

Processo de inclusão do aluno superdotado no ensino regular: uma discussão dos desafios e alternativas educacionais

Process of inclusion of gifted students in regular education:
a discussion of educational challenges and alternatives

Proceso de inclusión de estudiantes superdotados en la educación
regular: una discusión sobre desafíos y alternativas educativas

Erica Dantas da Silva⁰¹ Raimunda de Fátima Neves Coêlho⁰² Davi Milan⁰³

Resumo

O presente artigo objetiva discutir o processo de inclusão do aluno superdotado no contexto do ensino regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando os principais desafios e alternativas educacionais. Para tanto, metodologicamente, este estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica respalda-se em autores como Renzulli (2004), Antipoff e Campos (2010), Maia-Pinto e Fleith (2004; 2015). Verificou-se que os principais desafios se referem à precária formação docente, dificuldades na identificação dos alunos com altas habilidades, ensino tradicional e barreiras atitudinais. Já no que se refere às alternativas educacionais constatou-se que o enriquecimento curricular, a aceleração do ensino e as estratégias pedagógicas adequadas constituem-se como meios assertivos para oportunizar a inclusão deste educando. Portanto, faz-se necessário que a escola assuma a função de promover a inclusão, atuando de forma mediadora por meio da promoção de experiências que instiguem a curiosidade, o interesse e a motivação do aluno, estimulando, assim, as suas habilidades subjacentes.

Palavras-chave: Inclusão. Superdotação. Ensino regular. Desafios. Alternativas educacionais.

Abstract

This article aims to discuss the process of including gifted students in the context of regular education, highlighting the main challenges and educational alternatives. To this end, methodologically, this study is characterized by being bibliographical research, whose theoretical foundation is supported by authors such as Renzulli (2004), Antipoff; Campos (2010), Maia-Pinto; Fleith (2004; 2015). From this, it was found that the main challenges refer to precarious teacher training, difficulties in identifying students with high skills, traditional teaching and attitudinal barriers. Regarding educational alternatives, it was found that curricular enrichment, accelerated teaching and appropriate pedagogical strategies constitute assertive means to provide opportunities for the inclusion of this student. Therefore, it is necessary for the school to assume the role of promoting inclusion, acting in a mediating manner by promoting experiences that instigate the student's curiosity, interest and motivation, thus stimulating their underlying skills.

Keywords: Inclusion. Giftedness. Regular education. Challenges. Educational alternatives.

Resumen

en el contexto de la educación regular, destacando los principales desafíos y alternativas educativas. Para ello, metodológicamente, este estudio se caracteriza por ser una investigación bibliográfica, cuyo fundamento teórico se sustenta en autores como Renzulli (2004), Antipoff; Campos (2010), Maia-Pinto; Fleith (2004; 2015). A partir de esto, se encontró que los principales desafíos se refieren a la precaria formación docente, las dificultades para identificar estudiantes con altas habilidades, la enseñanza tradicional y las barreras actitudinales. En cuanto a las alternativas educativas, se encontró que el enriquecimiento curricular, la enseñanza acelerada y estrategias pedagógicas adecuadas constituyen medios asertivos para brindar oportunidades para la inclusión de este estudiante. Por tanto, es necesario

1 Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: raimunda.fatima@professor.ufcg.edu.br.

2 Professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande. Resumo Biográfico para o artigo: Doutora em Medicina e Saúde pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e Professora Titular da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: raimunda.fatima@professor.ufcg.edu.br.

3 Pesquisador em Educação (Unesp: Universidade Estadual de São Paulo- Campus de Marília -SP), professor orientador de projetos da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), professor da educação básica da rede pública municipal em Quintana- SP. E-mail: davi.milan@unesp.br.

que la escuela asuma el papel de promotor de la inclusión, actuando de manera mediadora, promoviendo experiencias que susciten la curiosidad, el interés y la motivación del estudiante, estimulando así sus habilidades subyacentes.

Palabras Clave: Inclusión. Superdotación. Educación regular. Desafíos. Alternativas educativas.

1. INTRODUÇÃO

No imaginário social, quando pensamos nas pessoas superdotadas, o que nos vem à cabeça? Presume-se que são indivíduos dotados de genialidade e talento, com potencial cognitivo superior em todas as áreas do conhecimento em relação às outras pessoas da sua mesma faixa etária, bem como providos de um alto QI (Quociente de inteligência).

Em parte, tais pressupostos possuem algum grau de veracidade, contudo, não são suficientemente capazes de caracterizar, de forma absoluta, o indivíduo superdotado. Assim, outros elementos precisam ser considerados, discutidos e analisados. Desse modo, a relevância deste tema consiste em razão da sua atualidade e complexidade, favorecendo uma compreensão mais elucidativa sobre este grupo singular.

Nessa perspectiva, este artigo propõe-se a discutir o processo de inclusão do aluno com superdotação no âmbito do ensino regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando os principais desafios e alternativas educacionais enfrentadas pela escola para a efetivação desta prática.

Para tanto, delineamos como questão norteadora compreender: Qual é o papel que a escola assume no que concerne à inclusão de alunos com superdotação no contexto do ensino regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Metodologicamente este artigo caracteriza-se por ser um estudo teórico à luz da literatura científica que discorre sobre o referido tema. Logo, quanto à natureza da pesquisa caracteriza-se por ser básica; quanto aos objetivos é exploratória; tratando-se dos procedimentos é bibliográfica e no que diz respeito à abordagem é qualitativa.

Desse modo, *a priori*, discorre-se brevemente sobre a historicidade do processo de inclusão que perpassa desde a perspectiva segregadora até a concepção inclusiva. Posteriormente, discute-se sobre as principais características que tipificam a superdotação, à luz da literatura científica da área, e que de maneira as políticas públicas têm sido implementadas no país para garantir a inclusão do indivíduo com altas habilidades.

A posteriori, versa-se sobre os desafios e alternativas educacionais concernentes ao âmbito escolar para a efetivação da inclusão do aluno superdotado no ensino regular e, por fim, tece-se as considerações finais.

2. INCLUSÃO E SUPERDOTAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Nesta seção discute-se a historicidade do processo de inclusão que perpassa desde a perspectiva segregadora até a concepção inclusiva, bem como pontuam-se as principais características que representam a pessoa com altas habilidades/superdotação (AH/SD), evidenciando-se, ainda, as principais políticas educacionais para esse público, salientando os seus principais direitos de assistência.

Inclusão educacional: breves considerações

O direito à educação das pessoas com necessidades educacionais constitui-se como uma prerrogativa recente na história do Brasil, o que denota um passado, não tão distante, de preconceito e exclusão desse público. Nesse sentido, vivencia-se, *a priori* no país, uma proposta pautada na segregação, em que:

A partir da década de 70, no Brasil, os serviços destinados a deficientes passaram a ser vistos sob a ótica da dimensão integração/segregação. A defesa da normalização como objetivo a ser alcançado, através do processo de integração, gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas [...] os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade (Omote, 1999, p. 04).

Face ao exposto, tinha-se uma proposta pautada nos princípios da segregação e exclusão. Tal concepção fundamenta-se em uma percepção da deficiência como algo a ser corrigido, modificado, reabilitado e reeducado, ou seja, a pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE) deveria adaptar-se à sociedade e não o inverso, o que denota a não aceitação dessas pessoas na sua especificidade.

Contudo, esta perspectiva, gradativamente, tem se tornado obsoleta e retrógrada, e atualmente, tem se empreendido esforços no sentido de construir uma sociedade inclusiva e democrática para todos. Assim, é o meio social que precisa se adaptar para atender às demandas das pessoas com NEE e não mais o contrário, uma vez que instituições de ensino que têm intenção de aderir a política de educação inclusiva (EI), contribui no processo de conhecimento partilhado e construído dos alunos, de modo a favorecer qualidade socio-cultural sem discriminação, como também favorecer a qualidade acadêmica (RODRIGUES, 2006).

Nessa acepção, a escola que se pauta em uma proposta de educação inclusiva contribui para a eliminação das barreiras que possam obstaculizar o processo de inclusão dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Logo, a educação inclusiva torna-se um direito legalmente assegurado para todos os indivíduos, independente das suas características físicas, cognitivas, étnicas, sociais, culturais, etc., conforme preconizado na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Assim, dentre todas as necessidades educacionais especiais que precisam ser consideradas, focaliza-se como público-alvo, neste estudo, as pessoas que possuem altas habilidades, como já afirmado anteriormente.

Superdotação/altas habilidades: primeiras aproximações

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), em torno de 3,5 a 5% da população mundial possui evidências de altas habilidades/superdotação; dado que evidencia um grande índice (Negrini; Freitas, 2008). Mas, o que são altas habilidades? O dispositivo legal

intitulado Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos superdotados e talentosos (Brasil, 1995) preconiza que os indivíduos com AH apresentam:

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).

Já o documento denominado Saberes e práticas da inclusão elenca outras características que tipificam a pessoa com AH, a saber:

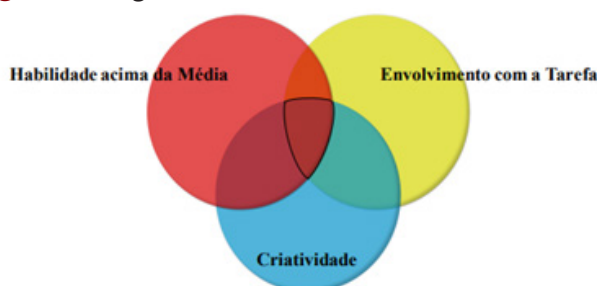
Alto desempenho em uma ou várias áreas; Fluência verbal e/ ou vocabulário extenso; Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial; Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares; Qualidade das relações sociais do aluno, em diversas situações; Curiosidade acentuada; Facilidade para a aprendizagem; Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas; Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento; Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.) (Brasil, 2006a, p. 22).

No Brasil foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que preconiza algumas características como alto potencial em diversas áreas, desde artes, a capacidade de imaginar e criar, como também na psicomotricidade e as áreas de liderança e intelectual (Brasil, 2008).

Frente ao exposto, é pertinente frisar que as características elencadas não se evidenciam de forma unânime para todos, variando em termos de habilidades e competências inerentes a cada indivíduo, tendo influências do meio social em que o sujeito está inserido. O documento destaca ainda que para ser considerada uma pessoa com altas habilidades, estes comportamentos citados devem ocorrer com frequência constante.

Outra definição é abordada por Renzulli (2004), em que afirma que o indivíduo com superdotação apresenta traços/comportamentos que denotam uma convergência entre três “anéis”, cada um representa uma característica de AH, conforme apresentado pelo autor: capacidade geral e/ou específica acima da média, níveis elevados de empenho com uma determinada tarefa e elevados níveis de criatividade, como possível observar na Figura 1.

Figura 1: Diagrama da teoria dos três anéis de Renzulli



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

O autor pontua 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). Nessa acepção, esta aplicação dar-se-á a partir de algumas características, a exemplo da sua ampla capacidade cognitiva e do seu elevado interesse/curiosidade/motivação para aprender coisas novas. Assim, a partir da abordagem da conceituação das AH/SD, faz-se pertinente discutir-se acerca das políticas brasileiras direcionadas a este público.

Políticas brasileiras direcionadas para as pessoas com altas habilidades/superdotação

Nesta seção, apresenta-se alguns marcos legais promulgados no Brasil direcionados para as pessoas com AH/SD, frisando os seus principais direitos de assistência e amparo, assim como mostra no quadro abaixo:

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

ANO	AÇÃO
1961	Primeira menção à educação de alunos excepcionais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
1971	LDB inclui explicitamente diretrizes para o ensino de superdotados.
1973	Surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1978	Foi fundada a Associação Brasileira de Superdotados
1986	O CENESP é substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP).
1988	É promulgada a Constituição Federal, denominada como Constituição Cidadã, que institui a educação como um direito de todos.
1996	A LDB determina como dever do Estado a garantia do Atendimento Educacional Especializado aos educandos com altas habilidades.
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.
2015	É criado o Estatuto da pessoa com deficiência, em que se dispõe a obrigatoriedade de assegurar o atendimento na educação básica e na educação superior de alunos com altas habilidades.

Fonte: Adaptado (Matos; Maciel, 2016, p. 182).

Face ao exposto, observa-se as diversas políticas que foram elaboradas para melhor atender o público com altas habilidades, ressaltando que tais normativas legais continuam exercendo considerável importância no âmbito social para que os direitos dessa população sejam assegurados. Para tanto, em razão das limitações que o próprio formato da pesquisa nos impõe, não se discutirá, de forma detalhada, todas as políticas apresentadas anteriormente. Desse modo, abordar-se-á apenas àquelas que se considera possuir maior impacto social.

Abordagem de AH/SD na Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 e na LDB nº 9.394/96

A primeira menção de Educação para os “alunos excepcionais”, nas políticas públicas brasileiras, ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1961. Todavia, foi somente na Lei de nº 5.692/1971, sancionada no mesmo ano, em que foi especificada as diretrizes para o atendimento dos superdotados. No seu art. 9º, determina-se que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, p. 03).

Nessa perspectiva, a LDB de 1971 é a primeira a diferenciar os alunos superdotados do termo geral “excepcionais”, utilizado anteriormente na LDB de 1961 para tipificar os alunos com traços de superdotação e a estabelecer que estes, assim como os que possuíam deficiências de ordem física ou cognitiva, deveriam ser foco do atendimento educacional especial (Brasil, 1971). *A posteriori* é promulgada a Lei nº 9.394/1996, vigente até os dias atuais, em que no seu art. 59, determina-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).

Observa-se, pois, a evolução que a LDB perpassou ao longo do tempo no que concerne ao reconhecimento legal das necessidades educacionais especiais de um público que, até então, estava invisibilizado no âmbito social e educacional.

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

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica reiteram as regras apresentadas na LDB de 1996, considerando que se estabelece como as instituições de ensino podem oportunizar um melhor atendimento para este público. Assim, determina-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. 02).

Nessa perspectiva, observa-se que este dispositivo legal elenca o direito da pessoa com AH/SD ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que denota interesse para o desenvolvimento pleno do potencial desse aluno. Ressalta-se ainda que estratégias como enriquecimento curricular e aceleração do ensino serão discutidas posteriormente.

Abordagem de AH/SD nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)

Cria-se em todos os estados do território nacional os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) que se destacaram no atendimento aos alunos com AH/SD, a partir da disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos para o ensino destes, promovendo a formação de professores a fim de que estes indivíduos fossem capazes de atender os desafios vinculados à condição singular que apresentam (Matos; Maciel, 2016). Complementando, elucida-se que tais núcleos visam:

[...] promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade (Brasil, 2006b, p. 11).

Explana-se que os núcleos em questão fazem parte da política educacional do Brasil e representam uma resposta às demandas inerentes ao público dos superdotados que durante um longo período da história foram invisibilizados. Além disso, salienta-se que tais marcos legislativos asseguram e amparam os direitos de assistência ao público com AH/SD.

Face ao exposto, elucida-se que este indivíduo precisa não somente ser inserido, mas incluído, de fato, em todas as instâncias sociais, inclusive na educacional. Contudo, para que ocorra a inclusão, vários são os desafios enfrentados, e a busca por alternativas educacionais que possibilitem esse direito, amplificam-se gradativamente, conforme discutido, a seguir.

3. O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SUPERDOTADO NO ENSINO REGULAR

Nesta seção aborda-se sobre o papel da escola no que concerne à inclusão do aluno com superdotação no âmbito do ensino regular na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando-se os principais desafios e alternativas educacionais que a escola se defronta para a efetivação da inclusão desse educando. Quanto os desafios mencionam-se: precária formação docente, dificuldades na identificação dos alunos com altas habilidades nas escolas de ensino regular, ensino tradicional e barreiras atitudinais.

Desafios da escola regular no processo de inclusão de alunos superdotados

As instituições de ensino regular são permeadas por desafios, e estes, ampliam-se ainda mais ao se tratar do processo de inclusão de um estudante que apresenta NEE, como é o caso daquele que tem AH/SD. Assim, são vários os obstáculos perpassados pela escola no processo de inclusão deste aluno, pois:

Por se tratar de um tema ainda não aprofundado na Educação Especial, geralmente não associado a ela, e povoado de mitos e crenças populares, as AH/SD não são incluídas nos cursos de **formação inicial** nem continuada; não se considera a possibilidade de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (às quais são encaminhados apenas os alunos com deficiência) e os estudantes que apresentam esse

comportamento não são identificados, acreditando-se que eles não existem (Pérez; Freitas, 2014, p. 631, grifo nosso).

Assim, ressalta-se “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, 196). Corroborando com esta afirmação explana-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).

Face ao exposto, destaca-se a falta de acesso dos professores a informações atualizadas e baseadas em pesquisas sobre altas habilidades. Os autores elucidam que os veículos de comunicação como televisão, jornais e revistas, frequentemente disseminam informações errôneas sobre o assunto. Como resultado, essas informações inadequadas dificultam a compreensão do que realmente são altas habilidades e como devem ser tratadas, prejudicando a identificação e o suporte adequado aos alunos com tais características. Reiterando esta proposição, ressalta-se que:

As universidades ainda carecem de uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplificação curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas (Moreira, 2007 p. 268).

À vista disso, pontua-se a necessidade de se implementar políticas de formação inicial e também promover formação continuada para que os profissionais da educação no exercício da sua função possam entender, demasiadamente, os aspectos referentes às AH/SD, compreendendo os seus conceitos, características, atendimentos, legislações etc.; de modo a facilitar a identificação do aluno com superdotação no âmbito escolar, bem como promover o AEE para o aluno matriculado no ensino regular (Oliveira *et al*, 2021).

Logo, a partir de uma formação qualificada, o docente deverá ser capaz de auxiliar o aluno com AH/SD a:

maximizar seus talentos e habilidades; promover o autoconceito positivo; ajudar o aluno a desenvolver bons hábitos de estudo; utilizar estratégias diferenciadas para expandir interesses; respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno; criar um ambiente em que o aluno se sinta valorizado e estimulado; importar-se com a dimensão afetiva, fortalecendo traços como autoconfiança, persistência, iniciativa; estimular a criatividade; encorajar a autonomia nos estudos e a investigação; facilitar aprendizagem mais aprofundada em tópicos escolhidos/preferidos pelo aluno (Ferreira, 2018, p. 93).

Portanto, a formação docente torna-se fundamental para a implementação e desenvolvimento de ações direcionadas para esse público, pois sem a existência de professores com formação qualificada torna-se inviável a identificação dos alunos com AH/SD nas escolas regulares. Conforme pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira – (INEP, 2022), apenas 26.815 alunos estão registrados com AH/SD no Brasil. Este percentual sinaliza uma problemática enfrentada no Brasil, uma vez que:

Inúmeras crianças com AH/S atravessam os anos escolares sem serem identificadas, sem que os seus talentos sejam cultivados. Para que as crianças possam ser enquadradas nos programas de Educação Especial, é preciso antes descobri-las. E esta tarefa é mais difícil, quando o profissional não dispõe do conhecimento, das técnicas e dos recursos necessários para tal identificação (Ferreira, 2018, p. 111).

Nessa perspectiva, para o processo de identificação do aluno com superdotação, faz-se necessário existir, no âmbito escolar, uma equipe multidisciplinar atuando de modo colaborativo com o corpo docente, com o educando e com a família deste, para que se torne viável identificar as características inerentes às AH/SD. Desse modo, salienta-se que:

Há muitas estratégias para se identificar o aluno com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação (Virgolim, 2007, p. 58).

Corroborando com esta ideia, reitera-se que as informações devem ser coletadas a partir da observação sistemática do aluno, preferencialmente no seu dia-a-dia escolar, acompanhando como se dá o relacionamento social e as situações de aprendizagem. É através de um estudo comparativo no grupo de igual faixa etária que o docente poderá observar a frequência e a intensidade dos indicadores de AH/SD e talento apresentados pelo educando (Reis, 2006).

À vista disso, percebe-se que os autores supracitados elencam a observação, como um dos critérios para identificar o aluno com AH/SD. Fato que evidencia a ineficácia de considerar apenas um critério na identificação, a exemplo dos testes de QI (Quociente de Inteligência), cujo enfoque reside, apenas, nas áreas da linguística e do raciocínio matemático, desconsiderando-se as demais áreas do desenvolvimento humano, como a criatividade, liderança e psicomotricidade.

Pontua-se, ainda, a necessidade de além da observação sistemática e contínua, é imprescindível que o processo de identificação ocorra de forma precoce, uma vez que quanto antes for feito esse mapeamento dos alunos com AH/SD, maiores serão as chances de se minimizar possíveis problemas de aprendizagem.

Todavia, ressalta-se que muitos são os elementos que dificultam este processo de identificação dos alunos AH/SD, especialmente nas escolas públicas, a exemplo: Salas de aula superlotadas, multisseriadas e exigência para o cumprimento dos conteúdos preestabelecidos na grade curricular. Logo, tais situações não contribuem para que o corpo docente identifique, tampouco, desenvolva um trabalho qualitativo e que potencialize as habilidades dos alunos superdotados (Ferreira, 2018).

Além das problemáticas que permeiam o processo de identificação do aluno superdotado, elenca-se uma outra questão que é o ensino tradicional em que este modo de ensi-

no não se caracteriza como uma estratégia capaz de propiciar a aprendizagem dos alunos, tampouco para àqueles com AH/SD.

Este ensino acaba dificultando a inclusão escolar desses educandos, uma vez que “[...] eles não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino aprendizagem torna-se um exercício mecânico, sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso, a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal” (Vieira, 2003, p. 10). Salienta-se, pois, que o ambiente educacional convencional não está qualitativamente preparado para atender, satisfatoriamente, às demandas educacionais do aluno com AH/SD.

Frente ao exposto, ressalta-se que os discentes que não são desafiados no ensino regular, são conduzidos a terem um subaproveitamento escolar, que não condiz com as suas reais capacidades e potencialidades (Winner, 1998). Além disso, a autora acrescenta “a falta de desafio nas nossas escolas significa que as nossas crianças não estão desempenhando a altura do seu potencial”. (p. 193). Segundo Winner (1998, p. 193)

Tal apontamento desvela um sério problema, pois à medida que a escola não oportuniza um ambiente desafiante, instigante e estimulante, contribui para que os talentos e potencialidades dos alunos superdotados sejam reduzidos e/ou estagnados. Assim, sobressai-se a importância dos estímulos para o aluno com altas habilidades, pois:

[...] o estímulo contribui para que o aluno com AH/SD produza no nível em que é capaz de produzir. Por isso, uma sala de aula em que o conteúdo escolar é trabalhado apenas de forma tradicional, em que a criatividade não é explorada, consequentemente, não instiga os alunos a manifestarem suas habilidades, sejam elas acadêmicas ou produtivo-criativas (Freitas; Rech, 2015, p. 12).

É pertinente ressaltar a imprescindibilidade de provocar estímulos na criança com altas habilidades, para que esta possa ampliar as suas habilidades e potencialidades a favor do seu próprio desenvolvimento, uma vez que um ambiente rico em estímulos contribui para a potencialização das habilidades da criança com AH/SD.

Desse modo, para desenvolver estímulos nos alunos em questão, faz-se necessário que o professor exerça uma conduta pedagógica flexível de modo a oportunizar desafios e situações de aprendizagem que instiguem a curiosidade e o interesse do educando. Algumas estratégias a serem consideradas são:

usar técnicas e recursos variados no combate à rotina e à cristalização de procedimentos de ensino; abordar os conteúdos de forma interdisciplinar; deve ser um monitor, dar suporte e caminhar junto com seu aluno e não ser aquele único detentor de conhecimento; trabalhar habilidades pessoais todo o tempo [...] (Ferreira, 2018, p. 31).

Contudo, é pertinente destacar que a adoção de tais estratégias requer uma adaptação não apenas no fazer pedagógico, mas também no currículo. Assim:

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, 57).

Assim, considera-se que o uso de metodologias tradicionais em detrimento de estratégias flexíveis, dinâmicas, instigadoras e que despertam o interesse dos educandos, especialmente, aqueles com AH/SD, estão fadadas ao fracasso. Logo, adaptar o currículo torna-se fundamental para potencializar o desenvolvimento do aluno superdotado.

Barreiras atitudinais: Mitos e preconceitos

O processo de inclusão escolar não se restringe apenas a garantia de matrícula dos alunos com AH/SD nas escolas, sobretudo deve-se garantir o seu acesso e permanência, desfazendo, principalmente as barreiras atitudinais que obstaculizam o processo de inclusão do aluno superdotado. A seguir, discorre-se sobre algumas ideias errôneas que permeiam o imaginário social.

Mito 1: A pessoa com altas habilidades/superdotação destaca-se em todas as áreas do conhecimento

De acordo com Winner (1998), a ideia implícita nesse mito é a de que o indivíduo que foi identificado com AH/SD possui um alto potencial intelectual que faz com que ele tenha um desempenho acadêmico elevado 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).

Corroborando com esta premissa, Gardner (1995, p. 32) pontua que “o desempenho maduro numa área não significa o desempenho maduro numa outra área, assim como as realizações talentosas em determinada área não implicam uma realização talentosa em outra”. Dessa forma, destaca-se que aspectos como motivação, interesse e curiosidade podem influenciar em uma alta performance, ou não, em uma área.

Mito 2: As pessoas com altas habilidades/superdotação não precisam ter atendimento educacional especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecido através do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos educandos que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e deve ser ofertado de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2011).

A priori é pertinente entender o que é o AEE, em que este é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional

e continuamente [...] devem ser prestados de forma suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2014, p.3).

Todavia, há uma crença implícita no imaginário social de que em decorrência das altas habilidades, o indivíduo com tal singularidade não precisa de nenhum acompanhamento pedagógico, haja vista que se tem a ideia de que a criança com superdotação já é privilegiada, logo, não apresenta necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, frisa-se que o educando com AH/SD tem uma especificidade em relação aos demais discentes da educação inclusiva: em decorrência da não demonstração de traços físicos visíveis que denotem a sua superdotação, este acaba passando despercebido no âmbito escolar (Antipoff; Campos, 2010). Portanto:

[...] 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).

Todavia, embora se considere essa necessidade, pontua-se que [...] “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).

Desse modo, frisar destaca-se a importância de que desde a Educação Infantil até a etapa do Ensino Superior, os educandos com AH/SD devem ter acesso ao AEE. Assim sendo, em diferentes etapas e em razão dos diversos interesses, habilidades e potencialidades dos alunos com AH/SD, o AEE tem como objetivos:

- Maximizar a participação do aluno na classe comum do ensino regular, beneficiando-se da interação no contexto escolar;
- Potencializar a (s) habilidade (s) demonstrada (s) pelo aluno, por meio do enriquecimento curricular previsto no plano de atendimento individual;
- Expandir o acesso do aluno a recursos de tecnologia, materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse;
- Promover a participação do aluno em atividades voltadas à prática da pesquisa e desenvolvimento de produtos;
- Estimular a proposição e o desenvolvimento de projetos de trabalho no âmbito da escola, com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras (Delpretto; Zardo, 2010, p. 23).

Logo, trabalhar as necessidades dos alunos superdotados e com altas habilidades tendo como parâmetro as suas áreas de interesse, torna-se imprescindível para a sua inclusão educacional e social.

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

Esta crença equivocada ainda é muito presente no imaginário social, de que apenas aquelas crianças cujas famílias são oriundas das classes sociais mais abastadas terão condições de desenvolver os seus talentos e as suas habilidades. Nesse sentido: “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 proposição, pontua-se 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 pesquisadores mencionados 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).

Desse modo, corrobora-se com tais apontamentos ao se considerar que existem indivíduos com altas habilidades em todas as camadas sociais, independentemente de condições mais ou menos abastadas. No entanto, o que pode ocorrer é que nos grupos socialmente desfavorecidos as características da superdotação podem ficar veladas.

Assim, pontua-se que “as barreiras econômicas, além das tradicionais barreiras culturais, atitudinais e pedagógicas devem ser combatidas para promover a inclusão dos alunos com AH/SD” (Pérez; Freitas, 2014, 633). Destaca-se, pois, que as diversas crenças errôneas sobre as pessoas com SD, tem ocasionado consideráveis prejuízos ao seu desenvolvimento integral na rede regular de ensino. Logo, faz-se necessário opor-nos a estas crenças, mitos e estereótipos que ainda perduram no imaginário social.

Portanto, a partir disso, compreende-se os principais desafios que a escola se depara no que concerne ao processo de inclusão do aluno com superdotação. Entretanto, é pertinente destacar que tais desafios não podem ser considerados como barreiras intransponíveis, mas como um meio de superação e alcance de resultados exitosos.

Para tanto, torna-se salutar discorrer sobre as alternativas educacionais a serem desenvolvidas com o educando que possui AH/SD.

Alternativas educacionais no ensino regular no processo inclusivo de alunos com superdotação

Nesta seção discorre-se acerca das principais estratégias educacionais que a escola pode adotar na sua dinâmica pedagógica no tocante ao processo de inclusão do aluno superdotado. São elas: enriquecimento curricular, aceleração do ensino e estratégias pedagógicas adequadas. Nessa acepção, no que concerne o enriquecimento curricular este inclui:

[...] estratégias propostas e orientadas pelo docente de sala de aula regular ou das diferentes disciplinas, durante o período de aula ou fora dele (tarefas adicionais, projetos individuais, **monitorias**, tutorias e mentorias), que podem ter como base o conteúdo que ele está trabalhando num determinado momento e cuja proposta pode ser elaborada conjuntamente com o professor especializado ou mesmo com um professor itinerante, quando for necessário (Pérez; Freitas, 2010, p. 65, grifo nosso).

No que concerne à monitoria, citada por Pérez e Freitas (2010), destaca-se o fato de que como o aluno com altas habilidades, geralmente, conclui as atividades rapidamente, o docente pode incumbir-lhe a função de monitor, isto é, ele pode auxiliar os demais colegas em suas dúvidas. Assim sendo, as atividades provenientes dos programas de enriquecimento curricular oportunizam aos educandos com altas habilidades/superdotação:

Experiências de aprendizagem desafiadoras, autosseletivas [*sic*] 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 em situações criativas e produtivas. [...] Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente (Alencar; Fleith, 2001, p. 135).

É pertinente ainda sobressair que o enriquecimento curricular contribui para a inclusão do aluno com AH/SD, uma vez que lhe permite o aprofundamento dos seus conhecimentos, potencialize sua criatividade e consiga se envolver com a tarefa, atributos estes presentes nas pessoas com AH/SD, conforme pontuado por Renzulli (2004).

Nessa acepção, Brancher (2011, p. 185) corrobora com esta assertiva ao pontuar que “esse é o sistema que oferece mais alternativas para atender à diversidade de habilidades, interesses e estilos, porque podem ser organizados de acordo com a especificidade de cada caso”, ou seja, pode-se personalizar para atender às demandas relativas a cada educando.

Uma outra estratégia a ser pontuada refere-se à aceleração do ensino em que esta caracteriza-se como uma estratégia pedagógica de atendimento educacional para o aluno com altas habilidades, uma vez que a partir desta, o discente não mais ficará limitado àqueles conhecimentos relativos à série em que se encontra, podendo transitar por outras temáticas do seu próprio interesse, o que lhe permitirá um elevado desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades, conforme pontuado pela LDB/1996 (Brasil, 1996).

Corroborando com tal assertiva, pontua-se que a aceleração de ensino “tem sido apontada como uma estratégia alternativa de atendimento educacional ao superdotado, pois, ele pode mover-se pelo currículo, no seu ritmo, em áreas que domina” (Maia-Pinto, 2012, 45). Assim, tal estratégia educacional constitui-se como um direito ao aluno com AH/SD, respaldado, inclusive, por normativas legais sancionadas no Brasil. Sobre isso, a LDB 9.394/96, elenca 18 (dezoito) modalidades de aceleração do ensino, são elas:

1. Ingresso antecipado no Jardim de Infância (LDB, Art. 24, II-c);
2. Ingresso antecipado no Ensino Fundamental (LDB, Art. 24, II-c);
3. Saltar séries ou anos (LDB, Art. 24, II-c);
4. Avanço contínuo (LDB, Art. 24, V-c);
5. Ensino segundo o ritmo do estudante (LDB, Art. 4º, V);
6. Aceleração de matérias/Aceleração parcial (LDB, Art. 24, IV);
7. Classes combinadas (LDB, Art. 24, IV);

8. Plano de estudos compactado (LDB, Art. 23);
9. Plano de estudos abreviado (LDB, Art. 23);
10. Mentores (previsto nos Programas com orientação acadêmica como a iniciação científica, PET e todas as demais bolsas);
11. Programas extracurriculares (previsto nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação, e nas bolsas de pesquisa e extensão);
12. Cursos à distância (LDB, Art. 32, § 4º);
13. Graduação antecipada (LDB, Art. 47, § 1º);
14. Curso simultâneo/paralelo;
15. Colocação Avançada (LDB, Art. 24, IV);
16. Créditos por provas (LDB, Art. 47, § 2º);
17. Aceleração universitária (LDB, Art. 47, § 2º);
18. Ingresso antecipado no Ensino Médio, pré-vestibular ou universidade (apenas comprovando documentação relativa aos níveis de ensino anteriores (Brasil, 1996, s/p).

Contudo, para a efetivação de tais práticas, torna-se pertinente que antes se realize uma avaliação de como a aceleração do ensino será planejada e implementada no contexto escolar. Assim, é fundamental identificar não só as habilidades cognitivas, como também as características emocionais relativas ao aluno que se almeja acelerar, que por vezes são caracterizadas pela assincronia. Nesse sentido, indivíduos com AH/SD podem apresentar diferenças referentes aos níveis cognitivos, psicomotores e emocionais, ou seja, poderão evidenciar comportamentos de caráter emocional conforme a sua faixa etária e, concomitantemente, apresentar características cognitivas equivalentes a idades superiores.

Outro fator a ser considerado é no tocante à preparação do docente e da turma que irá receber um aluno mais novo e com potencial cognitivo superior, ou seja, tais aspectos devem ser considerados *a priori* ao momento da efetivação desta estratégia educacional. No que concerne os benefícios desta estratégia, pontua-se algumas, a saber:

[...] 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).

Todavia, algumas crenças limitantes dificultam a efetivação dessa estratégia educacional, considerando que diversos profissionais da educação têm:

[...] 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).

Ressalta-se ainda que além da existência de tais concepções errôneas, outros fatores obstaculizam a efetivação da aceleração do ensino, considerando 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 necessário, portanto, que se realize uma “Avaliação e acompanhamento do aluno na nova turma: avaliar como o aluno se desenvolve na nova turma em termos socio-emocionais e de aprendizagem [...] Preparação do professor para lidar com o aluno acelerado” (Maia-Pinto; Fleith, 2015, p. 191). Os autores mencionados reiteram ainda outros fatores agravantes que dificultam a efetivação da aceleração do ensino, pois:

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

Corroborando com tal proposição, elucida-se que em razão da falta de respaldo legal e teórico, a decisão sobre acelerar, ou não, a criança com AH/SD, comumente tem se baseado em impressões pessoais e subjetivas, o que não garante o êxito esperado da implementação de tal estratégia educacional.

Desse modo, faz-se necessário a adoção de algumas estratégias, a exemplo: flexibilização do currículo, vivência de situações desafiantes, através de oficinas de teatro, música, jogos, pesquisas em áreas de interesse do aluno com o uso de maquetes, vídeos, trabalhos em grupo, seminários, etc. Além destas, elencam-se outras, a saber:

- Pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas;
- Materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos;
- Ambientes favoráveis de aprendizagem como: ateliê, laboratórios, bibliotecas etc.;
- Materiais escritos de modo que estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens etc., e de elementos que despertam novas possibilidades (Brasil, 1998, p. 48).

Ressalta-se, assim, que a adoção de tais estratégias exige uma mudança na postura do professor, que irá assumir não mais uma conduta de transmissor de conhecimentos, mas sim de facilitador e mediador do processo de ensino aprendizagem. Logo, a mediação na condução do trabalho pedagógico poderá contribuir para a inclusão do aluno com AH/SD no ensino regular.

Posto isso, refletiu-se acerca das principais estratégias educacionais que a escola, de forma colaborativa, pode desenvolver na sua dinâmica pedagógica no que concerne o processo de inclusão do aluno com superdotação e de que modo tais alternativas contribuem para o seu processo de desenvolvimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiu-se sobre o processo de inclusão do aluno com superdotação no contexto do ensino regular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando os principais desafios e alternativas educacionais enfrentadas pela escola para a efetivação desta prática.

Conhecedores, pois, dos desafios como precária formação docente para o exercício da prática pedagógica; ensino tradicional; o não reconhecimento aprofundado na formação inicial e continuada; os mitos e crenças do imaginário social não são estudados na formação docente; escola não dispõe de uma equipe multidisciplinar para identificar a frequência e intensidade dos indicadores de AH/SD e talentos apresentados pelo aluno; salas de aula superlotadas; a instituição de ensino não possibilita desafios em sala de aula para o aluno; não há um ambiente desafiante, instigante e estimulante, contribuindo para que os talentos e potencialidades sejam reduzidos ou estagnados. Ademais, a presença de barreiras atitudinais: mitos e crenças.

Postos esses desafios e outros apresentados na literatura em estudo, sugere-se estratégias educacionais, a pensar: enriquecimento curricular, aceleração do ensino e estratégias pedagógicas adequadas.

Dessa forma, frente à problemática delineada neste estudo, ressalta-se que a escola assume uma função social de promover a inclusão de alunos com superdotação, haja vista que esta, atuará como uma instituição mediadora no que se refere à relação do educando com as suas habilidades e potencialidades, a partir da promoção de processos, práticas, experiências e situações que instiguem a curiosidade, o interesse e a motivação do aluno, estimulando, assim, as suas habilidades subjacentes.

No que concerne aos limites, menciona-se que a literatura científica sobre a temática da inclusão do aluno superdotado no âmbito escolar ainda é recente, em razão da ínfima produção de estudos publicados, em periódicos científicos, livros, etc.; o que denota a necessidade de realização de mais pesquisas nesta área do conhecimento.

Frente às discussões tecidas nesse estudo, almeja-se que tais reflexões possam desencadear o desenvolvimento de novas discussões, desdobramentos e pesquisas, sejam elas de cunho teórico ou empírico que possam contribuir para este debate, tão necessário, mas ainda tão escasso.

Portanto, é possível concluir que a criança com altas habilidades se constitui como um sujeito de direitos; logo, deve ser considerado a partir de um viés holístico, no qual não apenas os seus aspectos cognitivos, sejam considerados, mas também suas questões socio-emocionais, sociais e culturais devem ser ponderadas de forma inclusiva.

5. REFERÊNCIAS

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

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: 23 out. 2023.

BRANCHER, Vantoir Roberto. **Altas Habilidades Superdotação**. Paco Editorial, 2011.

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 out. 2023.

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

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Brasília, DF: Inep, 2022.

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 grau, 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. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a.

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, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**—Adaptações curriculares Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8626-Parametros-curriculares-nacionais.html>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS**. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, Brasil, 2006b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

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

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação: articulação entre o ensino comum e o AEE. *In*: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONE, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. **Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4561.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

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

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 30-30, 2015. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1639/1563>. Acesso em: 22 out. 2023.

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

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores**. 2012. 153 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11225>. Acesso em: 24 out. 2023.

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: 22 out. 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. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/29744/29353>. Acesso em: 21 out. 2023.

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: 22 out. 2023.

MOREIRA, Laura Ceretta. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS et al (Org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação-Prefeitura Municipal de Vitória CDV-FACITEC, 2007.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, p. 273-284, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103>. Acesso em: 22 out. 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: 22 out. 2023.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 1, p. 04-13, 1999.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 627-639, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313132120006.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'anna. **Educação inclusiva é para todos? a (falta de) formação docente para altas habilidades/superdotação no Brasil**. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/10348/1/Haydea%20Maria.pdf>. Acesso em: 22 out. 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.

RODRIGUES, David (Ed.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. Grupo Editorial Summus, 2006.

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

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Revista Educação Especial**, p. 07-22, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5026>. Acesso em: 22 out. 2023.

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**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Informações do artigo

Recebido: 26 de março de 2024.

Aceito: 17 de agosto de 2024.

Publicado: 03 de outubro de 2024.

Como citar esse artigo (ABNT)

SILVA, Erica Dantas da; COÊLHO, Raimunda de Fátima Neves; MILAN, Davi. Processo de inclusão do aluno superdotado no ensino regular: uma discussão dos desafios e alternativas educacionais. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 9, e24026, 2024. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.ee24026.id894>.

Como citar esse artigo (APA)

Silva, E. D. da., Coêlho, R. de F. N., & Milan, D. (2024). Processo de inclusão do aluno superdotado no ensino regular: uma discussão dos desafios e alternativas educacionais. *Revista Prática Docente*, 9, e24026. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24026.id894>.

Editores da Seção

Marcelo Franco Leão 

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes 