

Altas habilidades na infância: teorias, avaliação e principais características
High abilities in the infanthood: theories, evaluation and main characteristics
Altas habilidades en la infancia: teorías, evaluación y principales características

Recebido: 19/12/2020 | Revisado: 20/12/2020 | Aceito: 30/12/2020 | Publicado: 31/12/2020

Katia Cilene Cruz Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-7924>

Faculdade Três Marias, Brasil

E-mail: katiacilenejj@gmail.com

Veridiana Xavier Dantas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9348-7967>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: veridianaxavierdantas@hotmail.com

Niedja Ferreira Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6041-5385>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: niedjafsantos@gmail.com

Vanessa da Silva Balbino

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2197-4018>

Universidade Federal Fluminense, Brasil

E-mail: sb.vanessa@gmail.com

Vanderson Douglas Tavares Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7399-2547>

Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil

E-mail: profvandersondouglas@gmail.com

Janilda Ferreira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6308-2061>

Faculdade Alpha, Brasil

E-mail: janildaferreira6@gmail.com

Rosilene Félix Mamedes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7290-0778>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa e discute as altas habilidades/superdotação, abordando aspectos relacionados às teorias sobre a natureza da inteligência, a avaliação diagnóstica e as principais características presentes em alunos superdotados. Para o referencial teórico do estudo nos pautamos nos pressupostos defendidos por Renzulli (2004) e Virgolim (2014), bem como na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, entre outros documentos oficiais. O artigo tem como objetivo analisar as teorias da inteligência, compreender o processo de avaliação diagnóstica e identificar as principais características de educandos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar. No que se refere à metodologia, o estudo foi viabilizado por uma revisão de literatura em bases de dados de pesquisas científicas. Os resultados apontam que mesmo diante da legislação, a educação especial ainda enfrenta muitos obstáculos e fica evidente que as escolas regulares quase sempre não estão preparadas para receber alunos com superdotação. Diante disso, ao final deste estudo, concluímos que é fundamental a formação continuada para os professores, principalmente no caso de atuarem em turmas nas quais há alunos com necessidades específicas de aprendizagem e/ou com altas habilidades/superdotação. É necessário que haja um olhar mais atento e específico para educandos com altas habilidades/superdotação, de modo a contemplá-los com uma efetiva inclusão escolar, de forma que esses alunos sejam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e não estejam apenas inseridos no espaço físico de uma sala de aula.

Palavras-chaves: Altas habilidades; Superdotação; Inclusão Escolar.

Abstract

This article analyzes and discusses high skills or intellectual giftedness, addressing aspects related to theories about the nature of intelligence, the diagnostic evaluation and the main characteristics present in gifted students. For the theoretical framework of the study we are guided by the assumptions defended by Renzulli (2004) and Virgolim (2014), as well as in the current Law of Directives and Bases of Education - LDB 9.394 / 96, among other official documents. The article aims to analyze the theories of intelligence, understand the process of diagnostic evaluation and identify the main characteristics of students with high skills / giftedness in the school context. Regarding the methodology, the study was made possible by a literature review in scientific research databases. The results show that even in the face of legislation, special education still faces many obstacles and it is evident that regular schools are almost always not prepared to receive gifted students. Therefore, at the end of this study, we

concluded that continuous education for teachers is essential, especially in the case of working in classes in which there are students with specific learning needs and / or with high skills / giftedness. There needs to be a closer and specific look for students with high skills / giftedness, in order to contemplate them with effective school inclusion, so that these students are an integral part of the teaching-learning process and are not only inserted in the physical space of a classroom.

Keywords: High abilities; Giftedness; School Inclusion.

Resumen

Este artículo analiza y discute las altas habilidades/superdotación, al abarcar aspectos que se relacionan con las teorías sobre la naturaleza de la inteligencia, la evaluación diagnóstica y las principales características presentes en los alumnos superdotados. En el referencial teórico, nos basamos en los presupuestos de Renzulli (2004) y Virgolin (2014), así como en la actual Ley de Directrices Base de la Educación Nacional – LDB 9.394/96, entre otros documentos oficiales. El artículo objetiva analizar las teorías de la inteligencia, comprender el proceso de evaluación diagnóstica e identificar las principales características de educandos con altas habilidades/superdotación en el contexto escolar. En la metodología, se hizo un repaso de la literatura en las bases de datos de investigaciones científicas. Los resultados muestran que, a pesar de la legislación, la educación especial todavía se enfrenta con muchos obstáculos, evidenciándose el hecho de que las escuelas regulares casi siempre no se preparan para dar respuesta a los superdotados. Ante ello, al final del estudio, concluimos que se hace fundamental la educación continua para los profesores, principalmente los que actúan en grupos los cuales hay alumnos con necesidades específicas de aprendizaje y/o con altas habilidades/superdotación. Se hace importante una mirada más profunda y específica hacia los superdotados, de modo que se les ofrezca una efectiva inclusión escolar, de manera que puedan formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no solamente del espacio físico en el aula.

Palabras clave: Altas habilidades; Superdotación; Inclusión Escolar.

1. Introdução

A Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotação (ABAH/SD), define a superdotação como um alto nível de inteligência e desenvolvimento acelerado das funções cerebrais (Simonetti, 2007). De modo geral, altas habilidades/superdotação se caracterizam pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho

nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Sendo assim, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a precocidade do aparecimento das habilidades e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento, pois o que o professor ensina, muitas vezes, já não interessa a esses alunos. Nenhuma criança deve estar desestimulada da aprendizagem. As crianças devem ser desafiadas e receber ferramentas e apoio para que possam ter sucesso em suas investigações. (Sant'ana, 2012, p.63). Crianças e jovens ainda estão em processo de desenvolvimento e muitas vezes, apesar de sua precocidade, não efetivam seu potencial. Segundo Freeman e Guenther (2000), “uma criança de mente rápida e curiosa pode ter que suportar muito tédio em uma sala de aula regular” (p. 96).

Geralmente é na infância que as altas habilidades/superdotação começam a surgir e a se evidenciar. Daí a necessidade de os educandos serem corretamente assistidos no âmbito escolar, para que continuem a expressar comportamentos de superdotação. Assim, esses alunos devem ser contemplados com uma efetiva inclusão escolar, na qual o foco seja a construção de uma proposta acolhedora. Tal assistência deve ser baseada no acolhimento, no respeito e, sobretudo, deve levar em consideração o potencial dos alunos que têm necessidades educativas especiais. Mesmo com tantos esforços temos uma realidade alarmante: muitas crianças com AH/SD não identificadas e, portanto, não apoiadas em suas necessidades específicas; outras identificadas, porém não apoiadas e muitos educadores e familiares mal informados e inseguros em relação a esse assunto. (Sant'ana, 2012, p.70)

A história nos mostra que as pessoas com necessidades especiais, por muito tempo, tiveram seus direitos educacionais negados e infelizmente isso ocorre ainda hoje. Mesmo com as leis que foram criadas para lhes garantir os seus direitos e com uma nova concepção de sociedade mais evoluída nesse sentido, ainda se observa muito preconceito e descontentamento para com pessoas que possuem necessidades especiais.

A justificativa para desenvolver esta temática se encontra na necessidade de discutir a problemática no meio acadêmico, visando o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas a esse público-alvo, bem como justifica-se pela necessidade de fomentar o conhecimento sobre o tema entre educadores que atuam com alunos que apresentam características de superdotação. No que refere aos objetivos, elencamos os seguintes: analisar as teorias da inteligência; compreender o processo de avaliação diagnóstica e identificar as principais características de educandos com altas habilidades/superdotação no contexto escolar. Por meio dos estudos

teóricos realizados verificamos se as escolas estão preparadas para receber alunos com altas habilidades/superdotação e analisamos as principais características de alunos com altas habilidades/superdotação.

Já a metodologia constou de uma revisão da literatura, onde os dados foram coletados utilizando a seguinte combinação de descritores: altas habilidades; infância e inclusão escolar. Para o desenvolvimento da presente revisão bibliográfica, buscamos por estudos publicados em bases de dados de pesquisas científicas. O estudo levou em consideração pesquisas científicas que se encontram disponíveis em artigos, monografias, dissertações entre outros, os quais foram pesquisados nas bases de dados do *Google Acadêmico*; da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e no Portal de Periódicos Capes. Esse tipo de pesquisa possibilita “[...] conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno” (Oliveira, 2002, p. 119). Logo, isso contribuiu para ampliarmos a forma de análise do material pesquisado.

2. Discussão Teórica

2.1 Fundamentação Legal

Temos diversas leis que amparam os direitos dos alunos com altas habilidades/superdotação, todavia, nem sempre esses direitos são de fato cumpridos. As altas habilidades na Educação Especial foram inseridas pela primeira vez na lei nº 5.692/71. Tal ordenamento jurídico define em seu artigo 9º que os superdotados devem receber tratamento especial (Brasil, 1971).

Nesta mesma dimensão de análise, ressaltamos os avanços alcançados com a Declaração de Salamanca (1994), visto que este documento oficial traz os princípios, práticas e políticas que envolvem a Educação Especial (Espanha, 1994).

Destacamos ainda, a Resolução nº 2/2001 do Ministério da Educação (MEC), que estabeleceu as diretrizes que definem o atendimento educacional aos superdotados na escola regular e, de igual modo, a resolução supracitada, possibilitou que o aluno com características de superdotação fosse matriculado em série compatível com o seu desempenho escolar.

Já a lei nº 13.234/2015, alterou a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96, incluindo em seu artigo 59 a aceleração para a conclusão em menor tempo do programa escolar para alunos que apresentam superdotação. Quanto à aceleração, o assunto ainda é muito discutido entre pesquisadores da área, visto que dependendo da maturidade e da

idade do aluno, podem ocorrer certos problemas na interação com os demais colegas de turma. Cabe ressaltar também, que devido a habilidades específicas em determinadas áreas, o aluno superdotado pode não acompanhar no mesmo nível dos seus pares algumas disciplinas em que tenha mais facilidade, visto que pode ocorrer um certo desinteresse do educando por já dominar o assunto.

2.2 Teorias sobre a natureza da inteligência humana

Desde a antiguidade, muitos filósofos, tais como Aristóteles, Descartes, Platão, entre outros, contribuíram para embasar o nosso entendimento sobre a inteligência através de pressupostos que tais estudiosos defendiam. Ao longo dos séculos XV e XVI foram realizadas as primeiras tentativas de medir a inteligência por meio dos testes sensoriais. Durante este período, muitas crenças e dogmas religiosos associados à inteligência foram deixados de lado, possibilitando abrir caminhos para pesquisas científicas relacionadas às habilidades mentais. Já por volta de meados do século XX, Piaget (1961) e Vygotsky (1984) trouxeram grandes contribuições científicas desenvolvendo estudos e teorias relacionados à inteligência humana. Na visão de Piaget, o desenvolvimento intelectual tem relação direta com o processo cognitivo que resulta da interação entre a criança e o ambiente. Piaget foi também um dos primeiros pesquisadores que estabeleceu uma teoria interativa sobre a inteligência. Segundo o estudioso, o desenvolvimento cognitivo tem relação com a genética e com o ambiente onde o indivíduo se desenvolve (Clark, 1992).

Ainda no que tange às contribuições científicas relacionadas à inteligência, destacamos a visão do psicólogo Vygotsky. Para o pesquisador, as habilidades necessárias para adquirir o conhecimento estão relacionadas às experiências vivenciadas pelas crianças na sociedade em que estão inseridas. Na visão de Vygotsky (1984), as funções mentais superiores são desenvolvidas através do contato da criança com instrumentos físicos e também com os signos (instrumentos simbólicos) ao longo do desenvolvimento.

Com o decorrer dos anos, outras diversas teorias sobre a natureza da inteligência foram formuladas, dentre elas destacam-se as teorias contemporâneas de Gardner, Sternberg e Renzulli. A teoria de Gardner (1993), denominada teoria das inteligências múltiplas, defende as várias capacidades mentais, focando no potencial humano e não em habilidades fixas e entende a superdotação como a capacidade de domínio específico e não de domínio geral.

Quanto à teoria proposta por Sternberg (1986), esta denomina-se teoria triárquica da inteligência e enfatiza três aspectos em pessoas com superdotação: analíticos, sintéticos e práticos. Assim, o indivíduo que possui superdotação com altas habilidades analíticas tem como característica analisar o problema em partes. Quanto às habilidades sintéticas, estas são características presentes em pessoas que têm facilidade e habilidades em lidar com novas situações. Já os superdotados com inteligência prática, são talentosos e possuem capacidade de aplicar tanto as habilidades analíticas, quanto as habilidades sintéticas em seu cotidiano. Diante disso, a teoria triárquica proposta por Sternberg (1986), possibilita que as habilidades sejam ensinadas, aprendidas e estimuladas em amplos aspectos, e principalmente no âmbito escolar. (Davidson, 2009). Ainda sobre a teoria de Sternberg, em 2007, o pesquisador, traz a sabedoria como o possível traço mais valioso que a sociedade desenvolve nos indivíduos e essa sabedoria, na visão do autor, requer equilíbrio entre a criatividade e a inteligência do ser humano e seus interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais (Davidson, 2009).

Já Renzulli (1994) concebe a superdotação relacionando-a ao Modelo de Enriquecimento Escolar. O modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli, tem como foco, o desenvolvimento da superdotação acadêmica e da superdotação criativo-produtiva. No entendimento de Renzulli (1994), o superdotado acadêmico consegue ser facilmente identificado por meio de testes tradicionais de inteligência, referindo-se assim aos alunos com alto QI. Já os superdotados com habilidades do tipo criativo-produtiva, consistem em indivíduos que selecionam e escolhem trabalhar com problemas que consideram relevantes e desafiadores (Renzulli e Reis, 1994). Logo, compreendemos que as altas habilidades e superdotação têm relação com os aspectos cognitivos e com a personalidade do indivíduo e não somente com o nível de QI. Portanto, é de suma importância que a escola desenvolva uma proposta curricular adequada e inclusiva que englobe e insira todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem e não somente os alunos com altas habilidades/superdotação. As escolas de um modo geral, na figura do professor, devem estimular o desenvolvimento da criatividade e da inteligência em todos os alunos e desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm habilidades para tal, de modo a atender a todos (Treffinger e Renzulli, 1986).

Na visão de Renzulli e Reis (1997), o aluno não deve ser rotulado como superdotado, mas sim como um indivíduo que pode apresentar ou não comportamentos de superdotação. Portanto, para os autores supracitados, a superdotação é compreendida como um conceito relativo e as manifestações passíveis de altas habilidades e superdotação podem ocorrer em alguns indivíduos em diferentes momentos durante a vida e não em todos os momentos.

Com o passar dos anos, as mudanças que ocorreram na sociedade fizeram com que novos modelos sobre a inteligência surgissem. Modelos estes que respaldam o nosso entendimento e concebem a superdotação como algo que pode ser medido e mensurado além dos testes convencionais de inteligência já existentes. Desse modo, grandes avanços foram alcançados com o decorrer dos anos no que diz respeito ao conceito de inteligência, envolvendo assim elementos cognitivos, criatividade, emoção, motivação e personalidade. Todavia, nós como educadores ainda não temos respostas para várias questões relacionadas à inteligência, além disso, é muito comum, os professores nas salas de aulas regulares não saberem ao certo como lidar com alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem, incluindo neste caso, a utilização de métodos e estratégias diferenciadas que devem ser trabalhados com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Diante disso, ressaltamos a importância da formação continuada docente, de modo que essa formação atenda e responda as principais necessidades formativas dos professores no tocante ao trabalho específico com alunos superdotados. Afinal, o papel da escola, através do professor é possibilitar meios para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou deficiências, sejam participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem e não estejam apenas inseridos no espaço físico de uma sala de aula.

2.3 Avaliação diagnóstica

A temática envolvendo as altas habilidades/superdotação vem ganhando amplo espaço em pesquisas científicas. Nesse sentido, devido à complexidade do fenômeno, a avaliação diagnóstica torna-se um grande desafio para os pesquisadores, tendo em vista que altas habilidades/superdotação trata-se de um fenômeno multidimensional que envolve aspectos acadêmicos e não acadêmicos, habilidades cognitivas, personalidade, entre outros. Na construção deste artigo, foi notória, na visão dos autores, a existência de uma lacuna considerável no que tange à avaliação diagnóstica das altas habilidades/superdotação, o que consequentemente influencia na identificação dos indivíduos acometidos por tal fenômeno.

Diante da escassez de instrumentos específicos no Brasil direcionados à avaliação diagnóstica, testes não específicos são realizados por profissionais para auxiliar na identificação; todavia, são testes que envolvem aspectos relacionados somente à avaliação da inteligência, não englobando assim, os demais aspectos e habilidades envolvidos no fenômeno.

Dentre alguns testes disponíveis no Brasil para aferir o grau de inteligência, destacam-se a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC), a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5), o Desenho da Figura Humana (DFH-III), o Teste Não Verbal de Inteligência para Crianças (R-2), o Teste Não Verbal de Inteligência (TNVRI), além de outros. (Virgolim, 2014, p. 342).

Ainda discorrendo sobre a avaliação diagnóstica, um procedimento importante a ser destacado em conjunto com os testes de inteligência, consiste na utilização de uma avaliação externa realizada por pais e professores. Esse procedimento tem como foco norteador as diversas evidências presentes na literatura e destaca a relevância dos familiares e dos professores nos domínios relacionados à superdotação, principalmente no que diz respeito à criatividade. (Miller e Cohen, 2012).

Segundo Guenther (2012), a avaliação realizada pelo professor é vantajosa, pois pode ser realizada tendo por base uma sequência de acontecimentos reais e observados continuamente nas mais diversas situações em que o aluno está envolvido. Outrossim, Elliott e Argullewicz (1983), consideram este tipo de avaliação como vantajosa por seu baixo custo, além de uma redução de tempo quando comparada a uma avaliação mais completa. Sendo assim, a partir dessa avaliação inicial realizada pelo professor, alunos apontados com potenciais e habilidades elevadas podem ser encaminhados para uma avaliação profissional mais completa, específica e adequada a cada caso.

Junto com Renzulli (2004) e Virgolim (2007), entendemos que a utilização de diversos instrumentos avaliativos possibilita a obtenção de várias fontes de informações importantes sobre o indivíduo e uma visão integral do mesmo. Todavia, infelizmente, no Brasil, há uma escassez de instrumentos psicológicos avaliativos específicos para o público-alvo, o que contribui para a invisibilidade desses indivíduos no âmbito escolar e social e, conseqüentemente, corrobora para a inviabilidade de ações e políticas públicas direcionadas a esse público.

2.4 Principais características em alunos que apresentam altas habilidades/superdotação

Geralmente, a suspeita de superdotação ocorre nos espaços escolares e, na maioria das vezes, devido à ausência de uma formação continuada específica por parte dos professores, os alunos que apresentam altas habilidades/superdotação não têm suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas nas salas de aulas regulares.

No presente estudo, através da literatura consultada, foi possível constatar que alunos que apresentam superdotação, em sua maioria, preferem lidar com crianças mais velhas, se envolvem mais nas tarefas que lhes interessam, se desmotivam facilmente com atividades que não lhes interessam e tendem a apresentar certa frustração quando algo não acontece como esperado.

Cabe frisar ainda que alunos com características de superdotação, na maioria dos casos, tendem a compreender as tarefas de forma mais acelerada em comparação com os demais colegas de turma. Sendo assim, essa antecipação de assimilação dos conteúdos muitas vezes acarreta o desinteresse do educando pela aula proposta.

Virgolim (2014), aponta os seguintes comportamentos como principais características presentes em alunos superdotados: capacidade de adquirir e reter informações rapidamente; curiosidade intelectual; percepção de causa e efeito; habilidade na resolução de problemas; amplo e avançado vocabulário; criticidade e capacidade avaliativa em alto grau; criatividade e inventividade; alta capacidade de concentração nas áreas de seu interesse; sensibilidade emocional; empatia e desejo de ser aceito pelos outros; autonomia; autoconfiança; preferência por tarefas individuais; agilidade; diversos interesses, habilidades e potencialidades, dentre outros.

Em virtude da complexidade das características supracitadas em alunos superdotados, Virgolim (2014) defende que “o grande desafio para os educadores tem sido o planejamento de ações pedagógicas a serem executadas nos ambientes e contextos regulares de ensino” (Virgolim, 2014, p. 374).

Desse modo, compreendemos que alunos com características de superdotação devem ser acompanhados e observados constantemente, de modo que os professores sejam capazes de atender às suas principais necessidades de aprendizagem, bem como sejam capazes de explorar as potencialidades desses educandos, utilizando para isso diversas estratégias que contenham propostas curriculares flexíveis, dinâmicas, inovadoras, desafiadoras e instigadoras.

3. Metodologia

A metodologia adotada no presente estudo se deu por meio de uma abordagem de cunho qualitativa e do tipo bibliográfica, através da qual, os autores realizaram um levantamento de estudos sobre a temática em questão, utilizando-se para tal, as bases de dados do *Google acadêmico*, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e no Portal de Periódicos CAPES.

Quanto à pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2003), esta compreende uma gama de significados; logo, diz respeito a uma realidade que não pode ser quantificada, mas sim, interpretada. Corroborando com a autora supracitada, Neves (1996, p. 3), aponta que a pesquisa qualitativa “[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

No que tange à pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002, p. 45): “[...] tem como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.”

Ainda de acordo com Gil (2008), os procedimentos para a realização de uma pesquisa bibliográfica envolvem a escolha do problema, a elaboração de um plano de trabalho, identificação das fontes, localização e obtenção das fontes, leitura do material, confecção de fichas, construção lógica do trabalho e redação final do artigo.

A literatura consultada possibilitou discernir pontos fundamentais para o estudo e aprofundou nossas discussões e reflexões quanto ao tema. Outrossim, para a construção do presente artigo, contamos ainda com a experiência vivenciada pela autora Katia Silva, mãe de duas crianças diagnosticadas com altas habilidades, o que respaldou e sustentou o nosso referencial teórico, contribuindo assim com as discussões ao longo da pesquisa em tela.

4. Resultados e Discussão

Os resultados deste estudo trazem como fio norteador a experiência de dois filhos de Katia Silva, autora: uma criança de doze anos, JCS (nome omitido por razões de privacidade), que após investigação foi diagnosticado com altas habilidades e JAS (nome omitido por razões de privacidade), de nove anos, também diagnosticada com altas habilidades. Desde bebê, JCS apresentava um desenvolvimento avançado para a sua idade comparado aos seus pares e quando ele completou cinco anos foi feito um teste (nos EUA) onde se confirmou um QI acima da média. Chegando ao Brasil, houve dificuldades, pois não queriam aceitar o resultado dos EUA, por isso, foi preciso refazer (aos sete anos) através do NAAHS (Núcleo de atendimento a altas habilidade e superdotação) e nesse teste foi obtido um resultado excelente que levou em consideração suas condições físicas, sociais e intelectuais.

Nesse caso, JCS se enquadra no que prevê a educação especial, garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, que dispõe em seu artigo 58 que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, p. 33).

Além de JCS, a irmã JAS, atualmente com nove anos, fez os testes aos sete anos através do NAAHS, surpreendendo os pais com o resultado também positivo para altas habilidades. Isso foi bem difícil, pois ao chegarem ao Brasil, precisaram transferir as crianças de escola três vezes e nada foi feito nesse sentido durante três anos. Por fim, as crianças foram transferidas mais uma vez de escola e já estão completando quatro anos na mesma instituição de ensino, a qual tem tentando auxiliar os alunos e atender às necessidades específicas dos referidos educandos, mas efetivamente pouca coisa tem sido feita.

Vale ressaltar que muitas escolas regulares ainda não estão preparadas para trabalhar com educação especial e, na maioria das vezes, isso ocorre por falta de capacitação de todos que compõem a comunidade escolar, sobretudo, os professores, porque estes estão em contato direto com os estudantes que precisam de atenção especial.

Talvez, alunos com AH/SD sejam até menos assistidos, já que não se observa, a princípio, um problema. Logo, tais educandos não são aqueles que mais recebem atenção por parte da mídia, das políticas governamentais para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica, contudo, nota-se uma tendência de crescimento nos estudos relacionados a essa temática (Chacon & Martins, 2014). Essa afirmação é muito pertinente aos problemas enfrentados com as crianças, pois muitas vezes, as escolas não entendem que eles precisam de atenção especial, a qual eles têm direito por lei.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 56).

O artigo 206 da referida constituição garante ainda a igualdade de condições de acesso e de permanência para todos na educação regular. Nessa perspectiva, destacamos o inciso terceiro do artigo 208 da Constituição Federal de 1988, ao definir como obrigação do Estado garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988 p.56).

Entendemos assim, que a escola deve um lugar acolhedor para todos os alunos, independentemente da sua condição. Segundo Candau (2002, p. 68), “mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos”. Isto quer dizer que a escola não evolui como deveria, em muitos casos ainda é excludente e não valoriza o diálogo nem com os alunos ditos “normais”, muito menos com aqueles diferentes, ou aqueles que têm necessidades educativas especiais:

[...] a vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis neste sentido. Percebe-se, de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária, pois os professores, via regra, não participam dessa tarefa. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades (Lopes, 2000, p. 41).

A escola, na figura do professor, precisa compreender o aluno e seu universo sociocultural. Segundo Morgado (1995, p. 113): "O professor trabalhará para que o aluno cresça intelectualmente e não para que se transforme em um filho ideal; o aluno trabalhará para aprender e não para conquistar o amor ou a hostilidade do professor". Logo, com a conquista da criança em seu aprendizado, podemos colher tanto o seu empenho quanto o seu desempenho.

Para isso, a escola precisa cumprir com algumas determinações, como é caso da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que define o seguinte:

Art. 3º Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido numa proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2001).

Torna-se válido destacar que a Educação Especial faz parte da Educação inclusiva, ou seja, a Educação especial deve ser realizada por especialistas, entretanto isso não invalida a necessidade dos professores, da sala de aula regular, se apropriarem das teorias e das estratégias para trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, dentre elas as altas habilidades e superdotação. Nesse sentido, tem-se que as Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) caracterizam-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, o que

muitas vezes é ignorado pela a escola e pela maioria dos professores. Entendemos que essa situação é decorrente da falta de conhecimento da maioria dos professores em relação à educação inclusiva, pois notadamente quando se trata da educação especial percebe-se a falta de conhecimento dos profissionais, e, na maioria das vezes isto ocorre por falta de uma formação acadêmica adequada.

Nesse sentido, na visão de Minetto (2008):

A estabilidade é algo que buscamos frequentemente, pois ela nos dá segurança. Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causam muita desestabilidade e resistência (Minetto, 2008, p. 17).

Dessa forma, um dos grandes entraves da inclusão é a falta de capacitação de muitos profissionais que atuam em salas de aula regulares. Corroborando com esse entendimento, Fonseca (2004), menciona que é na escola o lugar de se defender a inclusão das crianças com necessidades especiais; essa é a única saída para fazer valer os direitos constitucionais de todo cidadão, e contra a exclusão social. No caso de desconhecimento das Altas Habilidades e Superdotação, esses alunos são excluídos quando não têm suas demandas atendidas e quando suas potencialidades não são devidamente estimuladas.

5. Considerações Finais

Ao concluir esse estudo, fica a angústia de observar que existem muitas leis que garantem o direito dos alunos com altas habilidades/superdotação, entretanto, na prática essa realidade ainda está bem distante. A maioria das escolas regulares não está preparada para atender a esses estudantes. As crianças nessa condição precisam de psicólogos e de psicopedagogos, mas nem sempre há esses profissionais disponíveis na escola.

Falta formação continuada entre grande parte dos educadores, ou seja, falta o aperfeiçoamento para saber como identificar e como atender estes estudantes em sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos que o papel do educador é fazer com que o aluno com altas habilidades seja atendido de forma adequada, participe de forma ativa do processo de ensino-aprendizagem e seja plenamente incluído no contexto escolar, visto que muitos deles perdem o interesse facilmente por já conhecerem o assunto ou por não ser um tema do seu interesse. Dessa forma, eles acabam se distraindo e até mesmo atrapalhando os demais colegas de sala e

sendo taxados muitas vezes de hiperativos. Daí a importância da formação continuada docente para que os professores saibam enfrentar com segurança os desafios que encontram em suas salas de aula.

Os educandos têm o direito de inclusão garantido na Constituição Federal de 1988 e em documentos oficiais que regem a educação brasileira. As alterações do desempenho dos alunos podem ser tomadas como indicadores objetivos das aprendizagens que ocorrem. Trata-se de algo bastante concreto a ser examinado e avaliado, tendo por base as contribuições ao desenvolvimento da criança. Vale frisar que estas aprendizagens são aprendizagens sociais e, portanto, o primeiro passo para a inclusão social e educacional do aluno superdotado é conhecer como esse aluno aprende e as principais características de sua aprendizagem.

Levando em consideração o estudo realizado, reafirmamos a importância da formação continuada, de modo que essa formação favoreça o trabalho docente e auxilie os professores nos desafios cotidianos que eles enfrentam quanto à inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em suas salas de aulas regulares. Afinal, uma educação efetivamente inclusiva deve possibilitar meios para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou deficiências, participem de forma integral do processo de ensino-aprendizagem e não estejam apenas inseridos no espaço físico de uma sala de aula.

Como sugestões para trabalhos futuros, e devido à escassez de pesquisas sobre a avaliação diagnóstica de alunos superdotados, sugerimos contribuições científicas que explorem de forma ampla essa temática, com a finalidade de fomentar conhecimentos entre educadores e demais profissionais da área, visando assim uma educação efetivamente capaz de incluir alunos com características de altas habilidades/superdotação, de forma que as habilidades e potencialidades desses educandos sejam exploradas e favoreçam a sua aprendizagem.

Referências

Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

Brasil. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Brasil. (2001). *Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001- Seção 1E, 39-40. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm.

Candau, V. M. (Org.). (2002). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Chacon, M. C. M. & Martins, B. A. (2014). *A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011*. *Revista Educação Especial*, (27), (49), 353-372.

Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. Nova York: Macmillan.

Davidsson, J.E. (2009). “*Contemporary models of giftedness*”. In: Shavinina, L.V. (org). *International handbook on giftedness*. Gattineau: Springer, 81-97.

Declaração de Salamanca (1994). Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca, Espanha.

Elliott, S. N., & Argulewicz, E. N. (1983). *Use of a behavior rating scale to aid in the identification of developmentally and culturally different gifted children*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, (1), 179-186.

Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed.

Freeman, J.; Guenther, Z. (2000). *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. Nova York: Basic Books.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas.

Guenther, Z. C. (2012). *Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola*. In L. C. Moreira & T. Stoltz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação Talento, Dotação e Educação*, Curitiba: Juruá, 63-83.

Lopes, A. O. (2000). *Planejamento do ensino numa perspectiva de educação*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a didática*, 16ª ed. Campinas: Papirus.

Miller, E. M. & Cohen, L. M. (2012). *Engendering talent in others: expanding domains of giftedness and creativity*. *Roeper Review*, (34), 104-113. <http://eric.ed.gov>.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2003). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Minetto, M. F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2ª ed. Rev. Atual ampliada. Ibex – Curitiba.

Morgado, M. A. (1995). *Da sedução na relação Pedagógica: professor – aluno no embate com afetos inconscientes*. Psicologia da Educação, São Paulo: Plexus. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39189/26544>.

Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades*. Cadernos de Pesquisa em Administração, SP, (1), (3). https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf.

Oliveira, S. L. (2002). *Tratado de metodologia Científica*. Editora Pioneira.

Piaget, J. (1961). *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. M. Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (1994). “*Research related to the Schoolwide Enrichment Triad Model*”. Gifted Child Quarterly, (38), (1), 7-20.

Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model – A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut.

Renzulli, J. S. (2004). *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos*. Revista Educação, (27), (1), 1-21. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375>.

Sant’ana, L. A. (2012). *Permissão para ser o que se é: um estudo sobre altas habilidades/superdotação*. São Paulo. 127 p. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Simonetti, D. C. (2007). *Altas habilidades: revendo concepções e conceitos*. <http://www.altashabilidades.com.br>.

Sternberg, R. J. (1986). “*A Triarchic theory off intellectual giftedness*”. In: Sternberg, R. J. & J Davidson, J.E (orgs.). *Conceptions of Giftdeness*. New York: Cambridge University Press, 223-243.

Treffinger, D. J.; Renzulli, J. S. (1986). “*Giftidness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores*”. *Roeper Review*, (8), (3), 150-154.

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Virgolim, A. M. R. A. (2014). *Contribuição dos Instrumentos de Investigação de Joseph Renzulli para a Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, (27), (50), 581-61. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. Trad. J. Cipolla Neto, L.S.M. Barreto e S.C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Katia Cilene Cruz Silva – 25%

Veridiana Xavier Dantas – 25%

Niedja Ferreira Santos – 12%

Vanessa da Silva Balbino – 12%

Vanderson Douglas Tavares Santos – 7%

Janilda Ferreira da Silva – 7%

Rosilene Félix Mamedes – 12%