

PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO DO ALUNO SUPERDOTADO NO ÂMBITO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DOS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS**TEACHING PRACTICE AND INCLUSION OF GIFTED STUDENTS IN SCHOOLS: AN ANALYSIS OF EDUCATIONAL CHALLENGES AND STRATEGIES**

Erica Dantas da Silva

Mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

ericadantasdasilva70@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5886-1151>

Davi Milan

Especialista em Alfabetização e Letramento (FACUMINAS)

davimilan145@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7597-5625>

Claudinei Zagui Pareschi

Doutorando em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

claudineizagui@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1402-0059>

Resumo: O presente estudo busca discutir o papel do professor na inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação no contexto escolar, evidenciando os principais desafios e estratégias educacionais no processo de inclusão deste educando. Para tanto, metodologicamente, este artigo caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica, tendo como fundamentação teórica autores como Renzulli (2004), Antipoff e Campos (2010), Maia-Pinto e Fleith (2004), Lei de Diretrizes e Bases (1996) dentre outros estudiosos que discutem a referida temática. A partir disso, constatou-se que os principais desafios concernentes ao processo de inclusão do educando com altas habilidades refere-se à escassez da sala de recursos, precária formação docente e currículo pouco desafiador, que se constituem como elementos que obstaculizam a efetivação da inclusão do aluno com superdotação. Já no tocante às estratégias educacionais verificou-se que a aceleração do ensino, diferenciação/adaptação curricular e os programas de enriquecimento caracterizam-se como mecanismos assertivos no que se refere a promoção da inclusão do educando superdotado. Desse modo, faz-se necessário que o professor assuma um papel de mediador, haja vista que este mediará a relação do educando com as suas potencialidades, a partir de um processo de instigação da sua curiosidade e do seu interesse, com a proposição de atividades e processos que estimulem o potencial do educando, superdotado, de forma plena.

Palavras-Chave: Inclusão. Superdotação. Prática docente. Desafios. Estratégias.

Building the way

Abstract: The present study seeks to discuss the teacher's role in the inclusion of students with high abilities/giftedness in the school context, highlighting the main challenges and educational strategies in the process of inclusion of this student. Therefore, methodologically, this article is characterized by being a bibliographical research, having as theoretical foundation authors such as Renzulli (2004), Antipoff and Campos (2010), Maia-Pinto and Fleith (2004), Lei de Diretrizes e Bases (1996) among other scholars who discuss the aforementioned theme. From this, it was found that the main challenges concerning the process of inclusion of students with high skills refer to the scarcity of the resource room, precarious teacher training and a curriculum that is not very challenging, which constitute elements that hinder the effectiveness of inclusion of the gifted student. With regard to educational strategies, it was found that the acceleration of teaching, curriculum differentiation/adaptation and enrichment programs are characterized as assertive mechanisms in terms of promoting the inclusion of gifted students. Therefore, it is necessary for the teacher to assume a role of mediator, given that he will mediate the student's relationship with his potential, from a process of instigating his curiosity and interest, with the proposition of activities and processes that fully stimulate the potential of the gifted student.

Keywords: Inclusion. Giftedness. Teaching practice. Challenges. Strategies.

Considerações iniciais

Quando se fala sobre pessoas superdotadas, o que nos vem à cabeça? Provavelmente, que são gênios, com potencial cognitivo elevado em todas as áreas do conhecimento e que possuem um alto QI (Quociente de inteligência). Em parte, tais premissas possuem algum grau de veracidade, contudo há outros aspectos que precisam ser levados em consideração.

Nessa acepção, este estudo versa acerca da prática docente no tocante ao processo de inclusão do aluno superdotado no contexto escolar. Assim, a relevância desta temática consiste-se pela sua atualidade e grande importância na área da educação, oportunizando, assim, uma compreensão mais substancial sobre este grupo social.

Desse modo, este artigo discute o papel do professor no universo da sala de aula regular na inclusão de alunos com altas habilidades no contexto escolar, evidenciando os principais desafios e estratégias educacionais no processo de inclusão deste educando. Para tanto, delinea-se como questão norteadora, entender: Qual é o papel que o professor da sala de aula regular assume no que concerne à inclusão de alunos com superdotação no contexto escolar?

Building the way

Metodologicamente, este artigo caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que versa sobre o referido tema. Logo, quanto aos procedimentos de pesquisa caracteriza-se por ser bibliográfico.

Para tal, *a priori*, discute-se sobre o conceito de superdotação e suas respectivas características que a tipificam, bem como apresenta-se alguns mitos que circundam a temática e também determinadas políticas brasileiras que amparam a pessoa com superdotação. *A posteriori*, aborda-se sobre a atuação profissional do docente no processo de inclusão do educando com altas habilidades, em que se evidencia os principais desafios e estratégias educacionais que este profissional se depara para a materialização do desenvolvimento deste aluno. E, por fim, tece-se as considerações finais.

396

Superdotação/altas habilidades: primeiras aproximações

Nesta seção, discute-se sobre o conceito que circunda o tema das altas habilidades/superdotação (AH/SD), elencando as suas características basilares que tipificam o indivíduo com esta condição, bem como evidencia-se os principais mitos que permeiam a temática e as respectivas políticas educacionais que amparam a pessoa com altas habilidades.

Nessa acepção, o dispositivo legal intitulado “Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos Portadores de Altas habilidades/Superdotação e Talentos” conceitua altas habilidades como:

[...] comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de ‘traços consistentemente superiores’ em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por ‘traços’ as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência [*sic*] e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 1995, p. 13) [grifos do autor].

Diante disso, ressalta-se que a partir da observação ou relatos realizados, observa-se se os comportamentos apresentados pelo indivíduo são superiores à alguma média da população. Destacando ainda que para ser considerada uma pessoa com altas habilidades, estes comportamentos devem ocorrer com frequência constante e ser duradouro. É válido ressaltar, ainda, a imprescindibilidade de se ter

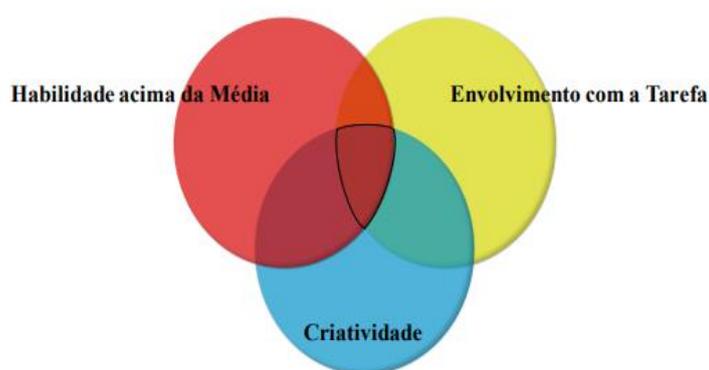
Building the way

conhecimento acerca destes comportamentos para melhor identificar as pessoas com superdotação.

Nessa perspectiva, uma outra definição é abordada por Renzulli (2004), em que este teórico preceitua que o superdotado apresenta comportamentos que expressam uma confluência entre três “anéis”, em que cada “anel” representa uma característica humana, a saber; capacidade geral e/ou específica acima da média, níveis elevados de empenho com uma determinada tarefa e elevados níveis de criatividade. Ver figura 1:

397

Figura 1: Diagrama da teoria dos três anéis de Renzulli



Fonte: Adaptado (VIRGOLIM, 2007, p. 36).

O autor supracitado assevera ainda que “As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.” (RENZULLI, 2004, p. 85). Nesse sentido, o autor, a partir da sua teoria, aborda as altas habilidades sob um viés mais amplo, uma vez que não basta, apenas, o indivíduo ter uma habilidade acima da média, mas faz-se necessário que ele faça o uso criativo desta, por meio do seu envolvimento com atividades que estimulem as suas habilidades e elevem o seu potencial.

Contudo, a confluência destes fatores obstaculiza-se frente a algumas ideias errôneas que são difundidas no imaginário social, como apresentado a seguir.

Superdotação/altas habilidades e seus mitos

Building the way

Aborda-se, seguidamente, alguns mitos referentes à pessoa com altas habilidades/superdotação que ainda perpassam o imaginário social na atualidade.

Mito 1: A pessoa com altas habilidades/superdotação destaca-se em todas as áreas do conhecimento. Conforme elucida Winner (1998), a ideia tácita nesse mito é a de que a criança que foi diagnosticada com altas habilidades possui um alto potencial intelectual geral que faz com que essa criança tenha uma performance acadêmica exímia e se destaque em todas as áreas do conhecimento.

O argumento que contraria esse mito, amplamente citado na literatura encontrada, é o de que a superdotação numa determinada área, como a matemática, por exemplo, não implica necessariamente numa superdotação em outras áreas como o português e as ciências. Mas, muito pelo contrário, é até comum encontrar superdotados numa determinada área que apresentam dificuldades e até distúrbios de aprendizagem em outras (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 305).

A partir disso, destaca-se que a alta capacidade cognitiva do indivíduo com altas habilidades não necessariamente engloba todas as áreas do conhecimento, uma vez que o seu grau de motivação, interesse e curiosidade sobre uma determinada área influenciam no seu desenvolvimento, ou não, em determinado campo do conhecimento. Logo, faz-se imprescindível que, especialmente no âmbito escolar, se tenha uma visão holística do aluno, de modo a identificar os seus potenciais e as suas dificuldades e agir em prol do seu desenvolvimento.

Mito 2: As pessoas com altas habilidades/superdotação não precisam ter atendimento educacional especializado (AEE). *A priori* deve-se compreender o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que este é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente [...] devem ser prestados de forma ‘suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2014, p. 3) [grifos do autor].

Não obstante, há uma ideia subjacente no imaginário social de que em razão das altas habilidades, o indivíduo com esta especificidade não necessita de quaisquer acompanhamento pedagógico, uma vez que se incute a ideia de que a criança com superdotação já se encontra privilegiada e, portanto, não apresenta necessidades educacionais especiais; logo, não se percebe a imprescindibilidade de inseri-la no AEE (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010). No entanto, alguns pesquisadores da área refutam este mito, ao elucidarem que:

[...] existe necessidade de essas crianças serem identificadas o quanto antes e que um atendimento diferenciado é essencial a esses indivíduos para que os talentos não sejam desperdiçados e para favorecer não só o pleno desenvolvimento dos talentos em questão, mas, também, o pleno desenvolvimento emocional e psicológico dessas crianças (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 307).

Face ao exposto, percebe-se o quão essencial é que haja essa identificação do aluno superdotado, antecipadamente, uma vez que a partir desta identificação o educando poderá ser encaminhado para o AEE e receber o devido acompanhamento para a expansão e o aprimoramento das suas habilidades. Contudo, o AEE poderá favorecer não apenas os fatores cognitivos do sujeito, mas os aspectos emocionais e sociais que por vezes encontram-se negligenciados.

Mito 3: As pessoas com altas habilidades/superdotação advém das classes socioeconômicas mais privilegiadas.

Constitui uma crença equivocada de que somente aquelas crianças que provêm de famílias de classes mais abastadas terão condições de serem estimuladas e de poderem desenvolver seus talentos. Contrariando tal crença, o fato verificado por vários pesquisadores é de que, mesmo nas camadas menos privilegiadas socioeconomicamente, é possível e frequente encontrar crianças brilhantes em alguma área da inteligência (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 306-307).

Corroborando com esta assertiva explana-se a proposição de que [...] “existem talentos em todas as camadas sociais, independentemente das situações sociais ou familiares. Os talentos dos alunos estão no ambiente escolar e social, bastando a nós que os identifiquemos e os auxiliemos a se manifestar e se desenvolver” (SOUZA, TASSINARI, 2018, p. 52).

Os autores supracitados reiteram, ainda, que “O fato de existirem pessoas com altas habilidades em grupos de vulnerabilidade social vem de encontro com paradigmas e mitos socialmente construídos de que há inteligência somente nas camadas sociais mais abastadas” (SOUZA; TASSINARI, 2018, p. 52).

Dessa forma, ratifica-se estas assertivas ao se considerar que existem indivíduos com superdotação em todas as camadas sociais, independentemente do grau de escolaridade, etnia, orientação sexual, credo, condições socioeconômicas mais ou menos privilegiadas, etc. O que existem são pessoas!

Building the way

Todavia, é pertinente destacar a imprescindibilidade de se provocar estímulos na criança com altas habilidades, para que possa amplificar as suas habilidades e competências em prol do seu próprio desenvolvimento. Destaca-se, pois, que ignorar os potenciais da criança com superdotação poderá ocasionar prejuízos a ela, haja vista que a SD não deve ser considerada como um elemento inato e estático do ser humano.

400

Faz-se necessário, pois, enfatizar a importância de se considerar a confluência entre fatores intrínsecos e extrínsecos. Assim, no tocante aos fatores internos, é necessário que o indivíduo superdotado exerça elevado esforço, treino e tenha motivação para aprimorar as suas habilidades. Já no que se refere aos elementos externos, um ambiente rico em estímulos constitui-se como fator primordial para a potencialização das habilidades da criança (SOUZA; TASSINARI, 2018).

Desse modo, explana-se que a criança superdotada que não tem quaisquer estímulos e tem seus potenciais ignorados poderá apresentar inadequações. Assim, assevera-se que, “[...] num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis” (CUPERTINO, 2008, p. 10).

Face ao exposto, faz-se necessário ampliar o olhar acerca dos mitos concernentes à pessoa que possui AH/SD, que ainda perpassam sobre o imaginário social na atualidade, e que para serem combatidos, torna-se imprescindível tecer discussões como esta. Ressalta-se, ainda, que além de opor-se a tais mitos, é preciso também refletir sobre as políticas direcionadas para tal público.

Políticas brasileiras para as pessoas com superdotação/altas habilidades

Nesta seção, apresenta-se, brevemente, uma linha do tempo com algumas políticas brasileiras direcionadas para as pessoas com AH/SD, evidenciando os seus principais direitos de assistência e de amparo.

Quadro 1: Políticas brasileiras para as pessoas com altas habilidades/superdotação

ANO	AÇÃO
-----	------

Building the way

1961	Primeira menção à educação de alunos excepcionais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
1971	LDB inclui explicitamente diretrizes para ensino de superdotados.
1973	Surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1978	Fundada a Associação Brasileira de Superdotados em seis estados brasileiros.
1986	CENESP é substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP).
2001	Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica
2003	É fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) em todos os estados.
2005	A SEESP criou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) nos 27 territórios brasileiros.

Fonte: Adaptado (MATOS; MACIEL, 2016, p. 182).

Face ao exposto, torna-se possível perceber as várias políticas que foram criadas para o atendimento educacional das pessoas com AH/SD e o quão imprescindíveis continuam sendo para que os direitos dessa população sejam assegurados. Para tanto, seguidamente, elucida-se de forma mais detalhada, àquelas políticas que se considera ter um maior impacto social.

Abordagem de AH/SD na Lei de Diretrizes e Bases n° 5. 692/71 e na LDB n° 9. 394/96

A primeira alusão à Educação para os “alunos excepcionais”, nas políticas públicas do Brasil, ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Building the way

sancionada em 1961. Não obstante, apenas 10 anos após a criação da primeira LDB, foi promulgada em 1971, a Lei de nº 5.692/71, em que foi explicitada pela primeira vez, as diretrizes para o atendimento dos superdotados, em que no seu art. 9º, estabelece-se que “**os superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p. 3) [grifo nosso].

Posteriormente, é sancionada a LDB de 1996, vigente até os dias atuais, em que no seu art. 59, preconiza-se que

Art. 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**:

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** (BRASIL, 1996, p. 22) [grifo nosso].

Percebe-se, pois, o quão importante foi a promulgação destas normativas legais, uma vez que a partir de então começou-se a pensar no atendimento de um público que até então estava postergado. Muito embora, deva-se ressaltar que ainda, nos dias atuais, precisa-se direcionar esforços árduos em direção a um atendimento profícuo destes indivíduos.

Abordagem de AH/SD nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (2001)

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica ratificam as proposições expressas na LDB (1996), considerando que no seu art. 8º determina como as instituições de ensino podem prover um melhor atendimento para este público tão singular. Assim, preconiza-se que sejam realizadas:

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 (BRASIL, 2001, p. 3) [grifo nosso].

Building the way

Diante do exposto, percebe-se que este dispositivo legal aborda possibilidades de Atendimento Educacional Especializado para os educandos com AH/SD, o que indica haver uma preocupação com o desenvolvimento pleno do potencial do aluno. Destaca-se ainda que estratégias como enriquecimento curricular, sala de recursos e aceleração do ensino serão aprofundados mais adiante.

Ressalta-se ainda a abordagem da AH/SD nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

[...] são criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os 27 territórios brasileiros, que passaram a ser referência de atendimento aos alunos com AH/SD, disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos para o ensino dos mesmos e realizando a formação de professores que atuam com esses alunos, para que fossem capazes de atender os desafios vinculados à condição que esses alunos apresentam (MATOS; MACIEL, 2016, p. 179).

Elucida-se, pois que tais núcleos estão preconizados na política educacional do país e evidenciam uma resposta às demandas da sociedade; e esses educandos, que durante um longo período da história foram considerados como “inexistentes”, passam a obter direitos e acompanhamento adequados para suprir as suas necessidades especiais.

Frente às discussões tecidas, percebe-se o quão importantes foram as políticas brasileiras promulgadas, recentemente no Brasil, para as pessoas com AH/SD, uma vez que a partir destas, estes indivíduos não mais são considerados sujeitos “invisibilizados” perante o meio social, pois, a sua assistência integral passa a ser garantida, legalmente, a partir da promulgação de tais normativas legais. Ressalta-se ainda, a imprescindibilidade de, além de discutir-se acerca das políticas brasileiras, faz-se necessário refletir também sobre o papel da educação no processo de inclusão da pessoa com AH/SD.

Desafios na atuação docente no processo pedagógico de alunos com superdotação

A prática docente é permeada por desafios, e estes amplificam-se ainda mais no tocante ao processo de inclusão de um educando que apresenta

Building the way

necessidades educacionais especiais, como é o caso daquele que possui AH/SD. Assim, são várias as adversidades perpassadas pelo professor no processo de inclusão deste aluno, dentre elas destaca-se a escassez de sala de recursos. Nessa acepção:

[...] o desempenho de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) é comprometido pela falta de acompanhamento adequado, sem profissionais preparados para trabalhar com estes jovens. Outras vezes, é oferecido de maneira inadequada, **sem recursos suficientes** [...]. Deve-se considerar que cada aluno é diferente e apresenta singularidades no espaço escolar (PISKE; STOLTZ, 2012, 151) [grifo nosso].

Face ao exposto, ressalta-se os vários entraves mencionados pelos autores, que englobam a precariedade na formação dos docentes e a falta de acompanhamento profissional com os educandos que precisam. Todavia, destaca-se o aspecto da escassez de recursos pedagógicos para se trabalhar com o aluno com AH/SD; recursos estes que deveriam estimular e impulsionar o seu desenvolvimento.

Contudo, é válido salientar o quão importante é que se tenha não somente os recursos isolados, mas sim, a existência de uma sala de recursos para atender este público tão peculiar. Desse modo, *a priori* torna-se fundamental entender-se as suas características.

A Sala de Recursos (SR) consiste num serviço de apoio pedagógico especializado, de caráter diversificado, oferecido pela escola regular, no período contrário àquele em que o aluno está matriculado na série que frequenta. Conta com um professor especialista em educação especial em um espaço físico (sala de aula) apropriado e equipado com os instrumentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades previstas (MORI; BRANDÃO, 2009, p. 486).

O referido serviço de apoio especializado caracteriza-se pelo seu caráter de suplementação e/ou enriquecimento dos conteúdos escolares advindos do currículo formal, assim como de temáticas que não estão inseridas nos currículos tradicionais, mas que sejam consideradas oportunas pelos educadores e de interesse dos educandos. Desse modo, as atividades desenvolvidas neste ambiente podem ser realizadas de forma individual e/ou grupal, a depender das necessidades do aluno e dos objetivos pedagógicos a serem alcançados (MORI; BRANDÃO, 2009).

Building the way

Reitera-se ainda que as atividades a serem realizadas neste espaço educativo, necessitam considerar o estilo de aprendizagem, as habilidades, competências e interesses pertinentes a cada aluno. Logo, este processo de aprendizagem transcende o mero ensino de conteúdos curriculares preconizados na educação formal, uma vez que a sala de recursos deve estar direcionada para o desenvolvimento de pesquisas e atividades que instiguem os educandos com AH/SD a desenvolverem o seu potencial de forma plena (MORI; BRANDÃO, 2009).

Nessa perspectiva, a utilização de uma metodologia diferenciada, cujo enfoque resida em práticas pedagógicas que atendam, adequadamente, às necessidades específicas dos discentes com AH/SD, contempla, a pauta de reivindicações em prol de uma escola inclusiva e democrática para todos (MORI; BRANDÃO, 2009).

Dessa forma, um outro desafio que o professor se depara no decorrer da sua prática pedagógica é relativa à sua precária formação docente. Logo, “Ressalta-se, portanto, a importância de se incluir na formação inicial e continuada dos professores informações sobre superdotação e aceleração, de forma que um número maior de alunos com alto potencial possa ser atendido conforme suas necessidades” (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015, p. 196). Corroborando com esta proposição, elucida-se que:

[...] nem sempre professores têm tido acesso à informação atualizada, embasada em teorias, modelos e resultados de pesquisas na área de altas habilidades, talento e criatividade. Muito do que é divulgado sobre o tema na televisão, nos jornais e nas revistas é superficial, enviesado e estereotipado e muitas vezes, incorreto. Isso produz concepções inconsistentes e confusas acerca das altas habilidades [...] (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 9).

À vista disso, explana-se a imprescindibilidade de se implementar, urgentemente, políticas de formação inicial (em todos os cursos de licenciatura), e continuada para que os profissionais da educação possam compreender, de modo substancial, os aspectos concernentes às altas habilidades/superdotação, a exemplo dos seus conceitos, características, legislações, atendimentos, etc., para que, a partir desses conhecimentos, facilite-se a identificação do aluno superdotado, bem como instigar a promoção do atendimento educacional especializado para este aluno matriculado nas mais diversas redes de ensino do país (OLIVEIRA *et al*, 2021).

Building the way

Ressalta-se, que sem a existência de professores qualificados torna-se inviável a identificação e a promoção do atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino das redes públicas e privadas de ensino de todo o país.

Sendo assim, enfatiza-se um outro desafio que é concernente ao currículo pouco desafiador. Desse modo, torna-se incumbência do educador, em face da diversidade de estilos de aprendizagem no âmbito da sala de aula, saber reconhecer as estratégias pedagógicas adequadas para atender cada educando, tendo ciência de que cada um possui formas e tempos diferentes para aprender.

Para tanto, faz-se fundamental que o professor esteja ciente de que dentre as decisões a serem tomadas, adaptar o currículo torna-se prioridade, uma vez que a partir disso, torna-se possível vislumbrar um ensino mais individualizado e significativo para o aluno. Nessa acepção, elucida-se o art. 59 da LDB 9394/96, em que se preconiza:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**: I -**currículos**, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 22) [grifo nosso].

Portanto, a partir disso, compreende-se os principais desafios que o professor se depara na sua prática docente no que se refere ao processo de inclusão do aluno superdotado. Contudo, vale ressaltar que tais desafios não podem ser considerados como barreiras intransponíveis, no exercício da sua práxis, mas sim como um meio de superação e alcance de resultados profícuos. Para tanto, torna-se salutar versar-se acerca das estratégias educacionais a serem desenvolvidas com o educando que possui AH/SD.

Estratégias educacionais na atuação docente no processo pedagógico de alunos superdotados

Nesta seção apresenta-se as principais estratégias educacionais que o professor pode desenvolver na sua práxis pedagógica no que concerne ao processo

Building the way

de inclusão do aluno com superdotação. São elas: aceleração do ensino, diferenciação/adaptação curricular e programas de enriquecimento.

Dessa forma, a aceleração do ensino constitui-se como uma estratégia pedagógica de atendimento educacional para o aluno superdotado, uma vez, que a partir desta, o educando não mais ficará restrito àqueles conhecimentos pertinentes à seriação em que se encontra, podendo transitar por outras temáticas e/ou áreas do seu próprio interesse, o que lhe permitirá um desenvolvimento profícuo do seu potencial (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015).

Nessa perspectiva, tal procedimento educacional constitui-se como um direito do aluno, respaldado, inclusive, por dispositivos legais sancionados no país. Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, prevê 14 modalidades de aceleração do ensino, como apresentado adiante:

Quadro 2: Modalidades de aceleração do ensino

LDB, Art. 24, II - c	Ingresso antecipado no Jardim de Infância
LDB, Art. 24, II - c	Ingresso antecipado no Ensino Fundamental
LDB, Art. 24, II - c	Saltar séries ou anos
LDB, Art. 24, V- c	Avanço contínuo
LDB, Art. 4º, V	Ensino segundo o ritmo do estudante
LDB, Art. 24, IV)	Aceleração de matérias/Aceleração parcial
LDB, Art. 24, IV	Classes combinadas
LDB, Art. 23)	Plano de estudos compactado
LDB, Art. 23	Plano de estudos abreviado
LDB, Art. 32, § 4º)	Cursos à distância
LDB, Art. 47, § 1º)	Graduação antecipada
LDB, Art. 24, IV)	Colocação Avançada
LDB, Art. 47, § 2º)	Créditos por provas
LDB, Art. 47, § 2º)	Aceleração universitária

Fonte: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Nessa acepção, faz-se relevante realizar uma avaliação de como este procedimento de aceleração será planejado e implementado no âmbito escolar. Assim, torna-se necessário identificar as habilidades cognitivas, bem como as características de cunho emocional e social inerentes ao educando que se almeja acelerar. Sendo importante ainda considerar a preparação do professor e da turma

Building the way

que irá receber um discente mais jovem e com potencial de aprendizado superior. Isto é, todos estes elementos devem ser considerados *a priori* ao momento da efetivação deste procedimento educacional.

Nesse sentido, a aceleração do ensino, após a sua implementação, poderá ocasionar alguns benefícios ao aluno superdotado, assim exemplifica-se que:

[...] o aluno acelerado poderá satisfazer seus interesses acadêmicos e construir bases sólidas para aprendizados futuros [...] quando as atividades curriculares são desenvolvidas de forma mais acelerada, de acordo com o ritmo de aprendizagem da criança, sua motivação e participação aumentam (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015, p. 188).

Não obstante, algumas crenças limitantes obstaculizam a efetivação desse procedimento educacional, uma vez que diversos profissionais da educação possuem:

[...] pouca familiaridade com as pesquisas sobre aceleração; filosofias pessoais segundo as quais a criança será mantida distante de seus pares em idade; crença de que a aceleração suprime parte da infância da criança; medo de que aceleração a prejudique social e emocionalmente; entendimento político sobre a oferta de oportunidades iguais para os alunos; e argumento de que os alunos deixarão de aprender parte do conteúdo programático (MAIA-PINTO; FLEITH 2015, p. 188).

Elucida-se ainda que além da existência de tais concepções categóricas, outros fatores tornam a implementação efetiva da aceleração do ensino uma tarefa árdua, haja vista que “[...] não há preparo dos professores nem acompanhamento desses alunos acelerados nas séries seguintes. Além disso, a falta de avaliação do processo de implementação da aceleração de ensino o deixa vulnerável a especulações e opiniões leigas” (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015, p. 188).

Faz-se imprescindível, portanto, que se realize uma “Avaliação e acompanhamento do aluno na nova turma: avaliar como o aluno se desenvolve na nova turma em termos socioemocionais e de aprendizagem [...] Preparação do professor para lidar com o aluno acelerado (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015, p. 191).

Os autores supracitados ainda reiteram outros elementos agravantes que obstaculizam a concretização da aceleração do ensino, ao considerar que:

[...] não há regulamentação, por parte dos estados e municípios, acerca da implementação da ação pedagógica de aceleração de

Building the way

ensino de maneira a cumprir decisões legais. A ausência de regulamentação legal sobre procedimentos de aceleração transfere para a escola a responsabilidade de decidir em que condições a criança poderá ou não ser promovida e qual tipo de acompanhamento será necessário. Como consequência, tal decisão, em muitos casos, pode ser baseada em critérios subjetivos, nem sempre apoiados no que a literatura recomenda (MAIA-PINTO; FLEITH, 2015, p. 188).

Diante do exposto, explana-se que a implementação da aceleração de ensino não deve ser conduzida de modo intuitivo, sem uma fundamentação teórica que norteie as ações a serem realizadas, tampouco sem um respaldo legal e sem uma avaliação acerca das necessidades e dos interesses intrínsecos do educando com AH/SD.

Nesse sentido, uma outra estratégia a ser mencionada refere-se à diferenciação/adaptação curricular:

A modificação e a diferenciação curricular são estratégias que visam atender aos interesses individuais dos alunos e reforçar seu potencial de aprendizado em uma ou mais áreas. Nesse sentido, são oferecidas aos alunos, atividades desafiadoras que despertam a sua motivação e que propiciam uma maior realização acadêmica. (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 57) [grifo nosso].

Sendo assim, outros autores corroboram com esta assertiva ao elucidar que “No caso das altas habilidades, não é necessário um recurso externo físico para que o estudante seja atendido. O que ele precisa é de uma adaptação curricular, de uma estratégia pedagógica diferenciada (PÉREZ, 2008, p. 3).

Nessa concepção, destaca-se que esta elucidação se opõe à proposta de um currículo padronizado e homogêneo, considerando que há a necessidade de adaptar e diferenciar o currículo de modo que este possa suprir e atender às demandas de aprendizagem apresentados pelo educando, isto é, uma proposta baseada em desafios, motivação e realização acadêmica.

Por fim, é importante mencionar os programas de enriquecimento. As atividades provenientes dos programas de enriquecimento oportunizam aos educandos com altas habilidades/superdotação:

Experiências de aprendizagem desafiadoras, autosselativas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas

Building the way

em situações criativas e produtivas. [...] Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente (FLEITH; ALENCAR, 2001, p. 135).

É pertinente ainda sobressair que “os programas de enriquecimento são boas alternativas educacionais que visam o maior desenvolvimento de habilidades e interesses dos alunos superdotados” (BRASIL, 1999, p. 58). Percebe-se, que tal estratégia direciona o educando para a reflexão e resolução de problemas reais, além da proposição de situações em que se faça necessário utilizar a criatividade. Logo, constitui-se como uma estratégia favorável para o desenvolvimento do potencial pleno do educando com AH/SD.

Face ao exposto, reflete-se sobre as principais estratégias educacionais que o professor pode desenvolver na sua práxis pedagógica no tocante ao processo de inclusão do aluno com superdotação e de que forma tais estratégias contribuem para o processo de desenvolvimento e construção da autonomia, criticidade e reflexão deste educando.

Considerações finais

Neste artigo, discute-se o papel do professor no universo da sala de aula regular na inclusão de alunos com superdotação, evidenciando os principais desafios e estratégias educacionais no processo de inclusão deste educando. Desse modo, frente à problemática traçada neste estudo, destaca-se que o professor assume um papel de mediador, uma vez que este mediará a relação do educando com as suas potencialidades, a partir da instigação da sua curiosidade e do seu interesse, com a proposição de atividades e processos que estimulem o potencial do estudante com altas habilidades e superdotação de forma plena.

A priori discutiu-se sobre o conceito de superdotação e suas respectivas características que a tipificam, bem como apresentou-se alguns mitos que circundam a temática e também determinadas políticas brasileiras que amparam a pessoa com altas habilidades. *A posteriori*, abordou-se sobre a atuação profissional do docente no processo de inclusão do educando com altas habilidades, em que se evidenciou os principais desafios enfrentados, como a escassez da sala de recursos, precária formação docente e o currículo pouco desafiador.

Building the way

Evidenciou-se também possíveis estratégias educacionais para que este profissional contribua com o desenvolvimento deste aluno, como aceleração do ensino, adaptação curricular e programas de enriquecimento com atividades de aprendizagem desafiadoras.

Face às discussões tecidas nesse artigo, espera-se que tais reflexões possam suscitar o desenvolvimento de novas discussões, novos desdobramentos e novas pesquisas (teóricas e/ou empíricas) que possam contribuir para a discussão da inclusão do indivíduo com altas habilidades, em todas as etapas que perpassam o processo formativo deste sujeito, inclusive no Ensino Superior, onde há certa escassez de estudos nessa área.

Por fim, este texto aponta que a criança com superdotação se constitui como um sujeito de direitos e, portanto, deve ser considerado a partir de uma perspectiva holística, no qual seus aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais devem ser percebidos e respeitados de forma ampla.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 301-309, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, 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. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC / SECADI / DPEE, 23 jan. 2014.

Building the way

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: superdotação e talento.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento dos alunos portadores de altas habilidades, superdotação e talento.** Brasília: MEC/SEESP, 1995.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (Org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia escolar e educacional**, v. 8, p. 55-66, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n1/v8n1a07.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Percepção de alunos superdotados, mães e professores acerca da aceleração de ensino. **Interação em Psicologia**, v. 19, n. 2, 2015.

MATOS, Brenda Cavalcante; MACIEL, Carina Elisabeth. Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 175-188, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/fQNXk3Fh89jWWL9CrdZXz4F/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 485-498, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/753gd8JP3Qkvwg4K7YQk9xj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 mar. 2023.

OLIVEIRA, Ana Carolina Alves Ramos et al. Os desafios da formação docente para o reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 314-324, 2021. Disponível em: <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/2200/873>>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PÉREZ, Susana Pérez Barrera. **Inclusão para superdotados.** Entrevista. Publicada na revista *Ciência Hoje*, 245 (janeiro-fevereiro/2008).

Building the way

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tania. O desenvolvimento afetivo de alunos superdotados: Uma contribuição a partir de Piaget. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 4, n. 1, p. 149-166, 2012. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/2400>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84805205.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SOUZA, Amanda Rodrigues; TASSINARI, Ana Maria. **Altas Habilidades/Superdotação em grupos de vulnerabilidade social**. **Educação**, v. 8, n. 1, p. 39-55, 2018.

VIRGOLIM, Ângela Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: Encorajando potenciais**. Ministério de Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial – SEESP, Brasília, 2007.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Artmed, 1998.