim, pensa-se, erroneamente, que uma pessoa com AH/SD seria aquela nota 10 em todas as disciplinas, ou então aquela criança que apresenta seus “talentos” em programas de auditório.

Desse modo, 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 difundidas sobre as AH/SD.

Assim, quando um aluno com deficiência ingressa na vida escolar, os professores, em sua maioria, têm acesso ao diagnóstico¹

¹ Tem-se conhecimento que o diagnóstico ou então o laudo comprovando a deficiência

desse e, com isso, em parceria com o educador especial, traçam estratégias de aprendizagem. Estas estratégias têm a finalidade de ofertar ao aluno atividades condizentes com seu nível de aprendizagem e desenvolvimento, pelo viés dos potenciais por estes 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 suas particularidades.

Nesse aspecto, quando a escola desconhece as características presentes nos alunos com AH/SD e as respectivas necessidades educacionais 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.

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), específico para atender aos interesses e necessidades do mesmo.

No Brasil, em termos de Políticas Públicas, a atual definição de AH/SD encontra-se na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15). Neste 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.

não deve ser primordial para que o referido aluno seja encaminhado para receber um Atendimento Educacional Especializado. 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.

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 destes comportamentos estarão mais presentes em determinados sujeitos do que em outros. Oufino 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 intuito de estimular tais habilidades, para que as mesmas não “adormeçam”.

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 sub-aproveitamento 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 suposições² (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 equipe diretiva, entre outros.

Sant'Ana (2005) traz alguns destaques importantes no que diz respeito à inclusão escolar:

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).

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 parceiras com esta, em

² 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).

prol da inclusão do filho. Mas, para que seja possível esse aluno precisa ser visualizado tanto pela família quanto pela escola.

Na maioria das vezes, segundo Moreno, Costa e Gálvez (1997, p. 43, tradução nossa), 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 desenvolvimento³”. Estes 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, g) relações com os demais membros da família⁴ (MORENO; 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, 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

3 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).

4 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, 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).

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, 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 para 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, 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 dos alunos, seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

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 este 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 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:

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 entre os membros da escola. Cabe a ela 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 sim 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 (2006, p. 143) 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.

Assim, espera-se que família e escola exercitem essa tarefa, ou seja, aprendam a 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 diferentes, mas que se complementam.

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.

Ao finalizar esta unidade, espera-se que tenha sido clarificada a importância da escola e da família reconhecerem as singularidades dos alunos/filhos com AH/SD. A partir do momento que ambas instituições estiverem instrumentalizadas para identificar os comportamentos superdotados apresentados pelos seus alunos/filhos, ambas poderão atuar de forma colaborativa e, a partir disso, buscar o apoio das políticas públicas para garantir o AEE, foco do debate da próxima unidade.

Implementando o atendimento educacional especializado para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação

No ano de 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 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 Política trouxe a necessidade de articular o trabalho do pedagogo 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 regular, tendo em vista que este 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, exige um compromisso a mais por parte do professor, pois, além de ele planejar suas aulas aos demais alunos, ele deverá adequá-las às necessidades apresentadas pelo aluno com AH/SD. Isso significa incluir, isto é, oportunizar que todos participem, que tenham igualdade de oportunidades.

Além desse trabalho articulado com o professor do ensino regular, o professor especialista em Educação Especial também organiza e implementa o AEE para os alunos público-alvo da Educação Especial, entre eles os que apresentam AH/SD.

Nesse contexto, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

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 contra-turno ao qual o aluno frequenta, pois o mesmo não é substitutivo e sim deverá suplementar o ensino para estes. É importante destacar, também, que o AEE poderá ser realizado tanto na escola, na sala de recursos multifuncional, como também em centros especializados e destinados a desenvolver essa proposta (BRASIL, 2008).

Após a Política de 2008, o Ministério da Educação amplia o debate do AEE e apresenta a Resolução Nº 4, de 2 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 estas 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.

Prosseguindo com a discussão da Resolução N° 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 da 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 flexível, a materiais adaptados, tecnologia assistiva, 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 cidadão.

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 compete 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 as demandas individuais e que atendam à superdotação identificada: a acadêmica ou produtivo-criativa (REZZULLI, 2014), bem como a gama de inteligências múltiplas presentes nesses alunos (GARDNER, 2001).

Com intuito de dar continuidade às discussões propostas para essa unidade, o AEE para o aluno com AH/SD, será apresentado na sequência o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, instituindo o atendimento educacional especializado. Documento este que segue os parâmetros discutidos

pelos 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 superdotação⁵ (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, se tornar parceira da escola. Do outro lado, a família necessita ser mais proativa e

⁵ Embora este Decreto utilize a terminologia 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/>)

participar efetivamente da vida escolar do filho. É possível afirmar que os pais ainda têm o hábito de esperar o chamado da escola para então comparecerem.

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, 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 10 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 superdotação⁶, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, s/p).

6 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).



Sendo assim, o AEE continua sendo realizado conforme previsto em documentos anteriores, mas surge um aspecto novo: 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 esforço de um conjunto de profissionais, pais, alunos, comunidade, entre outros parceiros que sempre serão bem-vindos. A inclusão é um desafio, ninguém pode inferir o contrário, mas com 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: 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 nesta 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 contra-turno ao qual o aluno com AH/SD estiver matriculado. Por fim, e não menos importante, o professor do AEE deverá planejar atividades que suplementem o ensino do aluno com AH/SD, estimulando e potencializado as habilidades

identificadas neste.

A organização dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S;

Esta última unidade tem como objetivo apresentar a estrutura e funcionamento dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S.

No ano de 2006, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Especial lançaram a proposta dos NAAH/S, com intuito de implementar ações da educação inclusiva para os alunos com AH/SD em todo o território nacional, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação.

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 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. Por outro lado, coube 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, materiais de consumo e realizar a manutenção dos demais materiais permanentes recebidos pelo MEC (BRASIL, 2006).

Os Núcleos foram estruturados a partir de três grandes unidades: *Unidade de atendimento ao professor*; *Unidade de atendimento ao aluno* e *Unidade de apoio à família*. A seguir, será apresentada cada uma dessas unidades enfatizando seus respectivos objetivos.

A *Unidade de atendimento ao professor* tem como objetivo formar professores para atuar na educação de alunos com AH/SD, além de produzir conhecimento buscando:

- Viabilizar a sistematização de cursos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação envolvendo, entre outras, temáticas: a identificação do comportamento do aluno; o aprofundamento, a suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular; a organização dos critérios para o avanço e aceleração de estudos; o 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 desenvolver 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 e 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 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 uma ampla gama e complexa função destinada à unidade de atendimento a professor, desde orientações aos alunos e seus familiares até a operacionalização do atendimento prestado.

É importante destacar que para atuar nesta Unidade o profissional deverá ter formação em pedagogia ou em outra área da educação, desde que tenha formação na área de AH/SD, consultores em diferentes áreas do conhecimento para oferecer suporte educacional na área que o aluno for identificado e, 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 eles 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 sócio-emocionais 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. 24-5).

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, ou seja, 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, 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 e diferentes instituições, universidades que se tornem parceiros para oportunizar aos alunos laboratórios, equipamentos, entre outros, 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 nesta 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).

Considerações finais

As discussões tecidas buscaram apresentar diferentes Documentos, Resoluções e Políticas Públicas que respaldam o AEE para o aluno com AH/SD, buscando dar visibilidade a estes para que o professor encontre no amparo legal o respaldo que necessita para ofertar um enriquecimento e suplementação curricular para o aluno com AH/SD. A partir disso, acredita-se que este aluno terá a oportunidade que necessita para se desenvolver de forma plena, em seus aspectos pessoais, 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/rceboo4_09.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **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 jul. 2017.

_____. 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 jul. 2017.

_____. **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 jul. 2017.

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 jul.2017.

DELOU, C. M. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S.; (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Volume 3 – o aluno e a família**. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 3 p. 49-59.

EXTREMIANA, A. A. **Niños superdotados**. Madrid: Pirâmide. 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 StateUniversity. V. 23 n. 30, Mar. de 2015. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563>> Acesso em: 10 ago. 2017.

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/o8.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2017.

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 maio 2015.

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 ago. 2017.

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 ago. 2017.

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 ago. 2017.

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 2017.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as Altas Habilidades/Superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010, 130f. 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 ago. 2017.

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.

Capítulo

07

Priscila Fonseca Bulhões

**Altas Habilidades/
Superdotação, deficiências e
transtornos de aprendizagem:
interlocuções conceituais
acerca da concomitância desses
fenômenos**



A atual Constituição da República Federativa do Brasil, datada do ano 1988 (BRASIL, 2005), trata de temas fundamentais relativos à condição humana. Em seu texto está contido o direito dos cidadãos brasileiros, tais como: o direito à dignidade da pessoa humana (art.1, incisos II e III), a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3, inciso IV), o direito à igualdade (art.5), o direito de todos à educação, visando ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.205). Com base nos artigos supracitados, podemos inferir que os indivíduos que são público-alvo da Educação Especial devam ter garantida a educação no mesmo ambiente que as demais pessoas, visando atingir a inclusão, o respeito e o atendimento às suas demandas específicas.

Vale destacar que, segundo a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os sujeitos que estão amparados pela referida Legislação e pelas quais seu texto se destina são aqueles que possuem alguma deficiência (visual, auditiva, intelectual e/ou física, por exemplo), Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Contudo, é oportuno salientar que a concepção de AH/SD não deve ser confundida com a concepção de deficiência, mesmo que ambas estejam inseridas no âmbito da Educação Especial e da educação inclusiva, conforme apregoa a legislação. Os estudantes com AH/SD fazem parte deste público por apresentarem um funcionamento cognitivo acima da média e um comportamento distinto da maioria da população; todavia, AH/SD e deficiência não são sinônimas.

Entretanto, é de suma importância pontuar, desde já, que em alguns casos extraordinários ocorrem a concomitância das AH/SD juntamente com alguma deficiência, TEA ou mesmo de alguma Dificuldade de Aprendizagem (DA) ou Transtorno específico (como a



dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, entre outros). A qualquer uma das condições supracitadas pode-se nomear como “dupla excepcionalidade”, “dupla condição”, “dupla necessidade educacional especial”, entre outras. Contudo, situa-se que se utilizará neste artigo a terminologia dupla excepcionalidade para designar os estudantes retromencionados, pois acredita-se que o termo seja apropriado uma vez que o maior número de pesquisas da área, sobretudo internacionais, utilizam esta nomenclatura. Além disso, é relevante destacar que o termo dupla excepcionalidade foi cunhado justamente para referir-se ao sujeito com Altas Habilidades/Superdotação. Ou seja, quando se tratar primeiramente de um sujeito com AH/SD e que, por conseguinte, também apresenta outra peculiaridade, como deficiência e/ou transtorno de aprendizagem, por exemplo, então a utilização do termo será adequada.

É frequente o senso comum considerar que as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (PAH/SD) “sabem tudo” ou “aprendem tudo com facilidade” não possuindo, eventualmente, algum tipo de dificuldade. Outro mito é acreditar que as PAH/SD não precisam de ninguém para aprender e que, por essa razão, constroem seus conhecimentos sempre sozinhas. Todavia, estas concepções estão equivocadas e prejudicam tanto a identificação do real sujeito com características de AH/SD quanto a sua aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo no nível emocional devido as altas e, por vezes, irreais expectativas sociais.

Vale destacar que a identificação está indissociada do atendimento. Nesse sentido, o objetivo de identificar as características de superdotação de um estudante serve única e exclusivamente ao propósito de lhe garantir o respeito à sua identidade como PAH/SD e ao atendimento educacional a contento de seus interesses e necessidades conforme está promulgado nos textos Legais.

Dessa forma, os estudantes com AH/SD necessitam de um atendimento conforme suas demandas e necessidades específicas,

a fim de que seu potencial superior não fique estagnado pela falta de oportunidades, estímulos inadequados ou insuficientes à sua condição específica.

Entende-se que a escolaridade de todos os educandos compete às escolas regulares. Para tanto, é fundamental o apoio e incentivo para a formação de pessoal qualificado, sobretudo professores, disponibilizando recursos e materiais que serão adotados, individualmente, caso a caso. Vale lembrar que todas as pessoas diferem umas das outras em menor ou maior grau; da mesma forma, os estudantes aprendem de formas distintas e variadas. Por isso, é preciso considerar que uma turma escolar é por essência plural, heterogênea e diversificada. Assim, cabe ao professor a observância atenta e cuidadosa acerca de seus estudantes, seus ritmos, acuidades e estilos de aprendizagem.

Não obstante, a respeito dos estudantes com AH/SD, o olhar e a escuta do professor devem estar aguçados e alicerçados em um arcabouço teórico consistente com o intuito de perceber que mesmo diante de um grupo de superdotados estes terão características comuns entre si, mas, também, terão muitas distinções conforme o tipo de superdotação que apresentarem (RENZULLI, 2004). Ademais, existem características individuais intrínsecas relativas aos aspectos de personalidade, temperamento, e extrínsecas, tais como experiências pessoais e histórias de vida que influenciarão na subjetividade do indivíduo de modo que o tornará único.

Nesse sentido, acredita-se que é muito importante o estudo acerca das diferentes configurações possíveis no âmbito das Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que a dupla excepcionalidade se traduz, sobretudo, em uma complexidade de fatores e características próprios do fenômeno.

Portanto, ciente de que este texto não encerra o assunto nem mesmo dá conta de atendê-lo em sua integralidade, este artigo será dividido em dois Itens. O Primeiro Item corresponderá a



uma exposição teórica acerca de alguns dos principais fenômenos associados às AH/SD, no que tange à dupla excepcionalidade, tais como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade), a Dislexia do Desenvolvimento, e o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) os quais serão apresentados isoladamente. Já no Segundo Item pretende-se abordar a dupla excepcionalidade, conceituando-a, de forma compatível com as principais intercorrências segundo a Literatura científica concernente ao tema.

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

A construção do conceito de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma construção social e histórica. Sendo assim, sua “existência” e seus critérios diagnósticos sempre estiveram associados a um discurso legitimado. Nesse sentido, cabe dizer que o discurso médico dominante esteve à frente do delineamento deste Transtorno, caracterizando-o por determinadas sintomatologias e, portanto, o inserindo-no no processo de medicalização e biologização, disseminando “verdades” no meio social acerca deste fenômeno, as quais, por sua vez, correspondiam aos anseios da própria sociedade.

No decorrer dos séculos XIX e XX, uma nova concepção de infância e as formas adequadas das crianças se comportarem surgiram na cultura popular e no mundo médico. As formas de comportamento desejadas representavam um modelo pautado na autorregulação e controle dos corpos, a fim de tornar seus “corpos dóceis”, utilizando técnicas e práticas de vigilância e controle, por meio do denominado poder disciplinar (FOUCAULT, 1999). Tais práticas tinham como finalidade transformar o sujeito desajustado, ou a criança indisciplinada, em um corpo treinado, obediente, autorregulado, útil à sociedade que se queria formar. Assim, para

atender às demandas do Estado e às necessidades das fábricas que urgiam por operários produtivos, uma nova ótica foi disseminada, tendo como principal autoridade o discurso médico.

O período higienista¹ foi o grande responsável pelo prenúncio da construção de diversas patologias, muitas doenças e transtornos surgiram com suas respectivas terminologias, siglas, sintomatologia e critérios diagnósticos empoderados pelo discurso médico dominante.

Critérios de diagnósticos psiquiátricos são construídos diante um contexto histórico e sociocultural. Isso implica que diferentes categorias diagnósticas estão submetidas às influências de ideologias científicas predominantes da época (CAMILO, 2014). A referida problematização não está destituindo a existência real das diferentes patologias ou validade diagnóstica destas, apenas tensionando os aspectos sociais imbricados na construção do entendimento acerca das diferentes doenças e/ou transtornos. Ao longo da história, o entendimento da área médica, responsável pela organização dos Manuais Diagnósticos, sofreram significativas mudanças, “despatologizando”, inclusive, determinados fenômenos e/ou “patologizando” outros. Mudanças menos drásticas são percebidas a cada nova reformulação dos referidos manuais. Aliado a isso, percebe-se, às vezes, na sociedade leiga em geral, um “certo modismo” e preferência por “diagnosticar” (mesmo não possuindo respaldo e atribuição profissional) as pessoas que fogem a qualquer

1 O “higienismo” surgiu entre os séculos XIX e XX, quando médicos e sanitaristas refletiam sobre sucessivas ocorrências de surtos epidêmicos de algumas doenças, como por exemplo: febre amarela, tifo, varíola e tuberculose, as quais aumentavam em estatísticas de mortes entre populações urbanas. Tais acontecimentos chamaram a atenção sobre as razões de sua ocorrência, originando-se uma linha de pensamento denominada de higienismo, em que se defendiam padrões sociais e de comportamento em nome da saúde. Porém, de certa forma o higienismo, buscando defender o que parecia ser uma ideia de ordem e higiene, tomou uma grande proporção polêmica, pois passou a ser visto por alguns como preconceito ou discriminação, sendo que acreditavam que no conceito de “higienizar”, haveria um sentido oculto de “descartar” o que na visão de alguns não servia para a cidade.

expectativa padrão, como possuidoras de algum ou outro transtorno, sobretudo quando se trata de estudantes que fogem à média, no ambiente escolar.

Cabe expor que os transtornos psiquiátricos são compilados, majoritariamente, pelo DSM, elaborado pela APA. Este manual é o documento oficial onde estão descritos todos os quadros diagnósticos, amplamente utilizados como guia pelos profissionais da saúde mental em suas práticas clínicas, como por pesquisadores. Segundo Iriart e Iglesias (2012), um dos principais problemas do DSM é que foi desenvolvido e é atualizado por uma única disciplina, no caso a psiquiatria, a qual inclui diversas correntes de pensamentos, que sustentam diferentes paradigmas, tais como: behaviorismo, psicanálise e neurobiologia.

Dessa forma, a classificação dos transtornos varia de acordo com a corrente de pensamento que predomina na época. Por exemplo, o TDAH, com sua modificação em revisões sucessivas do DSM desde 1952, foi no passado designado como “infância com neurose” ou “neurose compulsiva” de acordo com o discurso psicanalítico, para posteriormente ser transformado em “ansiedade”, de acordo com a psiquiatria behaviorista, e finalmente definido como “transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade” segundo a descrição da corrente da neurobiologia (IRIART; IGLESIAS-RÍOS, 2012).

Tipos de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Os critérios diagnósticos segundo o DSM- V (p. 59-60) são:

A. Um padrão persistente da desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ ou (2):

1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas

atividades sociais e acadêmicas /profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).

b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).

c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).

d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).

e. Frequentemente tem dificuldades para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldades em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).

f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).

g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos,

carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).

h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).

i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).

2. Hiperatividade e impulsividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas / profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.

b. Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).

c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude).

d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.

e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros

podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).

f. Frequentemente fala demais.

g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).

h. Frequentemente tem dificuldade de esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila)

i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).

B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos doze anos de idade.

C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho, com amigos ou parentes; em outras atividades).

D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem a sua qualidade.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex., transtorno de humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno de personalidade, intoxicação ou abstinência e substância).

Determinar o subtipo:

Apresentação combinada: Se tanto o critério A1 (desatenção) quanto o critério A2 (hiperatividade-impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses.

Apresentação predominantemente desatenta: Se o critério A1 (desatenção) é preenchido, mas o critério A2 (hiperatividade-

impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses.

Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva: Se o critério A2 (hiperatividade-impulsividade) é preenchido, e o critério A1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses.

Diante desses critérios, é importante realizar algumas observações a respeito de sua formulação: no caso, o fato de se ter desconsiderado as diferenças de gênero, socioculturais ou as variações das etapas de desenvolvimento das crianças, o que pode influenciar em diferentes interpretações para um mesmo comportamento. Além disso, a observação clínica é feita por sintomas observados por terceiros (pais, professores e médicos) que preenchem ou não os critérios, mas sem avaliar em profundidade se o contexto escolar ou social possa estar influenciando na desatenção ou hiperatividade da criança. Dessa forma, dificulta-se a percepção de relações mais complexas entre os aspectos culturais e sociais com relação à saúde mental.

No que concerne a etiologia, alguns estudos referem-se ao TDAH como um resultado de anormalidades no desenvolvimento cerebral. Entretanto, as origens neurobiológicas do TDAH não se encontram completamente elucidadas. Os mecanismos neurobiológicos que participam do mesmo são de natureza complexa e, possivelmente, não estão na dependência de um único neurotransmissor.

Ainda acerca das possíveis causas, conforme Camilo (2014), embasada em Sucupira (2010), alguns estudos colocam que há maior frequência de crianças hiperativas em famílias cujos pais também apresentem comportamento hiperativo, o que pode apenas indicar a influência de um modo específico de interação familiar. Logo, se faz necessário analisar que o efeito de qualquer variação biológica depende também das determinações socioculturais do indivíduo para ter um significado sobre o psiquismo e os comportamentos humanos.

É relevante destacar que muitas vezes um estudante é rotulado (sem nem mesmo diagnóstico), como sendo uma criança com TDAH, no ambiente escolar ou mesmo familiar, devido ao desconhecimento tanto acerca do próprio Transtorno, bem como sobre os aspectos do desenvolvimento infantil. Este estigma, muitas vezes, acompanha o estudante por toda sua vida, culminando, com frequência, no fracasso escolar e, mais tarde, profissional devido a construção de um autoconceito negativo de sua identidade.

Por isso, é salutar que a escola e os professores sejam guiados por um compromisso ético e profissional, distanciando-se do senso comum, nutrido muitas vezes de mitos e equívocos, a fim de que possam instrumentalizar-se para desenvolver um trabalho pedagógico efetivo a todos os estudantes.

Conforme apresentado anteriormente, cabe contextualizar historicamente a instituição escolar retomando que esta foi constituída ao longo dos anos como um espaço de ação das disciplinas e, conseqüentemente, do poder científico, onde por esta ocorreria o modelamento de crianças, futuros cidadãos, aptos e produtivos fisicamente e moralmente.

De acordo com Patto (1999), o homem “moderno” necessitava ter seu corpo produtivo e adequado, iniciando esse processo de massificação já no período escolar. Então, aquele que, por algum motivo, não acompanhasse a norma, já era visto como diferente e desajustado, que necessitava de um alinhamento para justapor-se aos anseios sociais. A escola funcionaria como uma ferramenta que supervisiona, aponta e classifica os considerados com alguma anormalidade (PATTO, 1999).

Com isso, a medicalização da infância é um resultado direto do movimento higienista, quando a educação e saúde se unem e implantam seus papéis de normatização e moralização, através da ordem e dos bons hábitos (LUENGO, 2009).

Considerando a supracitada contextualização, é necessário

repensar a legitimidade- ou não- acerca da grande demanda de crianças atualmente diagnosticadas com o TDAH e refletir que todo comportamento considerado como “desviante” depende das normas e níveis de tolerância socialmente instituídos em dada cultura e sociedade.

Dislexia do desenvolvimento

Em relação à conceituação da dislexia, Rodrigues e Ciasca (2016, p.87) apontam que esta é

[...] um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Acomete pessoas de todas as origens e nível intelectual e caracteriza-se por dificuldade na precisão (e/ou fluência) no reconhecimento de palavras e baixa capacidade de decodificação e de soletração. Essas dificuldades são resultado de déficit no processamento fonológico, que normalmente está abaixo do esperado em relação a outras habilidades cognitivas. Problemas na compreensão e reduzida experiência de leitura normalmente são as consequências secundárias desse transtorno.

Menezes (2007) contribui para a problematização acerca da etimologia da dislexia afirmando que não existem ainda estudos que comprovem irrefutavelmente a origem causal deste transtorno. Da mesma forma, não se acredita que exista apenas uma variável causal para explicar este transtorno de aprendizagem. Contudo, há alguns indícios que apontam para uma condição hereditária com modificações genéticas. A autora alerta, ainda, que “a dislexia não é resultado de má alfabetização, desatenção, de baixa renda familiar ou pouca inteligência” (MENEZES, 2007, p. 29).

Do mesmo modo, a dislexia não pode ser compreendida como falta de esforço do estudante, preguiça, “corpo-mole” ou “desleixo” para com os estudos. Pelo contrário, a dislexia é um transtorno que pode acarretar em um alto nível de sofrimento

psíquico ao estudante.

Nesse sentido, considerando a eventual experiência de fracasso constante aliada à falta de sensibilidade e orientação adequada da escola e da família, pode culminar em baixa autoestima e autoconceito negativo do estudante acometido por este transtorno. Por esta razão, é preciso que os profissionais da educação compreendam que estes estudantes possuem certas fragilidades, porém são perfeitamente capazes de aprender, se forem respeitadas suas necessidades e demandas específicas de aprendizagem.

Moojen (2011, p.123) contribui para a conceituação do fenômeno afirmando que a “Dislexia do Desenvolvimento é um Transtorno de Aprendizagem da Leitura e Escrita em nível severo que afeta um subconjunto, claramente minoritário, dos indivíduos com problemas de aprendizagem da leitura e da escrita”. Dessa forma, nem todos os estudantes que podem, eventualmente, apresentar em determinado momento de sua vida alguma dificuldade relacionada à aprendizagem da leitura e/ou escrita compõem este grupo acometido pelo transtorno.

Assim, é fundamental que ocorra uma investigação mais apurada por profissionais especializados, tais como psicopedagogos, para constatar – ou não – a suspeita de dislexia. Uma vez que o estudante possua o referido diagnóstico, é de suma importância que o atendimento para atender esta especificidade seja ofertado, preferencialmente, por uma equipe multidisciplinar (psicopedagogo, fonoaudiólogo e, psicólogo, em alguns casos, entre outros).

Cabe destacar que acerca do diagnóstico, Moojen (2011) pontua que este só é realizado quando as condições intelectuais desse indivíduo são de nível médio ou superior. A maioria dos autores estabelece o nível de Q.I acima de 85 na escala WISC para o diagnóstico da dislexia, pois um Q.I. abaixo do referido poderia indicar as dificuldades na aprendizagem secundárias à deficiência mental.

Ademais, ressalta-se que conforme a retromencionada autora, a dislexia do desenvolvimento acomete “indivíduos com audição e visão normal ou corrigida, não portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves que possam justificar, por si só, as dificuldades escolares” (MOOJEN, 2011, p.124). Em consonância ao exposto, Gomes (2010) define a dislexia como sendo uma “desordem na aprendizagem da leitura” em pessoas que possuam padrões de inteligência normais, isto é, sem deficiências sensoriais, que não apresentem comprometimentos emocionais e que possuem condições emocionais favoráveis.

Ainda segundo Moojen, a dislexia:

É um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez), comprometendo, em maior ou menor grau, a compreensão da leitura. As habilidades de escrita ortográfica e de produção de textual também são alteradas. O transtorno supõe, como déficit primário, inabilidades do processamento fonológico e, da memória, enquanto outros sistemas da linguagem encontram-se relativamente intactos. Considerando que toda língua alfabética é fundamentada na relação fonema/grafema, os disléxicos, ao apresentarem representações fonológicas mal especificadas, adotam um modelo diferente para decodificar ou representar os atributos falados da palavra. Sendo assim, o déficit inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacente ao reconhecimento fluente de palavras. Os problemas na representação fonológica têm como consequência a limitação da capacidade de armazenar informações verbais na memória. Os disléxicos demonstram deficiência para mapear sequências de fonemas e letras em palavras e dificuldades de nomeação, ou seja, para encontrar palavras que requerem um acesso rápido a um rótulo verbal, usando, palavras ligeiramente inadequadas ou descrevendo o significado da palavra (MOOJEN, 2011, p.123-124).

Conforme Lanhez (2002), os principais sintomas da dislexia

são: inconstante desempenho, lentidão em desenvolver as tarefas de leitura e escrita, dificuldades em soletração, trocas de escrita de leitura, junções e aglutinação de fonemas, omissões de letras ou fonemas, dificuldade em associar o som ao símbolo, dificuldade com a rima, dificuldade em associações, como por exemplo, de rótulos aos seus produtos.

Gomes (2010) apresenta algumas características acerca da dislexia, de modo que frequentemente são acompanhadas de outras perturbações que alteram a aprendizagem, tais como: alterações na memória imediata; alterações na memória de séries e sequências (por exemplo: dias da semana, meses do ano e o alfabeto); orientação espacial direita-esquerda; linguagem escrita; e dificuldades em matemática. Por consequência, os problemas emocionais, comumente decorrentes, interferem no aprendizado e, na maior parte das vezes, aparece no disléxico depois de seus fracassos escolares, ou seja, somente depois de ingressar na escola é que demonstram sinais de pavor noturno, enurese, agressividade, tristeza, pessimismo etc.

De acordo com Moojen (2011), há três tipos de dislexia relacionados às rotas utilizadas para leitura (Quadro 2).

Dislexia fonológica (ou sublexical ou disfonética)

Decorrente de falhas no sistema de falhas no sistema de conversão grafema/fonema e/ou de falhas na junção dos sons parciais em uma palavra completa. As dificuldades fundamentais residem na leitura de palavras não familiares, sílabas sem sentido ou pseudo-palavras, mostrando melhor situação com as palavras familiares.

Dislexia lexical (ou de superfície)	Situada no uso da rota léxica (tendo preservada ou relativamente preservada a rota fonológica), afeta significativamente a leitura de palavras irregulares. Os disléxicos lexicais são “escravos” da rota indireta (fonológica) que é muito mais lenta em seu funcionamento, por isso são indivíduos que leem lentamente, vacilando com frequência e, em muitos casos, silabando. Os erros habituais são silabações, vacilações, repetições e retificações e, quando pressionados a ler rapidamente, cometem substituições e lexicalizações.
Dislexia mista	Relacionada a problemas em ambas as rotas (fonológica e lexical).

FONTE: Autora, embasada em Moojen (2011, p.124).

Por fim, é relevante destacar que a dislexia é uma condição persistente até a vida adulta, sendo que o diagnóstico só é possível de ser estabelecido a partir do final da 2ª série e início da 3ª série, ainda que tenha algumas atenuações em determinados períodos. As pessoas com dislexia são perfeitamente capazes de alcançarem metas, como ingressarem na universidade, sobretudo com tratamento adequado, mas para tanto exigirá que essas pessoas despendam um alto grau de energia e esforço pessoal. Assim, é recomendável que seus familiares e professores identifiquem precocemente os sinais deste transtorno a fim de que sejam buscados os auxílios profissionais oportunos. Com o atendimento psicopedagógico, realizado por um especialista, bem como por meio de estratégias pedagógicas adequadas em sala de aula juntamente com o acolhimento do professor as chances de sucesso escolar do estudante serão muito maiores.

Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Em 1943, o médico austríaco Leo Kanner publicou o primeiro estudo sobre autismo, denominado inicialmente “distúrbio autístico do contato afetivo” e, logo após algum tempo, o termo foi substituído por “autismo infantil precoce” (KANNER, 1943). Em seu estudo, Kanner descreveu 11 crianças, as quais tinham como característica principal a “incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações” (1943, p. 20). Depois de discutir tais características atribuindo vários termos e definições, concluiu seu estudo dizendo que o autismo era uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas, ou seja, o autismo nascia já com a criança independente de fatores familiares ou ambientais.

O médico Hans Asperger, nascido em Viena, publicou em 1944 “A Psicopatia autista na infância”, relatando sobre as características das crianças que atendia numa clínica em Viena as, quais possuíam características do autismo, porém suas limitações não tinham ênfase na linguagem e a maioria delas não possuíam o atraso mental acompanhado. Identificava como traço principal a limitação de suas relações sociais, considerando que toda a personalidade da criança está determinada por esta limitação. Asperger publicou em alemão e suas descobertas foram conhecidas pelo mundo todo cinquenta anos após a publicação. Na década de 1990, quando a sua obra já tinha sido traduzida para o inglês, a Síndrome de Asperger (SA) foi reconhecida pela comunidade científica internacional como um transtorno do desenvolvimento que possui uma série de dificuldades similares com o autismo (SCHMIDT, 2012).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno que, até o momento, não possui uma etiologia clara, pois sua origem é explicada a partir do viés de diferentes teorias e epistemologias as quais nem sempre convergem entre si. Contudo, o que é comum

entre grande parte dos pesquisadores da área é que este transtorno tem um importante componente genético. Nesse sentido, Orrú (2016) apresenta diferentes perspectivas teóricas, segundo distintos autores, acerca das possíveis causas do autismo, ressaltando que a abordagem mais recente se fundamenta em pesquisas neurocientíficas sobre o autismo, indicando a existência de um mal funcionamento em ‘neurônio-espelho’, uma vez que esses neurônios

[...] parecem estar envolvidos na interação social, e havendo disfunções deste sistema neural poderiam ser explicados alguns dos sintomas observados em pessoas com autismo. Estudos demonstram que indivíduos com autismo manifestam uma ausência de atividade nos neurônios- espelhões em diversas áreas do cérebro. Embora seja consenso de que o autismo apresenta causas multifatoriais, a linha de pensamento sobre os “neurônios – espelho” estarem ligados ao autismo é motivo para o desenrolar de novos estudos e pesquisas (ORRÚ, 2016, p.18).

O TEA é bastante complexo e por isso pode haver diagnósticos médicos abarcando diferentes quadros comportamentais. Dessa forma, sua sintomatologia pode se apresentar de maneira muito variável, o que repercute, muitas vezes, na dificuldade de um diagnóstico precoce.

Conforme Orrú (2016, p.13), “autismo é um termo empregado pela psiquiatria para nomear comportamentos humanos reunidos ao redor de si mesmos, replicados para a própria pessoa”. Cunha (2017) resgata a etimologia do termo “autismo” atribuindo a sua origem ao grego, de modo que *autós* significa “de si mesmo”. Segundo o autor, o termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, o qual buscava descrever “a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos pela esquizofrenia”. (CUNHA, 2017, p. 20).

O autismo compreende a observação de um conjunto

de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

No mesmo sentido, ressalta-se a Lei nº 12.764/12², a qual caracteriza a síndrome como uma deficiência persistente e clinicamente significativa no que concerne à comunicação e à interação social, manifestada por uma dificuldade na comunicação verbal e não verbal, reciprocidade social e dificuldades para desenvolver e manter relações vinculares apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. Ademais, a referida Lei destaca também a existência de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos da pessoa com autismo, manifestados por atividades motoras ou verbais estereotipadas ou por comportamentos sensoriais incomuns, apego à rotina e interesses restritos e fixos.

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) - TGD era a antiga terminologia utilizada, antes de TEA - surgiu no final dos anos 60 decorrente especialmente dos trabalhos do psiquiatra inglês Michael Rutter e de Donald Cohen, mas vem se atualizando constantemente através dos manuais de classificação DSM-IV³ e CID-10⁴, e, mais recentemente, pelo DSM-V no qual sofreu inclusive a mudança de nomenclatura para TEA.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou em 1993 o Código Internacional de Doenças (CID-10) classificando o autismo na categoria “Transtornos Invasivos do Desenvolvimento”. O CID-10 aponta, também, outros quadros autísticos, a saber:

- Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico sobretudo

2 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como “Lei Berenice Piana”.

3 O DSM é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (Associação Americana de Psiquiatria - APA).

4 A CID-10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças.

por não ocorrer deficiência mental, atraso cognitivo e acentuado prejuízo na linguagem. Não há um significativo retraimento peculiar autístico, porém é notável que a criança se torna muito solitária.

- **Autismo Atípico:** esta categoria diagnóstica é utilizada quando há um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal, e a presença de estereotípias de comportamentos, interesses e atividades, não satisfazendo os critérios para a classificação de Transtorno Autista, em razão da idade tardia de seu início.

- **Transtorno de Rett:** proveniente de causas desconhecidas e com severa deficiência mental. O Transtorno de Rett é relatado até o momento apenas em crianças do sexo feminino. Ocorre pelo desenvolvimento progressivo de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal durante os primeiros meses de vida. Tem severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem, expressiva e receptiva, aliado a uma grave deficiência mental e psicomotora, além da probabilidade da incidência de convulsões.

- **Transtorno Desintegrativo da Infância:** é muito mais raro que o autismo, com sintomas semelhantes ao Rett, mas incidindo sobretudo em meninos, normalmente conjuntamente associado de deficiência mental. Segundo Baptista e Bossa, citados por Cunha (2017, p.22), “é uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um período de pelo menos dois anos (até antes dos dez) de desenvolvimento aparentemente normal”. Cabe salientar que no período anterior ao surgimento deste quadro sintomático, a criança pode se tornar irrequieta, irritável, ansiosa e hiperativa. Do mesmo modo, ocorre o empobrecimento e perda da fala e da linguagem, acompanhado por desintegração do comportamento.

Quanto às crianças com Síndrome de Asperger, Cunha (2017) pontua que estas são consideradas por muitos autores como autistas de alto funcionamento – podendo inclusive serem chamadas muitas vezes de savants (sábios) - ainda que outros pesquisadores

considerem esta síndrome como uma forma específica e distinta do autismo. O supracitado autor destaca ainda que o uso atual da terminologia Transtorno do Espectro do Autismo possibilita a abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo.

Ademais, Cunha (2017, p.23) apresenta que as “pessoas com a Síndrome de Asperger normalmente possuem aptidões matemáticas e excelente memória para guardar datas e números, desenvolvendo também obsessões compulsivas”

Recentemente, denominaram-se os Transtornos do Espectro do Autismo a terminologia apropriada, este termo reconhece que as crianças podem ter diferentes níveis de comprometimento dentro do espectro. O TEA é um novo nome que reflete um consenso científico de que quatro patologias (anteriores no DSM-IV), previamente separadas são realmente uma única condição com diferentes níveis de gravidade dos sintomas. O DSM-V, publicação atual de 2013, engloba o DSM-IV desordem anterior (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. O TEA é caracterizado, conforme já apresentado anteriormente, por dois núcleos seguintes: 1) déficits na comunicação social e interação social; 2) comportamentos restritos repetitivos, interesses e atividades. Ambos os componentes são necessários para o diagnóstico de TEA (DSM-V, 2013).

O fenômeno da dupla necessidade educacional especial nas Altas Habilidades/Superdotação: terminologias, conceitos e aspectos relevantes

O fenômeno da dupla necessidade educacional especial (DNEE) 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, este 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 como Nielsen (2002) e Silverman (2009), apresentados pela supracitada autora, entre outros.

Nesse sentido, os supracitados pesquisadores têm utilizado a referida terminologia para se referirem aos casos de sujeitos que tanto

podem apresentar AH/SD em determinadas áreas do conhecimento, como também algum transtorno específico, como, por exemplo, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtorno de Asperger, discalculia, dislexia, entre outros (TAUCEI, 2015, p.27-8).

Assim, a dupla excepcionalidade é um fenômeno que tem sua apresentação nos sujeitos de forma menos comum do que a configuração somente das Altas Habilidades/Superdotação, compondo uma complexa realidade nos indivíduos que a apresentam. Esses indivíduos apresentam, portanto, habilidades superiores à média em uma ou mais áreas do conhecimento, seja na área acadêmica, intelectual, motora, social artística, entre outras e, concomitantemente, apresentam algum transtorno específico e/ou dificuldades específicas de aprendizagem.



De acordo com Taucei (2015), fundamentada por Ruban e Reis (2005), o campo de investigação acerca desta temática de pesquisa pode ser considerado contemporâneo por ser recente. Em consonância ao exposto, Taucei (2015) apresenta que foi somente no final da década de 70 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 este relevante tema, muitos pesquisadores foram sensibilizados para a causa em suas pesquisas.

Cabe destacar que, apesar das pesquisas acerca da dupla excepcionalidade ainda serem escassas no Brasil, sobretudo comparada aos estudos desenvolvidos pela comunidade científica internacional, existe a preocupação e recomendação de algumas autoras brasileiras, como Sabatella (2008), para a necessidade de se ampliar os estudos que enfatizem o referido fenômeno. Nesta perspectiva, pode-se citar alguns estudos desenvolvidos no âmbito desta temática enfocando as AH/SD articulada ao TDAH, desenvolvido por Ourofino (2005); AH/SD e Síndrome de Asperger, desenvolvido por Vieira (2012), Silveira (2014), Delou (2013), Alencar (2013); AH/SD e Surdez desenvolvidos por Rocha (2015), Negrini (2009), AH/SD e Dislexia, desenvolvidos por Taucei (2015), entre outros.

Voltando ao tocante à terminologia, 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. Rocha (2015) opta, em seus estudos, por utilizar o termo “dupla condição em superdotação”

referindo-se, embasada pela conceituação de Oouofino (2005), a um fenômeno caracterizado por:

Processos diferenciados de desenvolvimento incompatíveis com as características de altas habilidades, expressos por coexistência do fenômeno superdotação e outra condição emocional ou comportamental, que interfere no desempenho e na performance do indivíduo superdotado (ROCHA, 2015, p. 45).

Independente da “combinação” de condições que indicam a coexistência de duas “diferenças”, Rocha (2015) encontrou em seus estudos a menção a duas outras expressões para designar a referida condição, a saber: a dupla excepcionalidade e a dupla necessidade educacional especial, além da variante duplicidade de necessidade educacional especial, provavelmente as duas últimas influenciadas pelo contexto do Atendimento Educacional Especial (AEE).

De acordo com Taucei (2015), alguns dos poucos pesquisadores que tem se dedicado ao estudo sobre a temática em questão, tais como Costa e Rangni (2010) e Vieira e Simon (2012), preferem utilizar o termo “Dupla Necessidade Educacional Especial”. Porém, vale ressaltar que outras importantes pesquisadoras da área das AH/SD, no Brasil, tais como Delou, Freitas, Stolz, defendem a utilização do termo 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 sua faixa etária.

De acordo com Taucei (2015), embasada em Delou (2007) e Novaes (1979), Helena Antipoff reuniu, em 1945, estudantes “bem-dotados” de escolas da zona sul do Rio de Janeiro compondo pequenos grupos de trabalho, os quais desenvolviam seus estudos em áreas como teatro, literatura, música etc. Dessa maneira, observou-se que a referida iniciativa correspondeu aos primórdios do que se conhece, atualmente, por atendimento especializado para estudante com Altas Habilidades/Superdotação.

Algumas pesquisadoras da área das AH/SD consideram que a dupla excepcionalidade pode ser compreendida como um subgrupo da temática das Altas Habilidades/Superdotação. Segundo Taucei (2015, p. 31), a supracitada consideração deve-se ao fato de que todos estes estudantes se caracterizam por terem em comum “um alto potencial cognitivo em determinada área e, por outro lado apresentarem uma disfunção, ou seja, um transtorno que os caracteriza com necessidades educacionais especiais”.

É relevante destacar que as PAH/SD, independente de apresentarem simultaneamente outra condição específica (deficiência, transtorno e/ou dificuldade de aprendizagem – em determinada área), também necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE) e/ou propostas de atendimento pedagógico que atendam suas demandas diferenciadas. Todavia, aquelas que apresentam a dupla excepcionalidade constituirão um público ainda mais complexo e multifacetado devido a sua condição paradoxal. A concomitância de comportamentos discrepantes, muitas vezes, causa estranheza e desconfiança por parte dos professores, agravada pelo fato deste tema ser pouco discutido no ambiente escolar, sobretudo pouco estudado no ambiente acadêmico.

Algumas autoras que desenvolveram pesquisas na área, como Taucei e Rocha (2015), apontam que a própria diferença



e multiplicidade de terminologias adotadas por diferentes pesquisadores desta 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 consequentemente seus conceitos, Taucei (2015), amparando-se nas ideias de Ruban e Reis (2005), destaca que para além da necessidade de intercâmbio científico entre pesquisadores de um mesmo país, faz-se necessário o intercâmbio entre pesquisadores internacionais e brasileiros. Dessa forma, conforme a autora:

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, 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, consequentemente, 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).

Assim como as discussões no que tange à dupla excepcionalidade não são consensuais, antes disso, a própria definição e conceituação das AH/SD também possui suas divergências entre pesquisadores da área. Existem uma série de nomenclaturas para

se referir as AH/SD, sobretudo no Brasil, de modo que são comuns, em pesquisas acadêmicas atuais, serem encontrados termos como “superdotados”, “brilhantes”, bem-dotados”, “talentosos” e “Altas Habilidades/Superdotação”, entre outros.

É importante esclarecer que, apesar de a questão terminológica parecer em um primeiro instante algo secundário e/ou supérfluo ela é extremamente importante, pois está atrelada necessariamente a uma determinada epistemologia. Dessa forma, a escolha pela utilização de determinada terminologia nunca é neutra e ocasional é, pelo contrário, uma escolha teórica e epistemológica importante. Esta escolha representa uma determinada concepção de sujeito (neste caso especificamente aquele com AH/SD) a partir de determinados pressupostos teóricos que nortearão o “olhar” do profissional (seja ele educador, psicólogo, pesquisador). Por conseguinte, uma vez que o profissional possui uma determinada concepção ou representação acerca deste sujeito, esta 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 com AH/SD.

Diante do exposto, percebe-se o quanto é relevante discutir e compreender o que subjaz as escolhas terminológicas, pois estas são responsáveis, muitas vezes, pela eficácia de um processo de identificação ou de seu fracasso decorrente dos equívocos relacionados a “quem é o sujeito com AH/SD?” e “com que critérios e parâmetros identificá-lo?”.

Pérez (2012) afirma que as diversas nomenclaturas adotadas no Brasil para nomear os sujeitos com AH/SD têm ocasionado diversas confusões, equívocos e dificuldades de identificação, bem como nos registros realizados no Censo Escolar. A referida situação se torna ainda mais complicada quando se trata do público com dupla excepcionalidade, sobretudo quando estes sujeitos são vistos pelos seus professores apenas pelas suas fragilidades e não pelo



seu alto potencial. Muitas vezes, estes estudantes estão fadados a nunca serem identificados e reconhecidos no sistema escolar como PAH/SD, pois são conhecidos apenas por apresentarem alguma dificuldade e/ou Transtorno de Aprendizagem.

Em alguns casos, os estudantes com dupla excepcionalidade, ainda não identificados pelas suas AH/SD, até são atendidos em AEE em suas escolas. Todavia, vale lembrar que a atual Política de Inclusão (2008) não insere os estudantes com Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem no referido atendimento, por não os compreenderem como público-alvo da Educação Especial. Independentemente disso, na prática, muitas vezes, observa-se que estes estudantes estão recebendo apenas um atendimento em função de um “déficit” apresentado 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 qualquer outra coisa.

Para tanto, se faz necessário que os professores busquem formação e subsídios nesta 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 às suas particularidades, bem como nutrir a valorização de sua identidade como PAH/SD, desenvolvendo-a de forma sadia, evitando assim que estes sujeitos sejam “invisíveis” e/ou “camuflados” no contexto escolar.

Taucei (2015, p. 32) alerta para uma questão importante que pode ser relacionada à construção do autoconceito, especificamente

nos sujeitos com dupla excepcionalidade, pois estes últimos tendem a apresentarem, geralmente, “sintomas de estresse, podendo sentirem-se desencorajados, frustrados, rejeitados, negligenciados e isolados no contexto escolar e familiar”.

A problemática da construção da identidade sadia no sujeito com AH/SD é um tema muito importante, pois por meio dele é que se tem um dos principais argumentos e justificativas para a defesa ao direito à identificação dos estudantes com AH/SD. Antes mesmo do argumento de que a identificação dos estudantes com AH/SD serve a um propósito político, econômico e social, devido a estes serem vistos por alguns pesquisadores como um recurso humano importante para o avanço e crescimento econômico da sociedade, o direito à dignidade humana de ser respeitado por sua diferença é um direito inalienável e primordial.

Em contrapartida ao discurso permeado pela ótica “mercantilista” das AH/SD, muitos pesquisadores defendem o direito da identificação por uma questão ética e Legal primeiramente, focando na saúde psicológica do indivíduo, deixando unicamente a cargo da PAH/SD a forma como ela decidirá – ou não- aplicar seu potencial para o bem social em maior em menor nível. Nesta direção, encontra-se a defesa de autores como Perez (2008), Paludo (2015), Bulhões (2016), entre outros, por entenderem que a identidade e a construção sadia desta, apoiada em um autoconceito positivo, é condição basilar para a realização pessoal do ser humano. Nesse viés, acredita-se que conseqüentemente ao desenvolvimento sadio da identidade como PAH/SD, muitas vezes, acarreta em uma posição política cidadã mais consciente e crítica de si mesmos e dos outros, bem como uma identidade mais resiliente.

No que diz respeito ao processo de construção da identidade, Erikson (1987) afirma que os acontecimentos da vida de uma pessoa, desde a mais tenra idade, produzem sobre ela uma imagem de si mesma, que se constrói a partir das relações que ela estabelece com

os outros - pais, família, amigos, etc.

Dessa forma, pode-se dizer que Erikson considera a identidade como um processo psicossocial, contínuo, que se estrutura e se reestrutura no decorrer da vida do sujeito. O que move este processo é tanto o desenvolvimento biológico quanto as relações sociais que se estabelecem no decorrer de sua vida.

De acordo com Ciampa (2001, 2005) e Bernardes e Hoenisch (2013), a identidade pessoal é construída segundo a relação do sujeito com a dinâmica social; o seu desenvolvimento ocorre com base em uma articulação entre igualdades e diferenças. Assim, a identidade não se reduz somente à ideia de um sujeito que se diferencia de outro, mas indica similaridades em relação a determinado grupo de referência. Esse processo facilita a conscientização do indivíduo por meio de comparações que estabelece nas relações sociais que são mantidas.

Segundo Hall (2015), o processo de construção das identidades está sempre envolvido com a diferença, com a relação com aquilo que não é, sempre referido ao outro - neste sentido “sou o que o outro não é”. Dessa forma, nem a identidade, nem a diferença são produtos naturais, mas devem ser entendidos como processos fundamentalmente sociais e culturais (BERNARDES; HOENISCH, 2013).

Portanto, diante das considerações realizadas anteriormente, com base em autores que se detiveram ao estudo acerca da identidade, acredita-se ser de suma importância a influência do meio social frente ao desenvolvimento da identidade e dos potenciais das PAH/SD.

Sabe-se que são inúmeras as demandas no ambiente educativo, bem como a estrutura precária aliada às difíceis condições de trabalho que se constituem, muitas vezes, como uma barreira tanto no que tange aos aspectos motivacionais dos professores, saúde do educador, bem como na operacionalização e desenvolvimento

qualitativo da práxis educativa.

Contudo, acredita-se no poder de transformação exercido pelos profissionais da educação, sobretudo quando estes estão amparados por referenciais teóricos consistentes dirimindo possíveis mitos e representações equivocadas. O conhecimento traz consigo mais segurança, fortalece a autoestima e atua como aspecto motivador do trabalho individual e coletivo. Assim, cabe majoritariamente aos professores a busca constante de aperfeiçoamento e capacitação docente, por meio de formação continuada e, sobretudo pelo aprofundamento autônomo nas temáticas que maior carecem de atenção. Ressalta-se, neste caso, a temática das AH/SD, sobretudo a dupla excepcionalidade, por ser um terreno muito incipiente ainda no Brasil, apesar da crescente demanda existente de estudantes com esta condição especial.

Vale destacar que, segundo Renzulli (2004), as PAH/SD podem apresentar tipos de superdotação diferentes – do Tipo Acadêmica ou do Tipo Criativo-Produtiva, além daqueles que apresentam o tipo misto contendo os dois tipos mencionados. Não existe, portanto, uma “fórmula mágica” ou uma “receita inequívoca” capaz de identificar sozinho o estudante. Para tanto, é necessário que o professor domine o campo teórico acerca das AH/SD, tanto quanto possível, bem como conheça profundamente seu aluno, tanto quanto for viável. A união dos conhecimentos teóricos, assim como os instrumentos validados por pesquisadores experientes da área, aliado ao conhecimento da história de vida, dos contextos, dos estilos, ritmos e interesses dos seus estudantes, serão um excelente caminho para o sucesso na identificação e atendimento deste público. No caso específico da dupla excepcionalidade, é importante conhecer tanto a área das Altas Habilidades/Superdotação, suas pesquisas e contribuições teórico-práticas, bem como as terminologias, conceitos e caracterização dos Transtornos de Aprendizagem, Dificuldades de Aprendizagem e Deficiência.

Conforme já mencionado anteriormente, existe na literatura científica o apontamento da existência de diferentes grupos de PAH/SD, os quais são compostos por indivíduos de diferentes perfis e características distintas. Segundo Ourofino e Fleith (2011), com base em estudos empíricos realizados por Betts e Neihart (2004), os referidos grupos podem ser divididos e melhor visualizados a partir do quadro que será apresentado logo abaixo. Os grupos de superdotados, seus respectivos perfis e suas características são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Grupos de superdotados, perfil e características

Grupos	Perfil	Características
Grupo I	Bem-sucedido	Engajado no sistema escolar. Apresenta autoconceito positivo. Atento às instruções de pais e professores. Aprende com facilidade, tira notas altas e alcança níveis altos em testes de inteligência. Tem indicação para programas especiais. Raramente apresenta problemas emocionais ou de comportamento.
	Aprendiz autônomo	Independente, autodirecionado e seguro ao planejar seus objetivos escolares. Revela grande autoaceitação, consciência de seu poder pessoal e coragem para correr riscos. Trabalha com eficiência no sistema escolar e utiliza maneiras de criar novas oportunidades para si. É respeitado pelos adultos e pelos pares, e, frequentemente, se envolve em tarefas que exigem liderança.
Grupo II	Divergente	É altamente criativo e questionador, e tem humor sarcástico. Não conformista com o sistema escolar. Suas interações sociais quase sempre envolvem conflitos. Revela frustração exacerbada, e o autoconceito tende a ser negativo. Apresenta risco de evasão escolar e problemas de conduta, caso uma intervenção apropriada não seja feita durante a infância e/ou adolescência. Esse é o tipo de superdotado menos indicado para programas de atendimento.
	Potencial oculto ou encoberto	Geralmente, são alunos do ensino médio que não tiveram seu potencial superior descoberto durante o ensino fundamental. Tais alunos crescem sem ter seu potencial identificado ainda nos primeiros anos escolares. Existe uma tendência de que suas habilidades apareçam durante o ensino médio.
	Desistente ou evadido	Revela autoestima muito baixa, dificuldades de adaptação e falta de motivação. Frequentemente, abandona a escola por não ser atendido em suas necessidades. Possui história de rejeição, age de maneira depressiva, agressiva ou defensiva. Não se interessa por atividades do currículo regular. Apresenta baixo rendimento acadêmico.
	Duplamente excepcional	Possui uma segunda condição de desenvolvimento associada à superdotação, geralmente transtorno de déficit de atenção, dislexia e síndrome de Asperger. Exibe comportamentos discrepantes do seu potencial. Apresenta sintomas de estresse, podendo sentir-se desencorajado, frustrado, rejeitado, negligenciado e isolado no contexto escolar e familiar.

Fonte: (BETTS; NEIARTH, 2004 apud OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 210).

Assim, segundo os supracitados autores, os estudantes

com AH/SD podem ser compreendidos a partir de dois grandes grupos de perfis associados ao contexto escolar. O primeiro agrega os indivíduos superdotados que exibem realização acadêmica compatível com alto potencial característico de sua condição. O segundo reúne os superdotados que encontram obstáculos no transcurso de seu desenvolvimento. No âmbito do segundo grupo, cabe destacar que estes estudantes “exibem múltiplas facetas paradoxais que remetem à necessidade de grandes investimentos em seu processo de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, e, [...] são os superdotados *underachievers*” (OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 211).

São inúmeros os desafios encontrados no que se refere à condição de baixa performance ou *underachievers*, bem como acerca da dupla excepcionalidade, conforme apontam Ourofino e Fleith (2011), sobretudo pela complexidade de reconhecer os potenciais e ao mesmo tempo as fragilidades e limitações destes estudantes, equilibrando o trabalho nas duas frentes a fim de atender ambas necessidades.

Nesse sentido, as supracitadas autoras assertam que são muitas as características encontradas na literatura científica para representar os estudantes com AH/SD na condição *underachievers*, dentre estas pode-se citar:

Como características positivas são relatadas a capacidade de inventar e criar com originalidade quando motivados, perseverança em tópicos de interesse, rapidez para aprender conceitos novos, engenhosidade para resolver problemas e desafios, questionamentos aprofundados sobre vários assuntos, perspicácia sobre pessoas e motivações. Essas características são similares às dos superdotados de modo geral. No entanto, os *underachievers* demonstram dificuldades para manter qualitativamente essas características e utilizá-las de forma eficaz em favor de sua produtividade, autorrealização e de seu sucesso acadêmico. Como indicadores de baixa *performance* acadêmica, destacam-se o tédio, os conflitos

constantes com pares e professores a baixa autoestima, a incapacidade de generalizar e aplicar seus conhecimentos e o baixo rendimento escolar (OUROFINO; FLEITH, p.2011, p. 211).

Em consonância à pluralidade de perfis das PAH/SD, conforme Sabatella (2008, p.78-9), as AH/SD podem manifestar-se de diversas formas, abrangendo assim

[...] desde a notável habilidade cognitiva e aptidão acadêmica até o comportamento criativo, habilidades de liderança e desempenho artístico. Assim podemos notar que a superdotação depende tanto dos padrões genéticos do indivíduo como das oportunidades que o ambiente lhe proporciona. Para criar uma interação ideal com o meio, tem sido considerado que todas as principais funções cerebrais – cognição, memória, emoção, senso físico e intuição – necessitam ser usadas em cada experiência de aprendizagem.

Cabe destacar que as pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação estão inseridas em todos os níveis e modalidades de ensino e estas pessoas, por sua vez, podem apresentar duplamente comportamentos que as diferenciem, de modo que seja necessário o encaminhamento a um atendimento educacional especializado, como é o caso do grupo de superdotados “*underachievement*”⁵.

Em relação ao grupo de superdotados que possuem a DNEE, denominada por Tentes (2011) como dupla condição, caracterizam-se por:

Possui uma segunda condição de desenvolvimento associada à superdotação, geralmente, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Síndrome de Asperger. Exibe comportamentos discrepantes do seu potencial. Apresenta sintomas de estresse

⁵ A definição de *underachievement* enfatiza a discrepância entre o potencial revelado (habilidade) e a *performance* (realização) de indivíduos superdotados diante das variadas situações que a vida lhes oferece, seja na resolução de problemas, na constituição e no alcance de metas pessoais.

podendo sentir-se desencorajado, frustrado, rejeitado, negligenciado e isolado no contexto escolar e familiar (TENTES, 2011, p.32).

Dessa forma, existe na configuração anteriormente apresentada um paradoxo a partir da interligação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais, cognitivas e emocionais (TENTES, 2011).

Portanto, acredita-se que esta demanda do contexto educacional é uma área que merece mais atenção e estudo acadêmico e, nesse sentido, defende-se que a área da educação especial e da psicopedagogia pode vir a contribuir significativamente com o desenvolvimento das potencialidades cognitivas, criativas e psicoemocionais dos sujeitos aprendentes, reconhecendo e valorizando sua identidade.

Em relação à dupla excepcionalidade nas AH/SD articulada concomitantemente à dislexia, Rocha (2015), embasada em Alves (2013), destaca os resultados de um dos poucos estudos publicados no Brasil acerca da criatividade e da inteligência em crianças com e sem dislexia. Nesse estudo, constatou-se que não havia diferenças significativas entre ambos os grupos na medida de criatividade.

Dessa forma, pode-se inferir que determinadas potencialidades são preservadas independentemente de sua condição, parcialmente, limitante devido a um transtorno específico. Ao encontro disso, pode-se relacionar aos pressupostos de Gardner (1994) quanto a inteligência especificamente, entendendo-a como um potencial biopsicológico que se organiza no cérebro por faculdades mentais mais ou menos independentes umas das outras, permitindo que os sujeitos expressem maiores habilidades em determinadas áreas do que em outras.

Assim como a inteligência, a criatividade é um fenômeno multifacetado e multifatorial: ela pode ser expressa por diferentes formas e seu desenvolvimento depende de múltiplos fatores, desde



os intrínsecos – compostos por aspectos de personalidade – bem como os extrínsecos – como os aspectos sociais (ALENCAR; FLEITH, 2003).

De acordo com Ostrower (1987, 1990), criar significa dar forma a algo novo, de modo que o sujeito relacione fenômenos de maneira inédita ou incomum, a fim de compreendê-los em novos termos, ou seja, sob uma nova perspectiva. Assim, o ato criador envolveria a capacidade de compreender e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar e significar.

Destarte, Stein (1974), citado por Alencar e Fleith (2003), considera que a criatividade envolve a produção de algo novo, que é aceito como útil e/ou satisfatório por um significativo número de pessoas em algum ponto no tempo.

Cabe destacar que “algo novo” pode corresponder, tanto a uma invenção (produto) quanto a uma ideia, desde que originais, bem como à reelaboração e aperfeiçoamento de produtos e ideias já existentes. Desse modo, os produtos seriam considerados mais ou menos criativos comparados ao seu maior nível de transformação (ALENCAR e FLEITH, 2003).

Acredita-se ser oportuno relacionar a importância de outras dimensões da criatividade, tais como as variáveis sociais que afetam sua expressão. A respeito dessas dimensões, Alencar e Fleith (2003) apresentam que, basicamente, são dois os fatores distintos que afetam a criatividade. O primeiro fator se refere às características motivacionais, habilidades cognitivas e traços de personalidade. O segundo fator se refere aos aspectos sociais que afetam a criatividade, entre este último estão a influência da família, do sistema educacional, do ambiente escolar etc.

Quanto à importância e à influência do ambiente escolar sobre a qualidade e quantidade da expressão criativa, Alencar e Fleith (2003, p.32) complementam 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 forma independente, a testar suas ideias ou a se envolverem 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.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade pode ser, de forma precipitada e equivocada, facilmente diagnosticado em estudantes em detrimento da real condição: as Altas Habilidades/ Superdotação. Muitas vezes, os profissionais da área da saúde (e mesmo profissionais da educação) tendem a visualizar sintomas e características do TDAH, e sobretudo da hiperatividade, em estudantes com AH/SD por considerá-los muito “desatentos”, “avoados”, no “mundo da lua”, ou então extremamente “agitados”, “desobedientes” etc.

Contudo, muitas vezes a realidade dos estudantes supracitados não condiz com o rótulo a eles dado, nem mesmo com o diagnóstico atribuído quando realizado de forma não tão cuidadosa e criteriosa quanto necessário. É comum, conforme aponta Sabatella (2008), o equívoco da suspeita e/ou diagnóstico de TDAH aos estudantes verdadeiramente superdotados, especialmente quando estes não se adaptam à rotina e à estrutura, por vezes cristalizada, do sistema escolar.

Por esta razão, defende-se a necessidade de que uma vez que fossem identificadas tais características e constatados os comportamentos superdotados⁶ nos estudantes, os educadores

⁶ Utilizou-se a expressão “comportamentos superdotados” para designar as AH/SD



deveriam despende o máximo de investimento na adequada modificação de programas curriculares aos estudantes com AH/SD, a fim de melhor atender as suas necessidades especiais.

Acredita-se que a eventual inércia dos professores em prover o atendimento de suas demandas específicas, ao contrário, poderá gerar no estudante com AH/SD uma significativa desmotivação, diante da monotonia, repetição e ausência de desafios. Ainda, este estudante poderá rebelar-se demonstrando um mau comportamento e indisciplina indesejáveis ao professor e a organização escolar, de modo que poderá perder totalmente o desejo em participar e frequentar a escola.

Corroborando a ideia supracitada, problematiza-se que práticas educativas pautadas em uma pedagogia tradicional e/ou ações repetitivas e padronizadas, bem como aquela que prevê a homogeneidade dos alunos no contexto de sala de aula, podem ser muito nefastas ao estudante, sobretudo com AH/SD, pois segundo Negrini (2015):

Estes, muitas vezes, adequam-se ao ritmo da turma, adormecendo seus interesses por novas experiências, para não serem discriminados do grupo. Outros manifestam suas críticas, seu desconforto, suas inquietações, o que demonstra uma insatisfação com os que encontram no contexto educacional, sendo, por isso, referidos como alunos “problema”. Estes desconfortos normalmente são percebidos nos relatos docentes, que manifestam suas preocupações com a organização do ensino no contexto atual, assim como nos relatos dos discentes com Altas Habilidades/Superdotação, que se sentem ansiosos por mais estímulos (NEGRINI, 2015, p.219 – 220).

Portanto, a fim de evitar o desperdício de potenciais dos estudantes com AH/SD, a evasão ou a perda significativa de tempo e energia do professor na tentativa de “controlar” o comportamento

pois, neste caso, utiliza-se o termo com base em Renzulli, uma vez que este autor faz uso desta expressão para denominar as AH/SD nos/dos sujeitos.



indesejado do aluno que não se adapta e, por vezes, se constitui no “aluno problema” na sala de aula, faz-se necessário que o professor busque conhecimento, apoio e orientações a fim de nortear suas concepções e práticas.

Dessa maneira, o educador se sentirá mais seguro e confiante para enfrentar os desafios e as demandas de todos os seus estudantes, sobretudo os com AH/SD, os quais poderão ser um importante aliado tanto no que tange ao sucesso acadêmico pessoal, bem como o coletivo, apresentando boas e criativas propostas para a turma uma vez que se sinta engajado e estimulado adequadamente.

Considerações finais

A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, no ano de 1994, inaugura-se a perspectiva da educação inclusiva, com a noção de que todas as crianças devem aprender juntas na escola.

Com essa Declaração, estabelece-se como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com alguma necessidade especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Para tanto, não se pode esperar que a reorganização dos sistemas de ensino, com a finalidade da inclusão, ocorra sem preparo, capacitação e formação dos professores para atender alunos com deficiências, TEA, AH/SD no contexto da escola regular, bem como aqueles que apresentam transtornos, dificuldades de aprendizagem concomitantemente às AH/SD configurando assim o complexo fenômeno da dupla excepcionalidade.

Referências

ALENCAR, E.S.; FLEITH, D.S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – 5**. 5ªed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

_____. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM –IV** –Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BERNARDES, A.; HOENISCH, J. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da psicologia social com os estudos culturais. In: GUARESCHI, N., MEDEIROS, P. BRUSCHI, M. (Orgs.). **Psicologia Social nos estudos culturais**: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 94-124.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____. Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 30 do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez, 2012.

BULHÕES, P.F. **O cinema e a história de vida**: representações de um estudante com altas habilidades/superdotação acerca da identidade resiliente. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

BRANCHER, V.R; FREITAS, S.N. Altas habilidades/ superdotação: diferentes conceitos e abordagens. In: _____

(Org.) **Altas habilidades/superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p.13-31.

CAMILO, L.A. **O conceito de TDAH**: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação. 2014. Dissertação. (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2014.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____. **A estória do Severino e a história da Severina**. 10ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

DELOU, C.M.C. Transtorno de asperger com altas habilidades/superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Org.) **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013, p.95-107.

ERIKSON, E. H. **Identidade**: juventude e crise. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Org.) **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, p.95-107, 2013.

FREITAS, S.N; PÉREZ, S.G.P.B. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. 2ª. ed. Marília: ABPEE, 2012.

FOUCUALT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petropolis: Vozes, 1999.

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

GOMES, A. D. S et all **Contribuições para uma melhor identificação da Dislexia no ambiente escolar**, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of affective**



contact. *Nervous Child*, v.2, p.217-50, 1943.

IRIART, C.; IGLESIAS-RÍOS, L. Biomedicalización e infancia: transtorno de déficit de atención e hiperactividad. **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 16, n. 43, p. 1011-23, out/dez 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141432832012000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15/09/2017.

LANHEZ, M.E e N. M.A. **Nem sempre é o que parece**: Como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância**. Assis: Unesp, 2009.

MENEZES, R. P. **Intervenção psicopedagógica com uma aluna disléxica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

MOOJEN, S.M.P. **A escrita ortográfica na escola e na clínica**: teoria, avaliação e tratamento. 2ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

NEGRINI, T. **A escola de surdos e os alunos com altas habilidades/superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

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

OUROFINO, V. T. A. T. de. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos**: um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado em Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.



OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1990.

_____. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes: 1987.

OUROFINO, V.T.A.T.; FLEITH, D.S.A. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.13, n.3, p. 206-222, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000300016. Acesso em: 10/09/2017.

PALUDO, K.I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, H.S. **Altas habilidades/superdotação, identidade e resiliência**. Curitiba: Juruá, 2015.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PÉREZ, S. G. P.B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **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.

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.

RODRIGUES, S. D; CIASCA, S.M. Dislexia na escola: Identificação e possibilidades de intervenção. **Psicopedagogia**. São Paulo – SP, v. 33, n. 100, 2016. p.86 – 97.

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.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou**

solução? 2.ed rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SCHMIDT, C. Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado–AEE: contribuições para a prática pedagógica.** 1ªed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação–ce. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVEIRA, S.T. **A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/ superdotação e transtorno de Asperger.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

TAUCEI, J.R. **Dupla excepcionalidade e interação social: impasses e possibilidades.** 2015. 218f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015.

TENTES, V.T.A. **Superdotados e superdotados underachievers: um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares.** 2011. Tese. (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

VIEIRA, N.J.W; SIMON,K.W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação X Síndrome de Asperger. **Educação Especial**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v.25, n.43, p.319-332, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5266>. Acesso em 20/07/2017.





Fontes: Whitman, Impact

Formato: 16x23cm, com tiragem de 1000 exemplares

Papel capa: Couchê Fosco 170g/m²

Papel miolo: Pólen Soft 80g/m²

Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti

Santa Maria - RS

2018

