

REFLEXÕES SOBRE IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMOS NO ÂMBITO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

REFLECTIONS ON IDENTIFICATION AND REFER TO STUDENTS WITH HIGH SKILLS / GIFTEDNESS AT SCHOOL

REFLEXIONES SOBRE IDENTIFICACIÓN Y SE REFIEREN A ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES EN LA ESCUELA

José Aderivaldo Silva da Nóbrega¹

<https://orcid.org/0000-0001-5232-0733>

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Brasil

aderivaldocg@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de analisar as estratégias de identificação de alunos com altas habilidades e superdotação (AH/SD) e os encaminhamentos que precisam ser adotados para garantir a estes alunos um processo de formação que lhes ofereça condições de se desenvolverem. Nossa metodologia será a revisão bibliográfica e a análise da legislação vigente. O artigo conclui que a identificação desta condição particular do aluno envolve a combinação de diversos instrumentos (observação, questionários, entrevistas), aplicados por grupos multidisciplinares, e o seu encaminhamento passa pela definição de programas especiais voltados às especificidades destes alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Altas Habilidades e Superdotação; Escola.

Abstract

This article aims to analyze the strategies for identifying students with high skills and giftedness (AH / SD) and the guidelines that need to be adopted to guarantee these students a training process that offers them conditions to develop. Our methodology will be the bibliographic review and analysis of the current legislation. The article concludes that the identification of this particular condition of the student involves the combination of several instruments (observation, questionnaires, interviews), applied by multidisciplinary groups, and their referral goes through the definition of special programs aimed at the specificities of these students.

Keyword: Inclusive Education; High Skills and Giftedness; School.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las estrategias para identificar a los estudiantes con altas habilidades y talento (AH / SD) y las pautas que deben adoptarse para garantizar a estos estudiantes un proceso de capacitación que les ofrezca condiciones para desarrollarse. Nuestra metodología será la revisión bibliográfica y el análisis de la legislación vigente. El artículo concluye que la identificación de esta condición particular del estudiante implica la combinación de varios instrumentos (observación, cuestionarios, entrevistas), aplicados por grupos multidisciplinares, y su derivación pasa por la definición de programas especiales dirigidos a las especificidades de estos estudiantes.

Palabra clave: Educación Inclusiva; Altas Habilidades y Talento; Escuela.

¹ É Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Mestre em Ciências Sociais e Doutor em Ciências Sociais.

Introdução

“A escola é lugar, sobretudo, de gente”, escreveu Paulo Freire², em poema muito famoso (e líder de presença em epígrafes de monografias e de slides de planejamento escolar...). Em verdade, o nosso educador chama a atenção para a diversidade e a riqueza deste universo social que é a escola, bem como para que tipo de trabalho e de ação deve ser desenvolvido neste universo, para além das tarefas de contato com o mundo das letras e dos números.

O reconhecimento da escola como um espaço da diversidade é um fato histórico, ou seja, ao longo do tempo, os grupos sociais lutaram pelo direito à educação e pressionaram o Estado para o atendimento desta pauta. Com isso, podemos visualizar um conjunto muito significativo de medidas do Estado para tornar a escola acessível a todos e todas: a começar pelo próprio reconhecimento da educação como um direito humano – sendo a Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, um dos documentos emblemáticos.

No Brasil, podemos destacar que o processo da Assembleia Nacional Constituinte, que resultou na nossa Carta Magna de 1989, foi uma arena de lutas para que a educação fosse estabelecida como um direito de todos e todas. A despeito de tal reconhecimento estar contido nos artigos 205 e 208 da CF, da existência da LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, entre outras, da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a sua efetivação tem encontrado inúmeros entraves. Esta é uma realidade ainda mais complexa no caso dos estudantes que têm limitações permanentes de ordem física, intelectual e sensorial e, sobretudo, dos que possuem as chamadas altas habilidades ou os “superdotados”.

Um dos pontos mais delicados das políticas educacionais consiste no desenvolvimento de um processo de escolarização em que as estruturas físicas das escolas, os currículos e os professores estejam em condições de dar conta da diversidade de situações que potencializam ou limitam a aprendizagem dos estudantes e sua socialização. Existem particularidades que desafiam a comunidade escolar, entre elas, temos o caso das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Embora se trate de um contingente de pessoas bastante expressivo, com 2,5 milhões de estudantes (Branco et al., 2017), nota-se que os professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares ainda se sentem desafiados a entender como a escola pode favorecer o desenvolvimento destes estudantes.

² Trata-se do Poema Escola, escrito por Paulo Freire. Pode ser lido na íntegra nesta página <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=15356>

Temos, então, a seguinte problemática: como identificar nos alunos a existência de altas habilidades e superdotação (AH/SD) e que encaminhamentos a escola precisa tomar para garantir o processo de escolarização com amplas condições de inclusão, desenvolvimento cognitivo e socioemocional destes estudantes? À luz dos conhecimentos teóricos disponíveis e da legislação vigente, nosso objetivo neste texto é analisar as estratégias de identificação das AH/SD e quais as orientações devem ser seguidas pela escola para atender a estes alunos.

Nossa metodologia de trabalho consistirá em revisão bibliográfica mínima especializada na área, bem como na análise da legislação vigente e a realização de um estudo de caso. O texto está dividido em duas sessões sendo a primeira uma discussão a respeito da noção de altas habilidades e superdotação, a segunda uma discussão sobre a identificação e encaminhamento.

A questão das Altas Habilidades e a Super Dotação (AH/DC)

No vastíssimo campo de estudos sobre o desenvolvimento humano, a reflexão em torno das diferenças nas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo gerou debates muito intensos ao longo do tempo. As primeiras concepções sobre o desenvolvimento humano eram inatistas, ou seja, desconsideravam que fatores sociais poderiam impactar sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças e, também, desconsideravam as possibilidades de alguma ação pedagógica ajustada a estas especificidades que trouxessem alguma aprendizagem.

Vygotsy dedicou uma obra inteira, intitulada “Fundamentos da Defectologia”, a refletir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência. Embora esta abordagem ainda estivesse marcada pela dicotomia normalidade x anormalidade, entendendo esta última pela chave da patologia, Vygotsky considera que se, por um lado, a deficiência ou o “defeito” – para preservar a terminologia original - representava uma limitação, por outro lado, ele desencadearia uma série de processos de busca pela compensação da limitação. Embora o organismo tivesse o potencial de buscar adaptar-se às limitações, para o autor, essa adaptação/superação só seria possível com um ambiente social favorável. Em outro texto ele afirma:

[...] o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio (Vygotski, 2003, p. 200).

O ser humano, acredita o autor, tem uma infinita capacidade de se adaptar, porém, isso não é um processo espontâneo, mas precisa encontrar os estímulos necessários o que só é possível no ambiente social. Henri Wallon segue um pouco esta linha ao sugerir que os seres humanos são biologicamente sociais (Silva & Garcez, 2019), para que o indivíduo se desenvolva, ele precisa ser cuidado por outros indivíduos com quem ele aprende a ser humano e a lidar com seu corpo e com o mundo em volta. “Nascer com determinadas capacidades biológicas não significa, em nosso caso, que elas serão desenvolvidas por si só” (Silva & Garcez, 2019, p. 12), tampouco, nascer com limitações físicas deve ser pensado como a impossibilidade desenvolvimento da pessoa, incluindo a aprendizagem de conteúdos escolares.

A teoria de Henri Wallon nos possibilita compreender que a forma como a pessoa vai lidar com suas potencialidades e limitações prescinde de um ambiente social que a acolha, entenda quais são as suas particularidades e crie meios que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo e, também, social e emocional. Nosso argumento é o de que o aspecto biológico da pessoa é um fator condicionante, mas não é a “sentença final” do alcance a que ela chegará, em termos de desenvolvimento.

Os processos orgânicos serão mais ou menos limitadores do desenvolvimento humano dependendo do ambiente social em que a pessoa está inserida e do tipo de recursos a ela disponibilizados. Mesmo nos casos em que o desenvolvimento biológico de uma dada pessoa proporcione a ela facilidades de memorização, de abstração e de raciocínio acima da média das pessoas de sua mesma faixa etária, o que as faz reconhecidas como “superdotadas”, a ausência de um acompanhamento correto pode gerar prejuízos. Assim, a inteligência precisa ser pensada para além do inatismo.

Programas de auditório ajudaram a cristalizar o estereótipo da criança superdotada como sendo aquela que, muito cedo, é capaz de memorizar um volume de informações muito elevado para a sua faixa etária. Não é difícil encontrarmos programas que pedem para as crianças fazerem cálculos complexos, soletrarem palavras difíceis, relacionarem a bandeira ao país, falarem outro idioma, executarem tarefas difíceis etc. Esta forma de apresentação valoriza mais o desenvolvimento da capacidade “extra cotidiana” do que, propriamente, uma pessoa que está em desenvolvimento, ainda que de uma forma muito particular e sob um ritmo muito diferente.

Virgolin (2007) nos indica que estas características foram conceituadas de diversos modos ao longo do tempo. No quadro 1, abaixo, veremos três definições muito populares que identificam habilidades específicas das crianças e que ganharam o mundo em reportagens em

emblemáticas na mídia como Adora Svitak, que escreveu seu primeiro livro aos 7 anos; Marla Olmstead, que antes dos dois anos já pintava telas; Pablo Rossi que, aos 11 anos gravou um CD executando peças de Chopin, Bartók, Schumann, Tchaikovsky, Rachmaninov, Shostakovich ou, ainda, Léo Romano que, com 2 anos e meio, já conhecia as letras do alfabeto, lia sílabas e palavras simples e demonstrava uma impressionante memória: sabia identificar as bandeiras dos Estados brasileiros e de uma centena de países.

Quadro 1

Sentidos de criança precoce, prodígio e gênio.

Termo	O que significa
Criança Precoce	Habilidade desenvolvida prematuramente, em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura.
Criança Prodígio	O desempenho da criança, em um determinado campo cognitivo é elevado comparado ao de um adulto profissional. Na história há vários casos de prodígios acadêmicos, na música, na pintura etc.
Criança tida como gênio	Crianças cujo conhecimento e capacidades atingem níveis de complexidade extremamente elevados a ponto de parecerem sem limites.

Fonte: Virgolin (2007) adaptado.

Além destas definições, existe a noção de talento. Em concepções religiosas ou do senso comum, o talento aparece como dádiva ou como “dom”. Este tipo de enfoque o talento é algo quase natural, determinístico. Na definição da pesquisadora Érika Landau, o talento consiste nas habilidades e competências que o sujeito desenvolve no campo de seu interesse (Landau, 2002, p. 35). Ainda que ser talentoso seja um traço da pessoa superdotada, de acordo com a autora, a superdotação é um traço específico da personalidade “que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural quanto social” (*idem.*). A superdotação não se desenvolve por fatores genéticos apenas, mas precisa ser resultado de uma “interação entre o mundo interior da criança e seu ambiente” uma vez que é o meio social que irá “estimular e desafiar as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade, talentos)” (Landau, 2002, p. 42).

Nesta definição fica patente a importância da realização, pela escola, de um trabalho pedagógico específico com o estudante superdotado. Isto porque, a despeito de ser muito talentoso e de ter capacidades de aprendizagem muito elevadas – se comparado com seus colegas de mesma idade e série –, o superdotado precisa de um equilíbrio entre o cérebro e as emoções, entre o mundo interno e o mundo externo (Landau, 2002, p. 45), ou seja, precisa

encontrar a maturidade emocional que é necessária para que toda as suas habilidades e talentos possam se tornar positivas para si e para a sociedade em que vive.

No Brasil, dois autores são os mais citados e tomados por referências teóricas para se elaborar políticas de atendimento aos estudantes: o primeiro é Howard Gardner, que desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, e Joseph Renzulli que desenvolveu a teoria dos três anéis. Começemos por Gardner. No início dos anos de 1980 este psicólogo norte americano lançou um livro intitulado “As estruturas da mente” no qual desenvolve uma teoria sobre a inteligência humana que questiona as formas dominantes de tratar deste tema com bases em testes de Q.I. (Quociente de Inteligência). De acordo com Silva e Garcez (2019), esta teoria é muito importante para a educação inclusiva no atual momento uma vez que ela pressupõe que o desenvolvimento humano é “baseado em potenciais que se atualizam diante das oportunidades e desafios apresentados pela cultura” (Silva & Garcez, 2019, p. 244).

Ao longo dos anos de 1990 Gardner (1995; 2000) fez reformulações em sua teoria mantendo o pressuposto de que o potencial biopsicológico é ativado e desenvolvido mediante estímulos do ambiente cultural. Considerando que este potencial é múltiplo, o referido autor propôs uma tipologia para representar a inteligência humana e que se divide em nove tipos conforme podemos visualizar no quadro 2 abaixo:

Quadro 2

As inteligências múltiplas segundo Gardner:

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Lógico Matemática	Habilidade com identificação de padrões, ordenamentos e sistematizações. Atitudes: desenvolve hipótese, constrói raciocínios e lida com sistemas que envolvem símbolos.
Linguística	Habilidade de empregar os recursos da linguagem para a comunicação de ideias. Tem facilidade de domínio de idiomas.
Espacial	Percepção do mundo, seus espaços e representações. Tem facilidade em abstrair imagens tridimensionais, em localizar objetos no espaço, em trabalhar com representações espaciais.
Corporal Cinestésica	Habilidade de controle do próprio corpo com alto desempenho na coordenação e precisão de movimentos.
Interpessoal	Habilidade em criar e manter interações com outras pessoas e de lidar com questões que envolvem alterações de humor, motivação, empatia, compreensão.
Intrapessoal	Habilidade de construir uma percepção acurada de si mesmo e para usar este conhecimento no planejamento e direcionamento da sua vida.
Musical	Habilidades de criar, comunicar e compreender significados compostos por sons. Inclui: capacidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre.
Natural ou naturalística	Habilidades de reconhecimento e classificação de sistemas naturais que envolvem a flora e fauna.
Existencial	Habilidade em lidar com questões mais relacionadas à transcendência, ou seja, sobre a existência e a finalidade do ser humano no mundo.

Fonte: adaptado de Virgolim (2007)

No esquema teórico de Gardner, além de assumir as várias formas descritas no quadro acima, a inteligência se desenvolve pela associação e interdependência de duas ou mais formas. Isso significa que um determinado tipo de inteligência pode ser direcionado para resolver um problema em que o tipo de habilidade exigido seja diferente. Como exemplo podemos citar a combinação das inteligências corporal cinestésica e espacial para lidar com situações como ter de trabalhar em espaços muito altos e sob condições de periculosidade em andaimes. O autor também não descarta a possibilidade de que venham a surgir outros tipos de inteligência.

Virgolim (2007) tem duas conclusões interessantes sobre o modelo teórico de Gardner: a primeira é a de que a inteligência envolve “criatividade, na medida em que ela é de fundamental importância para o desenvolvimento de produtos em uma sociedade ou para solucionar problemas que aparecem em um contexto” e a segunda é algumas inteligências são mais valorizadas em uma cultura do que em outra o que significa que o “indivíduo só pode ser considerado inteligente se o seu contexto for levado em consideração” (Virgolim, 2007, p. 54).

A dimensão da capacidade de criação e de empenho das faculdades para desenvolver produtos e solucionar problemas é uma questão muito abordada por outro autor utilizado no Brasil como referência, que é o Joseph Renzulli. Este autor concorda com Gardner em, pelo menos, dois aspectos: a inteligência não é unitária e, portanto, pode assumir diversas características e, de acordo com os valores socialmente partilhados em uma dada localidade, o que se pode valorizar com inteligência muda. O próprio autor escreveu que “os atributos do comportamento inteligente devem ser considerados dentro do contexto de fatores culturais e situacionais” e que a definição deve levar em conta a natureza da inteligência e também a natureza dos conceitos usados para defini-la” (Renzulli, 2014, p. 226). Outro ponto de convergência é a crítica ao uso dos testes de Q.I. que, justamente, valorizam a ideia de uma inteligência unitária tipicamente acadêmica, ao contrário do que pressupõem os autores que estamos trabalhando neste texto.

A partir da segunda metade dos anos 1970, o Renzulli buscou entender a natureza das habilidades humanas (Renzulli, 2004). Os resultados de sua agenda de pesquisa o levaram à formulação da Concepção de Superdotação dos Três Anéis. De acordo com Virgolim (2007), não apenas por questões de nomenclaturas, mas de enfoque, Renzulli prefere falar e escrever sobre o desenvolvimento de comportamentos de superdotação em áreas específicas da aprendizagem e expressão, em vez de usar a expressão superdotado.

Para nós, isso é particularmente interessante porque ajuda a desconstruir a imagem do superdotado como autossuficiente, como alguém já preparado e acabado não necessitando de nenhum processo pedagógico. Outro ponto positivo de sua abordagem é que ela é tanto teórica quanto pragmática criando meios para identificação da superdotação e, ao mesmo tempo, de encaminhamentos para programas específicos. Renzulli (2004) estava preocupado com o modo como as pesquisas estavam definindo operacionalmente a superdotação e com a interferência de elementos subjetivos na mensuração os quais poderiam excluir certas habilidades e tendências do jovem.

A educação para superdotados que surge nos Estados Unidos nos anos de 1960 influenciou bastante os estudos de Renzulli. Haviam nos programas educacionais da época dois objetivos: fornecer, aos jovens, oportunidades para um maior crescimento cognitivo e autorrealização, estimulando as áreas nas quais o seu potencial superior estava presente; e criar uma reserva social de pessoas capazes de solucionar os problemas da sociedade contemporânea, tornando-se produtores de conhecimento e arte (Renzulli, 2004, p. 81). Segundo o autor, este segundo grupo recebia os maiores investimentos do Estado. Com isso, muitos jovens, com “realizações incomuns”, não eram encaminhados a programas especiais de formação onde poderiam ser estimulados a desenvolverem mais amplamente suas capacidades e habilidades. Com essa constatação, o autor criará um caminho teórico para se compreender a superdotação segundo duas tipologias: a superdotação escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa.

A superdotação escolar ou acadêmica está referida à capacidade de o aluno “vencer o material do currículo regular com ritmo e níveis de compreensão maiores que os de seus pares” (Renzulli, 2004, p. 82). Nos testes feitos por Renzulli, em parceria com Sally M. Reis, alunos com este tipo de superdotação foram capazes de, com apenas três horas de instrução sistemática, apreender 50% do material do currículo regular para alunos com alto rendimento, sem ter variação para baixo nos escores dos testes realizados.

Embora este tipo de superdotação esteja contemplado na teoria de Renzulli, a sua grande contribuição está no maior destaque às dimensões da “criatividade e do envolvimento com a tarefa”. São dimensões do que se referem, sobretudo, à superdotação produtivo-criativa. Este tipo de superdotação se desenvolve quando o jovem talentoso é submetido a situações de aprendizagem que lhe exigem o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para resolução de um problema real (Renzulli, 2004, p. 83). Aos alunos que têm este tipo de capacidade, geralmente, o programa o

coloca diante de tarefas investigativas, de produção de ideias em que o aluno passa a um papel de criador e não apenas de analista das ideias e aplicador dos conhecimentos já existentes.

Essas duas formas de superdotação podem ser desenvolvidas à medida em que os alunos são inseridos em um programa de enriquecimento em que as atividades envolvem o fortalecimento de três dimensões (três anéis): capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. O comportamento superdotado só existe na intersecção destes três anéis podendo as habilidades serem mais intensas em, pelo menos, um destes anéis.

O primeiro anel – a capacidade acima da média – concentra a superdotação escolar ou acadêmica. Se refere a dois conjuntos de habilidades (gerais e habilidades específicas) que, geralmente, são objetos de testes de inteligência. Tais testes, por sua vez, envolvem aferições de habilidades como: capacidade de processar informações; desenvolver raciocínio lógico para resolução de problemas, uso da linguagem, expressar ideias etc.

O segundo anel – envolvimento com a tarefa – se refere à habilidade e empenhar-se na resolução de um problema, na conclusão de uma tarefa. Atitudes comuns em pessoas altamente desenvolvidas neste campo são a perseverança, empenho e autoconfiança. O terceiro anel – criatividade – à inventividade, ao empenho intelectual na formulação de ideias novas, soluções e caminhos alternativos. Exige flexibilidade, originalidade de pensamento, elevada capacidade de abstração. O segundo e o terceiro anel compõem a superdotação produtivo-criativa.

Não existe, no esquema do autor, um parâmetro unitário de definição da superdotação. Como vimos no esquema acima, a superdotação está na interação das habilidades gerais e/ou específicas acima da média, os altos níveis de comprometimento com a tarefa e os altos níveis de criatividade (Renzulli, 2014). Já definimos o que significa o anel da habilidade acima da média, mas acrescentamos, conforme a figura acima, que ele está dividido em habilidades gerais e específicas. As primeiras dizem respeito a traços que podem ser aplicados em todos os domínios como a capacidade de processar informação, pensamento abstrato, memória, fluência verbal, raciocínio numérico, compreensão de relações espaciais etc. (Renzulli, 2014).

Já as habilidades específicas, como se depende do próprio nome, se referem à capacidade de adquirir conhecimento e dominar técnicas em um âmbito restrito. Entre os exemplos citados pelo autor estão “química, composição musical, fotografia, escultura” as quais podem ser ainda mais específicas como “fotografia de retratos, astrofotografia, fotojornalismo” (Renzulli, 2014, p. 250).

AH/SD no Brasil: definição, políticas públicas e atendimento escolar

Tendo conhecido dos dois principais referenciais teóricos que têm orientado educadores, psicólogos e psicoeducadores no Brasil, vejamos a definição operacional contida nas políticas públicas. No documento “Diretrizes Gerais para o Atendimento às Crianças com Altas Habilidades e Superdotação, o Ministério da Educação deixou clara, primeiramente, a razão da nomenclatura que inclui a influência do Conselho Europeu para Altas Habilidades e do Conselho Mundial para o Superdotado e Talentoso.

No referido documento estabelece-se como superdotados os educandos que apresentam “notável desempenho e/ou elevada potencialidade”, modo isolado ou combinado, nos seguintes aspectos: “capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para artes, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado” (Brasil, 1995, p. 11). Em 2008, o documento “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” manteve esta definição.

Ela, inclusive, é influenciada pela teoria de Ranzulli, vai se tornando mais operacional à medida em que o Brasil vai aderindo a declarações internacionais e a agenda pública vai abrindo espaço para ações que visem atender aos estudantes superdotados. As bases legais estabelecidas a partir dos anos de 1990 é, para nós, mais interessante porque é neste contexto que o paradigma da inclusão se torna preponderante nas políticas públicas (Fleith, 2007).

Na década de 1990, por exemplo, o Brasil se tornou signatário de uma série de acordos internacionais que definiam a educação como um direito de todos e todas e os países deveriam destinar políticas públicas de inclusão na educação. Citamos como exemplo:

- (1) a Conferência da ONU realizada em Jomtiem, na Tailândia, da qual resultou a Declaração Mundial "Educação para Todos";
- (2) a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, de Viena, em 1993, que resultou em um documento que estabelece como compromisso “o reconhecimento da pluralidade de sujeitos portadores de direitos e de seus direitos específicos como parte integrante e indivisível da plataforma universal dos Direitos Humanos” (UNESCO, 1993);
- (3) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela UNESCO, em parceria com o Governo da Espanha e que resultou na Declaração de Salamanca. Essa declaração (UNESCO, 1994) estabelece como compromisso de seus países signatários acolher as crianças

independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de terem incapacidades intelectuais ou serem superdotados. Aqui se incluiu a superdotação como uma necessidade educacional especial que a escola deve atender.

Além destes marcos internacionais, no Brasil, a fundamentação legal envolveu a modificação/adequação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a definição de legislações mais específicas (Decreto 6.571/2008 que se tornou, depois, Decreto nº 7.611, de 2011 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado) e a normatização vasta com pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação versando sobre o atendimento aos estudantes com AH/SD.

Cada vez mais, o aparato normativo que regulamenta a execução de políticas pública leva os atores públicos a buscarem reconhecer as necessidades educacionais especiais a fim de tornar possível o acesso e a permanência de crianças na escola com as mais diversas características. Em 2001, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação, lança a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que define o seguinte:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: (...)

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (...)

Art. 8º 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 (..) (Brasil, 2001, p. 2).

É nesta resolução que se estabelece como direitos dos alunos com AH/SD o acesso a “currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular” (Fleith, 2007, p. 37). Para tanto, é preciso que haja o reconhecimento, identificação e cadastro deste aluno no censo escolar ou em um sistema nacional de acordo com o estabelecido na Lei Nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Uma vez que o estudante foi devidamente identificado, ele precisa de um acompanhamento que inclua atividades pedagógicas que supram as suas necessidades educacionais. Isso envolve um Projeto Político Pedagógico aberto e bem claro sobre as diretrizes escolares para atuarem com crianças superdotadas. É claro que uma série de procedimentos são necessários para que a escola esteja preparada e isso envolve a preparação

dos profissionais que atuam no estabelecimento (não estamos pensando apenas nos professores), a família e a rede de serviços públicos que pode acolher essas crianças (nas pequenas cidades, por exemplo, em que as escolas não possuem psicólogo ou psicopedagogo, os serviços como CAPS eram acessados para ajudar no diagnóstico e acompanhamento destas crianças). Passaremos a conhecer melhor estes protocolos começando pela identificação.

Identificando crianças com AH/SD

Toda a abordagem da questão das AH/SD no Brasil está influenciada pelas teorias das inteligências múltiplas (Gardner) e pela Teoria dos Três Anéis e os modelos de enriquecimento (Renzulli, 2004; 2014). Isso implica que as orientações oficiais têm partido dos instrumentos de diagnósticos que se coadunam com estes teóricos e que, geralmente, têm sido os testes psicométricos; as escalas de características; os questionários; a observação do comportamento; as entrevistas com a família e professores (Fleith, 2007, p. 55). Ou seja, o processo de identificação deve ser diversificado, pluralístico e amplo. A observação dos alunos não é aleatória, mas, sistemática levando em conta a intensidade, a frequência e a consistência das características do desenvolvimento dos estudantes (Branco et al., 2017).

A observação é uma tarefa para a qual o professor é figura crucial dada a proximidade e o tempo de permanência junto com o aluno. Evidentemente, que a interação deste profissional com os pais da criança é igualmente crucial. Isso indica a necessidade de valorizar momentos de interação entre estes dois atores como reuniões de pais e mestres ou plantões pedagógicos. Tais momentos têm de ser bem planejados para que trocas de informações possam ocorrer e, com isso, os primeiros passos sejam dados no sentido de realizar a identificação da AH/SD.

O trabalho de observação, como dito, não é aleatório e segue alguns parâmetros mínimos que possam levar ao correto encaminhamento a um programa especial de identificação de AH/SD. Sobre isso, consideramos muito necessário conhecer as indicações realizadas por Virgolim (2007), primeiramente, quanto ao treinamento do olhar do professor. Baseada em Galbraith e Delisle (1996) a autora sugere que o professor reserve um tempo para pensar nas seguintes questões:

Quadro 3

Formulário para a identificação da superdotação segundo Galbraith e Delisle (1996)

1	Aprende fácil e rapidamente
2	Original, imaginativo, criativo, não-convencional
3	Amplamente informado; informado em áreas não comuns
4	Pensa de forma incomum para resolver problemas
5	Persistente, independente, auto direcionado (faz coisa sem que seja mandado)
6	Persuasivo, capaz de influenciar os outros
7	Mostra senso comum; pode não tolerar tolices
8	Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porquê das coisas
9	Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes
10	Esperto ao fazer coisas com materiais comuns
11	Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.)
12	Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.)
13	Vocabulário excepcional, verbalmente fluente
14	Aprende facilmente novas línguas
15	Trabalhador independente, mostra iniciativa
16	Bom julgamento, lógico
17	Flexível, aberto
18	Versátil, muitos interesses, interesses além da idade cronológica
19	Mostra <i>insights</i> e percepções incomuns
20	Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros
21	Apresenta excelente senso de humor
22	Resiste à rotina e repetição
23	Expressa ideias e reações, frequentemente de forma argumentativa
24	Sensível à verdade e à honra

Fonte: Galbraith e Delisle (1996) apud Virgolim (2007, p. 44)

Estas características, do nosso ponto de vista, podem ser comuns a pessoas inteligentes, portanto, junto a estes aspectos precisa-se considerar outros que a própria Virgolim (2007) como:

Quadro 4

Traços da personalidade superdotada

- | |
|---|
| (a) Alunos que ficam facilmente cansados e entediados com o trabalho rotineiro da sala de aula. Alguns podem reclamar frequentemente em alto e bom som. Outros podem se conformar e nada dizer. |
| (b) Alunos que podem trabalhar intensamente em uma área ou matéria, negligenciando o dever de casa e trabalho de sala de aula em outras áreas ou matérias. |
| (c) Alunos que podem usar seu vocabulário avançado como retaliação contra aqueles não são tão bem-dotados verbalmente. |
| (d) Alunos que podem ficar tão entusiasmado com uma área ou tópico de discussão que monopolizam a conversação, ou começam a ensinar o tópico, até mesmo para os professores. |

- (e) Alunos que podem ficar inicialmente entusiasmados com uma área ou tópico de discussão, mas uma vez que o interesse é satisfeito, resistem em fazer trabalhos adicionais relacionados ao tópico ou a concluí-los.
- (f) Alunos que podem não gostar ou se ressentir de ter que trabalhar com colegas que não apresentam habilidades igualmente superiores, podendo verbalizar ou apresentar sua insatisfação por meio de altos suspiros.
- (g) Alunos que possuem vasto conhecimento de muitos tópicos, e podem corrigir colegas e adultos quando percebem que estão dando informações incorretas.
- (h) Alunos que podem usar seu senso de humor avançado e sagacidade para intimidar, manipular e humilhar os outros.
- (i) Alunos que podem ser auto confidentes e passionais sobre assuntos de cunho político, social ou moral e apresentar abertamente suas convicções, se distanciando dos colegas que não compartilham ou não ligam para esses assuntos.
- (j) Alunos que podem preferir trabalhar independentemente e se ressentir dos adultos que querem “colocá-los na linha”, fazendo-os seguir determinados procedimentos com os quais eles não concordam.

Fonte: Virgolim (2007, p. 45)

Evidentemente que, considerando a realidade dos professores brasileiros não é exequível para o professor ter em mente este tipo de dado de todos os seus alunos, sobretudo, porque é comum que cada docente tenha duas escolas e algo em torno de 300 alunos. Mas, isso reforça a necessidade de maior interação entre professores e pais e a coleta de observações que indiquem casos em que seja necessário o olhar mais apurado.

Quanto aos testes, vimos que Gardner e Ranzulli são críticos da aplicação de testes de Q.I., especialmente, porque podem deixar escapar expressões da inteligência que não são reconhecidos e que envolvem a capacidade produtiva-criativa. Tais testes, no geral, se referem mais à dimensão analítica em detrimento da criativa de modo que eles abarcam, se consideramos a tipologia de Ranzulli (2004; 2014), apenas aspectos da superdotação acadêmica. Já a posição de Fleith (2007) é de que estes testes não fazem o diagnóstico da superdotação, mas são importantes fontes de evidências e são parte do processo que busca “uma visão sistêmica e global do indivíduo e não somente sua inteligência superior medida por meio de um teste de QI” (Fleith, 2007, p. 56).

Segundo Branco et al. (2017) testes são um dos instrumentos de identificação e, dentre uma diversidade de propostas, e, de acordo com a realidade brasileira, deve-se fazer uma combinação de três testes: o teste das matrizes coloridas de RAVEN, que avaliam as capacidades de raciocínio e de análise; o teste WISC-IV9, aplicado a crianças e adolescentes de 6 a 16 anos de idade com a finalidade de avaliar “o desempenho cognitivo, a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças” e o teste Torrance que avalia o pensamento criativo sob parâmetros como “a fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, avalia a criatividade” (Branco et al., 2017, p. 35-36). Para a realização destes testes,

a figura crucial, na perspectiva das autoras, é psicólogo que deve mediar, entre pais, professores e aluno planejamento das práticas educacionais os serviços que serão destinados ao estudante.

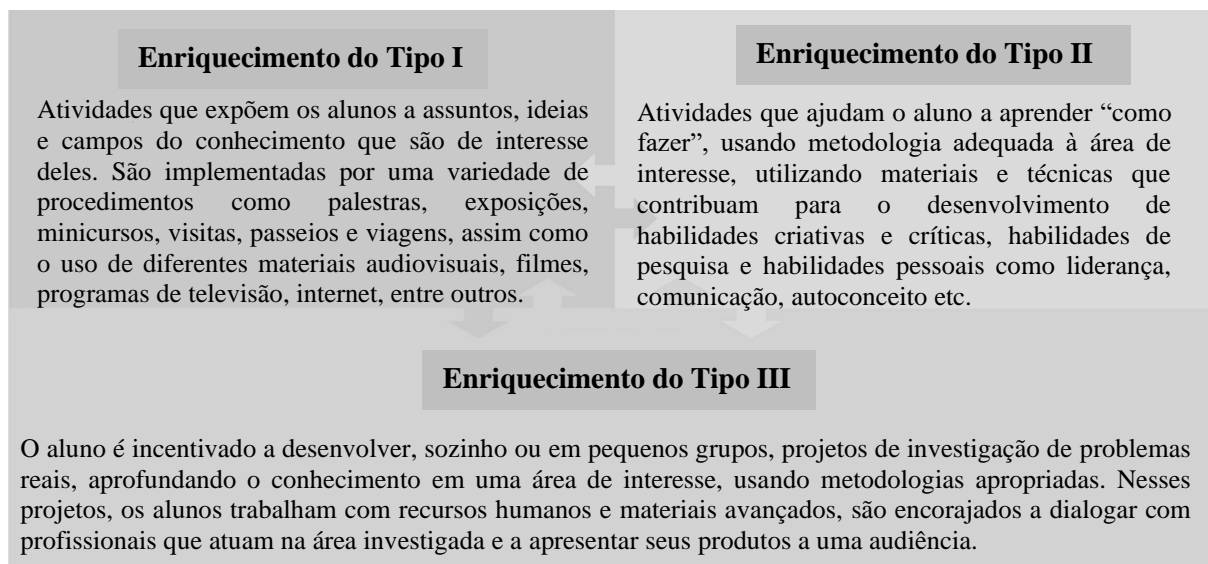
Os encaminhamentos

De acordo com a teoria de Renzulli (2004; 2014) há duas possibilidades para este aluno: a aceleração dos conteúdos e a inserção em programas de enriquecimento. De acordo com Virgolim (2007), a aceleração implica pressupõe adotar o parâmetro da competência, e não da idade, como determinante da promoção do acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas. Aqui tanto pode ocorrer a inserção da criança mais cedo na escola como pode haver a progressão das séries mediante a rigorosa identificação as altas habilidades e a definição de um plano de trabalho que assegure que as necessidades e as capacidades e dos alunos estão sendo devidamente atendidas e desenvolvidas.

Quanto ao enriquecimento, a maneira mais comum é a sugerida por Joseph Renzulli e Sally Reis, que significa o estabelecimento de um conjunto de atividades, intencionalmente planejadas, considerando as três grandes dimensões da superdotação que são a capacidade acima da média (superdotação escolar ou acadêmica), envolvimento com a tarefa e criatividade (superdotação criativo-produtiva). No esquema abaixo sintetizamos isso:

Figura 1

Três modelos de enriquecimentos segundo a teoria de Ranzulli e Sally Reis



Fonte: Adaptado de Fleith (2007)

Esses três modelos enriquecimento se inter-relacionam e proporcionam ao aluno um processo de desenvolvimento. Para cada um deles, sugere-se um conjunto de atividades. Vejamos o que sugere Burns (2014) para cada atividade:

Quadro 5

Atividades sugeridas por Burns (2014) de acordo com o modelo de enriquecimento

MODELO	ATIVIDADES SUGERIDAS
Enriquecimento I	Palestras, aulas de campo, visitas guiadas, exibição de vídeos, realização de entrevistas, minicursos.
Enriquecimento II	Atividades que envolvam tomadas de decisões, resolução de problemas, produção criativa.
Enriquecimento III	Atividades de pesquisa e produção do conhecimento

Adaptado de Burns (2014).

É claro que as possibilidades de atendimento não se esgotam na definição de programas especiais como este. Um dos encaminhamentos importantes, que pode se relacionar à aplicação deste programa, é o atendimento na sala de AEE. Uma conquista das políticas públicas, a sala de recursos para atendimento escolar especializado oferece a possibilidade de, em horário oposto à aula, o estudante ter contato com o profissional para uma atividade mais personalizada. Como destaca Fleith (2007) este tipo de atendimento requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, com a realização de avaliação periódica e sistemática da programação de atividades. Além do mais, os professores da sala regular devem estar em sintonia profunda com o professor da sala de recursos, assim como a direção e demais profissionais para que se saiba o progresso, as novas necessidades que surgem etc.

Considerações Finais

A escola é um universo social bastante complexo e a vida de quem se dedica a ser um educador ou um gestor em educação exige a compreensão de que sua missão é promover o desenvolvimento humano. Isso implica reconhecer que as pessoas se desenvolvem conforme ritmos e condições variadas tendo em comum um aspecto: o cuidado.

Ou seja, o sucesso da formação das pessoas depende de nossa capacidade de compreender as diversas formas de ser, possibilidades e limitações dos alunos, suas identidades e necessidades. O processo de ensino deve ser centrado no desenvolvimento da pessoa e isso implica considerar várias dimensões como a cognitiva e socioafetiva. Além do mais, precisa considerar as condições de acesso e permanência na escola. Isso implica medidas que diminuam barreiras de locomoção, de uso das estruturas físicas, bem como barreiras de comunicação e de relacionamento. A situação ideal é que a escola possa contar, cada vez mais, com equipes multidisciplinares que possam estar junto e à frente com o professor, na organização da ação pedagógica.

No caso das Altas Habilidades e Superdotação consideramos que há de se superar dois grandes estereótipos: o primeiro é o de que este aluno seja alguém que não tenha necessidade especial, pois se trata de pessoa extremamente inteligente; o segundo é o de que, no caso dos indisciplinados e apáticos, não há o que fazer senão ignorá-los afinal sua indisciplinada e irreverência desafiam a autoridade do professor e significam descompromisso.

As duas situações extremas que estes estereótipos representam são grande parte da negligência do atendimento da criança ou jovem com altas habilidades. Quanto ao primeiro ponto, a teoria, especialmente Renzulli (2004; 2014) mostra que as altas habilidades não significam que ele tenha alto rendimento acadêmico, especialmente, porque a valoração do que seja inteligência e alto desempenho é subjetiva e, portanto, precisa sempre ser ponderada. A alta inteligência em uma área pode não trazer satisfação a este aluno e, conseqüentemente, o processo de escolarização pode gerar entraves ao pleno desenvolvimento desta pessoa.

No caso da indisciplinada e extrema irreverência, abandonar este aluno trará prejuízos para toda a sua vida haja vista que a sua inteligência elevada não o conduz a direcionamentos claros na vida, a interações com outras pessoas e estas são habilidades fundamentais para o mundo do trabalho e das relações familiares. Além do mais, esta energia deste aluno deixa de ser canalizada para tarefas que o ajudem a trabalhar as dimensões afetivas emocionais do desenvolvimento e as outras áreas nas quais ele não tenha alto rendimento.

Concluimos que as Altas Habilidades são socialmente construídas, ou seja, para que se efetivem elas precisam de um ambiente social em que sejam estimuladas e no qual a pessoa aprenda a mobilizá-las para atender aos desafios do seu dia a dia. Para tanto, cabe à família e a escola ter um olhar sensível sobre a pessoa e, na constatação das diversas características que apontamos neste trabalho, encaminhar para um diagnóstico e, conseqüentemente, para o planejamento das atividades que mais contribuam com este aluno.

Referências

- Branco, A. P. S. C., & Almeida, M. A. (2017). Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. In Educação, Batatais, 7(2), 23-41.
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF.
- Burns, D. E. (2014). Altas Habilidades/Superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de problema até o produto final. Curitiba-PR: Juruá.

- Fleith, D. de S. (2007). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Gardner, H. (1995). Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2000). Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Landau, E. (2002). A coragem de ser superdotado. Trad. Sandra Miesa e Christina Cupertino. São Paulo: A&C.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In Educação, 27(1), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de supoertodação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In A. Virgolim, E. C., & Konkiewitz, (Orgs.). Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade. Campinas: SP, Papyrus.
- Silva, C. L. da, & Garcez, L. (2019). Educação inclusiva / Claudia Lopes da Silva, Liliane Garcez. Londrina-PR: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 262 p.
- UNESCO. (1993). Declaração de Nova Dehli de educação para todos. Genebra: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca: UNESCO.
- Vigotsky, L. (2003). Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Virgolim, A. M. R. (2007). Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais/ Angela M.R. Virgolim. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial.