

## O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES: CONTROVÉRSIAS DA INCLUSÃO

Rafaela Santos da Cunha\*, Gisele Reinaldo da Silva\*\*

### RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a qualidade da inclusão dos alunos com altas habilidades no ensino regular, ancorando-se na premissa de que a escola é um espaço de formação global dos indivíduos. Desta forma, questionam-se práticas pedagógicas que enfocam esforços demasiados em prol da formação cognitiva do discente, desconsiderando a relevância do desenvolvimento psicológico e social do aluno superdotado. Como fundamentação, pautamo-nos metodologicamente nas contribuições bibliográficas de prestigiados pesquisadores da área de altas habilidades, através da revisão qualitativa e comparativa de suas concepções teórico-críticas. Concluimos que a inclusão adequada do aluno com altas habilidades no ensino regular constitui um complexo desafio. Entretanto, a partir da identificação das falhas e da busca por práticas pedagógicas favoráveis à formação integral do sujeito altamente habilidoso, para além do cognitivo, é possível construir um ambiente educativo propício ao fomento pleno de suas aptidões e competências.

**Palavras-chave:** Altas habilidades. Inclusão. Desenvolvimento integral.

### THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF GIFTED AND TALENTED STUDENTS: CONTROVERSIES SURROUNDING INCLUSION

### ABSTRACT

*This paper seeks to reflect on the quality of the inclusion of gifted and talented students in regular education based on the premise that school is an environment for the comprehensive education of the individual. Thus, certain teaching practices which focus on excessive efforts on behalf of the student's cognitive education,*

\* Acadêmica do Centro Universitário (Unicarioca – RJ), graduanda concluinte do curso de Pedagogia em 2019. ORCID: 0000-0002-9804-927X. Correio eletrônico: rafaelascunha.98@gmail.com

\*\* Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em Ciência da Literatura pela UFRJ. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Centro Universitário (Unicarioca – RJ). ORCID: 0000-0002-7524-8890. Correio eletrônico: giselere@gmail.com

*without consideration of the importance of the gifted student's social and psychological development, will be put under examination. As our theoretical and methodological basis, we were guided by the bibliographical production of renowned researchers in the field of giftedness, with a qualitative and comparative review of their critical-theoretical views. We have concluded that proper inclusion of gifted and talented students in regular education constitutes a complex challenge; however, starting from an identification of flaws and the search for teaching practices favorable to the gifted and talented subject's comprehensive education, not only cognitive, it is possible to build an education environment conducive to a comprehensive development of the individual's aptitudes and competences.*

**Keywords:** Giftedness. Inclusion. Comprehensive development.

## EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL ESTUDIANTE CON ALTAS CAPACIDADES: CONTROVERSIAS DE LA INCLUSIÓN

### RESUMEN

*Este artículo busca reflexionar sobre la calidad de la inclusión de alumnos con altas capacidades en la educación regular, anclado en la premisa de que la escuela es un espacio de formación global de los individuos. De esta manera, se cuestionan las prácticas pedagógicas que se centran en demasiados esfuerzos a favor de la formación cognitiva del discente, y desconsideran la relevancia del desarrollo psicológico y social del alumno superdotado. Como base, nos apoyamos metodológicamente en los aportes bibliográficos de prestigiosos investigadores en el campo de altas competencias, a través de una revisión cualitativa y comparativa de sus concepciones teórico-críticas. Concluimos que la adecuada inclusión de estudiantes con altas competencias en la educación regular es un desafío complejo, sin embargo, a partir de la identificación de fallas y la búsqueda de prácticas pedagógicas favorables a la formación integral del sujeto altamente calificado, además de lo cognitivo, es posible construir un entorno educativo propicio para la plena promoción de sus habilidades y competencias.*

**Palabras clave:** Altas habilidades. Inclusión. Desarrollo integral.

## 1 INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica, consideram-se diversas variáveis como imprescindíveis para assegurar a qualidade no processo de desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos educandos, tais como: a infraestrutura do ambiente, o preparo docente a partir da formação inicial e continuada, a socialização entre os pares, a didática adotada e a afetividade envolvida, sendo estes apenas alguns dos exemplos que podemos citar como possíveis influenciadores. Ao focarmos na experiência escolar do indivíduo com altas habilidades, há de se considerar o multidimensionalismo de influenciadores envolvidos no processo de inclusão qualitativa. Necessita-se promover, assim, um planejamento educativo sistemático, abran-

gente e inclusivo, seguido de práticas pedagógicas assertivas, a fim de garantir o prosseguimento escolar apropriado a esse discente e, por conseguinte, a democratização da educação.

Entretanto, nesta tentativa de acolher o superdotado, por vezes, são cometidos equívocos pedagógicos. Isso porque adaptações são feitas com vistas a explorar o maior potencial cognitivo do discente enquanto o fomento de suas habilidades emocionais e sociais é postergado ou negligenciado. Não obstante, tais práticas podem gerar consequências extremamente prejudiciais a este aluno, comprometendo sua qualidade de vida, sobretudo, socioemocional, conforme a premissa adotada neste estudo.

A pesquisa baseou-se em levantamento bibliográfico de prestigiados pesquisadores da área de altas habilidades, através da revisão crítica de literatura de livros e artigos contemporâneos. Foram abordados, ao longo deste estudo, os seguintes aspectos que contemplam o tema: a trajetória de assistência ao superdotado no Brasil; as características comuns a indivíduos com altas habilidades; a formação docente continuada; o papel da família no processo de inclusão, com vistas a averiguar os impactos que estes influenciadores exercem no desenvolvimento não apenas cognitivo, mas, sobretudo, socioemocional do sujeito com altas habilidades.

## 2 IMPASSES CONCERNENTES À INCLUSÃO DO ALUNO ALTAMENTE HABILIDOSO

Estes impasses presentes na busca da inclusão do discente altamente habilitado não são recentes: ao observar a trajetória da assistência prestada a este aluno no ensino regular é possível identificar diversas falhas. Nota-se que há uma certa negligência histórica brasileira na oferta do ensino adaptado. Pode-se dizer que, por um longo tempo, isto era algo intensamente contestado. Segundo a psicóloga Maria Helena Novaes Mira (1979), em seu livro *Desenvolvimento psicológico do superdotado*, pensamentos ignorantes e hostis quanto às necessidades de aprendizagem eram comuns. Muitos consideravam o direito do atendimento diferenciado ao aluno altamente habilitado um privilégio inadequado, devendo-se priorizar pessoas com potencialidades físicas e mentais limitadas. Outro argumento utilizado é que gerariam segregações sociais, criando grupos elitizados e, possivelmente, soberbos.

Quando comparada a trajetória da inclusão de alunos deficientes física ou mentalmente com a dos superdotados, constata-se uma ampla discrepância entre ambas. Quanto à segunda, havia poucas iniciativas isoladas, tornando a assistência extremamente carente. O primeiro programa extraescolar destinado a este público ocorreu nos anos 1950. Apresentava um caráter competitivo, visto que se dava por meio de concurso. Ou seja, o objetivo maior da iniciativa não foi a integração, mas, sim, a identificação de jovens com vocações científicas.

Em 1967, o Ministério da Educação criou uma comissão designada aos alunos com altas habilidades, que tinha por finalidade determinar critérios para a identificação e atendimento desses discentes. Nos anos seguintes, o tema ganhou uma maior atenção com o estabelecimento de incentivos para mais estudos e práticas que favorecessem as potencialidades desses educandos, de forma que houvesse um enriquecimento dos procedimentos personalizados.

Outro ponto abordado ao longo da história do amparo ao discente cognitivamente superior é a avaliação. O Conselho Federal de Educação, em 1972, estipula

que o progresso deste iria ser feito em conformidade com suas capacidades, sem empecilhos de séries inflexíveis, sendo as matrículas realizadas por disciplinas. Desta forma, prezam-se e respeitam-se a multiplicidade de ritmo de aprendizagem, as habilidades e os interesses. Além dos métodos avaliativos formais, esses alunos seriam submetidos a observações constantes. Acreditava-se que, assim, se possibilitaria o desenvolvimento pleno de suas aptidões e competências.

Susana Pérez (2003), doutora em educação e especialista na área de altas habilidades, também aborda a trajetória do atendimento no artigo *Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento*. Para ela, a precariedade desta assistência é proveniente da falta de informação e das concepções errôneas a respeito do aluno com capacidades superiores. Pela escassez de conhecimento sobre as características deste ao longo da história, a identificação foi altamente dificultada, tornando esses discentes abandonados no cotidiano escolar.

Outrossim, Pérez (2003) menciona o equívoco do ato comparativo frequente no percurso da inclusão do superdotado. Segundo a autora, constantemente se defendia a ideia de que, por possuírem “vantagem” cognitiva, estes estudantes não demandariam uma atenção diferenciada no âmbito escolar. Desta forma, grande parte da população não os considerava alunos com necessidades especiais, questionando o direito da inclusão respaldado por lei.

Entretanto, ao analisar o caminhar histórico das perspectivas que versam sobre o superdotado, nota-se que houve uma mudança gradativamente positiva. Desfez-se a visão pejorativa de anormalidade dando lugar a uma concepção de que o talento do educando merece e deve ser estimulado.

Não obstante, a despeito dos progressos já apresentados, há questões que ainda requerem melhorias no âmbito da inclusão. A ausência da identificação do superdotado e a conjuntura da escola regular é um exemplo de empecilho frequente ao progresso qualitativo desse educando. Em *O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva*, Eunice Maria Lima Soriano de Alencar (2003) dialoga com o prestigiado psicólogo da educação David Paul Ausubel (1918-2008) sob o enfoque de sua Teoria da Aprendizagem Significativa, expondo os impactos desfavoráveis causados nos alunos superdotados provenientes, além de outros fatores, da irrelevância dos conteúdos que formula o currículo da rede de ensino regular. Esta insignificância gera apatia no discente, que, por não se sentir desafiado ou instigado, perde o interesse até mesmo de frequentar a instituição de ensino.

O ambiente escolar padrão é direcionado a toda população, dando-se oportunidade, sobretudo, a pessoas de nível médio e inferior cognitivamente. Desta forma, quem se destaca é conseqüentemente afetado de forma negativa. Comumente, estes não enxergam correspondência entre o que lhes é transmitido e suas aptidões, desestimulando-se. Neste sentido, Alencar (2003, p. 4) afirma o seguinte:

Muitos dos problemas que se observam entre alunos que se destacam por um potencial superior têm a ver com o desestímulo e frustração sentidos por eles diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia e também por um clima psicológico em sala de aula pouco favorável à expressão do potencial superior. A escola não responde de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades

intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento às vezes apresentados por alunos.

Além das questões de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, outro impasse encontrado no ambiente educativo regular é o da socialização. Tendo em vista que a escola visa à formação integral do ser, abrangendo relações humanas e construção de valores éticos, o convívio se torna um fator fundamental neste ambiente. Entretanto, ao observar crianças que compõem uma mesma turma, considerando que há identificação entre elas em relação à faixa etária, fase de maturação, alguém com um potencial cognitivo elevado conseqüentemente destoa. O superdotado tende a se isolar por não encontrar nos demais uma correspondência de interesses pessoais. Já quando analisados em um meio em que há semelhança no quesito de maturidade, este se sente mais à vontade para interagir e contribuir efetivamente nas atividades em conjunto.

As condições físicas e psicológicas também influenciam continuamente no processo de aprendizagem, tal como o contexto ambiental e fatores socioeconômicos e culturais. Ao aliarmos esses aspectos ao contexto da superdotação, agregamos as questões da dificuldade de interação, desinteresse pelos conteúdos que os altamente habilidosos julgam ser monótonos; logo, esses alunos podem ser afetados especialmente em seu processo de constituição de autonomia e desenvolvimento de competências (MIRA, 1979).

É característica da criança com altas habilidades, por exemplo, a necessidade de utilizar um expressivo nível de energia mental para que possa processar o elevado número de informações e emoções. Muitas vezes, este esforço não é o correspondente ao de sua idade cronológica. Assim, o indivíduo apresenta uma maneira particular de ser e estar em seu meio. Contudo, o comportamento divergente ao de sua faixa etária pode gerar uma rejeição ou até mesmo uma autoexclusão, visto que este não se identifica com os demais alunos da classe em que está inserido.

Nesse sentido, ressaltam-se as vivências afetivas qualitativas como cruciais na formação integral desse sujeito, como afirmam Guimarães e Ourofino (2007, p. 49):

[...] no processo de desenvolvimento do indivíduo e de acordo com o contexto social e experiências afetivas vivenciadas, as características que inicialmente têm um caráter positivo que qualificam a superdotação podem sofrer uma ruptura e serem vivenciadas ou entendidas como uma manifestação problemática.

Isto é, as qualidades inatas deste educando, quando não são bem trabalhadas e acolhidas, podem adquirir um caráter pejorativo. O aluno que possui talentos diferenciados e capacidades brilhantes fica suscetível a sentimentos de inferioridade e anormalidade devido a estímulos negativos de um ambiente despreparado, seja no âmbito familiar, seja na esfera escolar.

Ainda segundo Guimarães e Ourofino (2007), o indivíduo com altas habilidades é aquele que, quando comparado aos demais de sua idade, destaca-se pelo seu maior desempenho em uma ou mais áreas. Tem-se como exemplo o campo intelectual, musical, artístico, esportivo, criativo, entre outros. No entanto, o progresso demasiado não abrange todos os aspectos, desta maneira, a criança apre-

senta um quadro de desenvolvimento assíncrono. Esse movimento não linear pode propiciar um sentimento de discrepância ou inadequabilidade sobre si mesmo em comparação aos pares. Desta forma, se a inclusão não ocorrer de forma eficiente, prevendo estes possíveis transtornos, pode vir a prejudicar o desenvolvimento psicossocial deste aluno.

Nesta mesma perspectiva, Fernanda Hellen Ribeiro Piske e Tania Stoltz (2012) dissertam sobre o pressuposto de Jean Piaget acerca da afetividade e aprendizagem no artigo *O desenvolvimento afetivo de alunos superdotados: uma contribuição a partir de Piaget*. Para Piaget, a afetividade é propulsora da aprendizagem; sendo assim, a escola precisa ser pensada de forma que proporcione experiências prazerosas e estimulantes. Conforme esta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo é dependente da circunstância psicológica do sujeito. O emocional interfere ativamente no processo de ensino e aprendizagem, posto que alguém mentalmente desestabilizado tem, por decorrência, sua evolução afetada.

Faz-se mister destacar que a teoria em questão não se restringe ao público superdotado, abrange a todos. Acredita-se que uma criança inserida em um ambiente favorável, com um professor com quem construa uma relação de afeto, além da implementação de práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, tende a ter uma experiência educacional positiva e, conseqüentemente, uma aprendizagem eficaz.

Essa relação é debatida há décadas por diversos autores renomados e respeitada por sua relevância tanto no espaço acadêmico como no escolar. Entretanto, tratando-se do aluno com altas habilidades, esse tema perde a atenção em detrimento do enfoque excessivo ao aspecto cognitivo. Desta forma, como afirmam Piske e Stoltz (2012, p. 3), “[...] uma atenção bastante reduzida é direcionada ao desenvolvimento afetivo de alunos superdotados em relação aos seus sentimentos, atitudes, autoconceito, dentre outros aspectos.” Tais práticas aumentam a possibilidade de um desenvolvimento assíncrono desses educandos, visto que, além de já estarem suscetíveis a isto por suas condições naturais, são intelectualmente estimulados com frequência e postergados psicossocialmente.

É importante ressaltar que esses impasses socioemocionais não são considerados patologias ligadas à superdotação, mas, sim, possíveis conseqüências causadas pelo ambiente desqualificado e vivências psicossociais negativas. Cabe frisar que instabilidades psicológicas e desajustes sociais podem ser manifestos por qualquer indivíduo em tais circunstâncias. Neste sentido, Pérez (2003, p. 13) alega que “[...] as doenças mentais, quando observadas, não têm sido constatadas como um resultado direto das AHs, mas como conseqüência de fatores familiares ou psicológicos não saudáveis, que podem acometer a qualquer pessoa.”

Sob o mesmo ponto de vista, enfatiza-se que os superdotados não possuem tais comportamentos como condição inata, como consideram Guimarães e Ourofino (2007, p. 47): “[...] hoje é sabido que o superdotado atendido em suas necessidades tende a uma vida próspera e feliz, jogando por terra ideias falsas sobre o seu desenvolvimento.” Desse modo, verifica-se que é possível um amadurecimento saudável e de qualidade, desde que haja vivências benéficas à formação integral desse indivíduo.

Simples atitudes podem gerar resultados positivos para a criança ou adolescente altamente inteligente; entretanto, também é preciso criar a consciência que

certas ações, por mais inofensivas que pareçam ser, podem ter consequências prejudiciais para estes. Assim afirma Mira (1979, p. 132):

Não exigir e não esperar muito deve ser igualmente considerado, uma vez que um dos problemas do relacionamento é justamente a resposta inadequada ao superdotado, sempre pressionado pelas exigências e expectativas dos professores, que se somam às já feitas pelos pais. Comentários como “tal aluno deve tirar boas notas, porque é superdotado”; “tal aluno tem obrigação de ser o primeiro da classe porque é inteligente”; “tal aluno deve ter melhor rendimento escolar por ter excelente capacidade de desempenho acadêmico” fazem que o superdotado abdique e desista de seus talentos e aptidões, uma vez que, por tê-los, tem mais preocupações e obrigações que os outros colegas.

Portanto, práticas de cobrança exorbitante e altas expectativas expressas em forma de exigências podem gerar resultados negativos, afetando a desenvoltura do aluno superdotado. Impor a ele o dever de sempre obter resultados brilhantes e superiores pode fazer com que este perceba sua aptidão como algo execrável, afetando também a sua autoestima.

Alencar (1986), autora supracitada, aponta os cuidados necessários ao buscar adaptar os conteúdos curriculares ao discente com altas habilidades. Com o intuito de atenuar a monotonia dos conteúdos e adequá-los ao potencial elevado destes, professores e instituições tendem a equivocar-se. Por vezes, utilizam práticas de aceleração a fim de aprimorar a inclusão do indivíduo; porém, estas podem acarretar um efeito negativo. Como exemplo, a autora menciona a descontinuidade programática, isto é, há temáticas que requerem conhecimentos prévios em determinados assuntos; entretanto, o aluno pode não ter dominado as ideias de incumbência da série não cursada, e isto implicará futuras dificuldades de compreensão.

Outro ponto abordado por Alencar (1986) é a questão da não adaptação em todas as áreas primordiais. Considerando que o superdotado esteja matriculado em uma turma superior à sua idade cronológica e não tenha impasses com as questões curriculares, os seus aspectos físico, social e emocional estão de acordo com os demais colegas da classe? É de suma importância avaliar o desenvolvimento pleno para não acarretar as adversidades já mencionadas.

Nesta mesma perspectiva, Guimarães e Ourofino (2007, p. 74) também ressaltam o seguinte:

Ao indicar uma criança para aceleração, o profissional deve avaliar, além do conhecimento acadêmico e da capacidade intelectual, aspectos como o desenvolvimento emocional e a maturidade, e mesmo o crescimento físico, para não criar incompatibilidades muito gritantes. A progressão deve ser suave e contínua de forma a não gerar lacunas sérias na formação global da criança.

Pérez (2003, p. 16), já mencionada anteriormente, também disserta sobre a aceleração escolar, reforçando a possibilidade de se provocar a assincronia no discente:

[...] o assincronismo é bastante comum na criança com AH; inseri-la num grupo com idade cronológica mais avançada implica sujeitá-la a exigências emocionais e sociais diferentes das suas, à possível

rejeição do novo grupo, por ela ser menor, e, do seu próprio grupo etário, por ela ter sido adiantada para um grupo que está supostamente mais avançado.

Para a autora, se realizado o avanço do aluno, e ele não conseguir se ambientar em uma nova turma, o processo precisa ser revertido. Além disto, propõe que haja um acompanhamento por parte de uma equipe multidisciplinar, a fim de analisar a qualidade da trajetória letiva do discente.

Portanto, as análises necessárias para a determinação do ato de aceleração do aluno com altas habilidades não se restringem aos aspectos intelectuais, mas compreendem também a observação global de seu desenvolvimento. É preciso prever a possibilidade de tais desajustes para que o processo ocorra da forma mais satisfatória possível.

Tratando-se de enriquecimento curricular para o estudante com capacidades superiores, também é imprescindível que se façam os ajustes com cautela. Salienta-se que o objetivo não é meramente sobrecarregá-lo de atividades e matérias a serem assimiladas, mas, sim, fomentar a autonomia da aprendizagem e significância dos conteúdos estudados.

Em contraposição a estes impasses, Alencar (1986) expõe que há benefícios em tais práticas quando são implementadas de maneira estruturada e por profissionais aptos. Por não ser obrigatório o uso de recursos materiais especiais, permite-se que se pratique a inclusão sem demandar, necessariamente, a utilização de salas adaptadas ou mecanismos de difícil acesso. Outra vantagem é a socialização com crianças/adolescentes de idade mais avançada, atendendo sua preferência por contato com colegas mais maduros, característica apresentada pelos superdotados.

Fundamentando-se nas concepções acerca das possibilidades de uma vivência escolar positiva e, conseqüentemente, da qualidade de vida do discente com altas habilidades, torna-se indispensável o direcionamento de esforços para que essa realidade se torne tangível. Desta forma, faz-se necessária a participação de todos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem, influenciadores do desenvolvimento global deste indivíduo. Dessa forma, esta inclusão não se restringe ao relacionamento professor-aluno, mas adquire um caráter amplo e colaborativo, abrangendo diversos agentes e variáveis.

Tatiane Negrini e Soraia Napoleão Freitas (2009), no artigo *A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes*, destacam um aspecto imprescindível sobre o tema. As autoras defendem a importância do diagnóstico dos educandos que possuem performances cognitivas superiores à média. Não é algo tão simples, tendo em vista que estes apresentam múltiplas características, dificultando o processo. Entretanto, há diversos métodos e práticas já reconhecidas como benéficas para este fim.

Essa necessidade se dá à proporção que analisamos o ambiente escolar regular tendo o seu conteúdo programático direcionado ao público em geral. Ao receber o indivíduo que tem um potencial elevado em uma ou mais áreas sem que haja a consciência disto, impõe-se que o sujeito se adapte àquela realidade, podendo provocar as diversas adversidades já mencionadas. Esse mecanismo pertence ao aspecto da escola integradora, em que a preocupação limita-se exclusiva-

mente em recebê-lo, sem refletir sobre a sua ambientação e permanência ali. A proposta educacional da inclusão faz-se divergente desta na medida em que visa ao ajustamento para a criança, considerando suas singularidades e interesses; logo, a identificação é fundamental para que se possam fazer as adequações que lhe são de direito.

Andréia Rech e Soraia Freitas (2005), em *O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades*, ratificam a importância da identificação. Neste artigo, as autoras mencionam o Modelo dos Três Anéis elaborado por Joseph Renzulli na década de 1970. Trata-se de uma teoria que tem seu foco na atuação diária e não em resultados obtidos em testes de inteligência esporádicos. Os três aspectos considerados neste conceito são os seguintes: habilidade acima da média, quando o aluno apresenta resultados elevados continuamente; comprometimento com a tarefa, é a motivação e a perseverança demonstradas ao realizar seus afazeres; e, por último, a criatividade, qualidade expressada nas produções. Para o psicólogo, as manifestações combinadas destas características apontam a superdotação.

Nota-se que os três fatores - habilidades superiores à média, comprometimento e criatividade - necessitam de observações ao longo de um período, sobrepondo o diagnóstico através de uma avaliação única com fins classificatórios. Isto se justifica por tais exames não serem tão eficientes, visto que as possibilidades de aptidões dos superdotados são múltiplas. Assim, este ato avaliativo pode não abranger a área hábil do indivíduo. Outra questão seria também a pressão imposta pela aplicação de uma prova, podendo desestabilizá-lo psicologicamente, ocasionando maus resultados.

Ainda sobre o contexto da educação inclusiva, Negrini e Freitas (2008, p. 3) salientam que

[...] tem por intuito oportunizar alternativas para consolidar sua formação e sua aprendizagem. Cada qual traz consigo experiências, formas de compreensão, dificuldades e capacidades que precisam ser levadas em consideração no ato educativo. Para que estas propostas consigam ser implementadas nas escolas, faz-se pertinente a formação do professor para trabalhar com a diferença, com o intuito de constituir novas posições a respeito das necessidades individuais dos alunos [...]

Neste sentido, as individualidades contidas nesse cenário heterogêneo merecem atenção. Como bem mencionam Negrini e Freitas (2008, p. 6), “[...] de acordo com a Organização Mundial da Saúde, em torno de 3,5 a 5% da população possui indicadores de altas habilidades/superdotação, o que representa um grande índice.” Isto quer dizer que casos de superdotação não são tão raros quanto aparentam e pode haver alunos altamente talentosos despercebidos no ensino regular, desperdiçando aptidões e não desfrutando do seu direito de atendimento adequado. Por isso, o profissional da educação deve estar atento em suas práticas pedagógicas, evitando possíveis inibições de um desenvolvimento expressivo ou até mesmo danos em dimensões que vão além do cognitivo.

Para auxiliar a identificar este discente, primeiramente, o professor deve estar ciente da amplitude do tema. Considerado este fator, os métodos avaliativos precisam ser diversificados, dispondo de uma série de instrumentos. Implementar testes formais que contemplem variadas inteligências, sendo estes

capazes de analisar a desenvoltura do aluno, são válidos, no entanto as observações diárias durante as realizações de atividades ou até mesmo na socialização também são convenientes. O ideal é que a avaliação o envolva integralmente, não se limitando à cognição.

Outro ponto importante é o acompanhamento contínuo, observando o estudante por um período extenso, atentando aos hábitos passados em comparação com os atuais. O sujeito, ao vivenciar experiências negativas, seja com o docente, amigos, seja com o próprio conteúdo curricular pela forma como foi abordado, pode apresentar mudanças comportamentais, manifestando queda de rendimento, desinteresse e regressões. Por isso, produções mais antigas e professores antecessores também são levados em consideração neste propósito.

Ao partirmos do pressuposto de que o professor convive diariamente, por meses e, às vezes, até mesmo por anos com o discente, seu papel é crucial no processo de desenvolvimento pleno do estudante altamente habilidoso. É preciso que o docente observe com atenção seus traços, criações e comportamentos. Averiguar como estão lidando com os conteúdos, disponibilizar recursos para que possibilite a autonomia da construção do conhecimento e não limitar o uso da criatividade em seus trabalhos são formas positivas de se posicionar a fim de permitir a identificação de educandos altamente habilidosos, bem como integrá-los ao processo de desenvolvimento de suas múltiplas inteligências com assertividade.

A família também tem potencial para contribuir com o reconhecimento da criança com altas habilidades. Espera-se que os pais, não só destes em questão, mas, sim, de todos, acompanhem a vida escolar de seus filhos, bem como os estimulem a estudar além do espaço escolar. Com isto, é possível notar suas preferências, realizações e costumes, além de fomentar seu engajamento com seu próprio protagonismo educativo.

A fim de contribuir para o processo de identificação do superdotado, Guimarães e Ourofino (2007) elencaram algumas características expressas por estes: curiosidade aguçada, alto nível de concentração, persistência, autonomia, imaginação, habilidade para liderança, vocabulário amplo, originalidade, facilidade de aprendizagem e diversos outros traços que reforçam ainda mais seu caráter heterogêneo. É fundamental mencionar que a pessoa com altas habilidades não irá, necessariamente, manifestar todas estas competências simultaneamente, e estas também podem não ser academicamente direcionadas, tendo potencial para ser talentosa fora do âmbito escolar.

Ressalta-se que o intuito de se identificar os educandos altamente habilidosos em espaço escolar é garantir a qualidade de vida destes, atendendo às suas necessidades de aprendizagem, de modo a possibilitar o pleno desenvolvimento humano. Enfatiza-se que não se tem como propósito rotulá-los ou diferenciá-los com vistas a inferiorizar os demais alunos (NEGRINI; FREITAS, 2008).

Acentua-se, então, que, quanto mais precocemente ocorrer o diagnóstico, maior é a probabilidade de prevenir desajustes escolares aos quais estão suscetíveis. Dessa forma, possibilita-se a colaboração e a orientação familiar e do corpo docente para que adotem estratégias que aprimorem a evolução integral (NEGRINI; FREITAS, 2008).

Ao considerarmos que o psicológico e o social baseiam-se nas relações interpessoais, a família também é considerada um pilar indispensável para o êxito da

inclusão do superdotado em espaço escolar. Devido ao convívio inicial, o estímulo à afetividade manifesta-se a princípio pelos seus parentes, em virtude da proximidade com a criança. Conforme o aluno começa a frequentar a escola, suas relações sociais aumentam; porém, estas precisam ocorrer de forma propícia e instigante, evitando desajustes, como exclusão, isolamento, *bullying*, etc. Enfatizando a importância da socialização para a formação integral, Piske e Stoltz (2012, p. 14) atestam o que segue:

A alteridade torna-se elemento fundamental na sociedade, pois ao partir do princípio de que todo o indivíduo social interage e interdepende de outros sujeitos, indica a necessidade que os homens apresentam em trocar experiências e vivenciar relações interpessoais de caráter afetivo, social e cognitivo.

Observa-se, ainda, que uma das principais causas dos problemas afetivos do superdotado tem como origem a sua incompreensão e carência de diálogo, seja com seus colegas de classe, professores, seja com familiares. Atitudes como cobrança de ajustamento aos padrões ou pressão para se alcançar performances maiores do que são capazes afetam a integridade mental destes. O processo educativo é composto por diversas variáveis, e uma delas é o trabalho em conjunto da escola com a família, como supracitado, em prol dos benefícios ao educando.

### 3 PRÁTICAS FAVORÁVEIS À INCLUSÃO DO ALUNO ALTAMENTE HABILIDOSO

Cabe destacar a necessidade imprescindível de formação docente inicial e continuada para sua atuação junto ao discente de inclusão. Além de adaptar os conteúdos para o nível de aprendizagem mais acelerado do superdotado, é necessário ter habilidades socioemocionais para lidar diariamente com os sentimentos e emoções de seus discentes. Entender as diferenças e não puni-los por isso, buscando incentivá-los a trabalhar em grupo, participar das atividades propostas e, principalmente, se sentir bem no ambiente inserido é papel do professor.

Em retorno às proposições de Alencar (2003), ressalta-se o desafio da prática docente ao atender a todas as demandas de seus alunos e, concomitantemente, adaptar os conteúdos ao ritmo de aprendizagem mais acelerado do aluno altamente habilidoso em específico. Não obstante, ao integrá-lo de forma inadequada, impede-se o pleno desenvolvimento de suas capacidades. O estudante, por sua vez, não se dedica aos estudos e ao seu próprio aprimoramento, tornando-se um aluno passivo que busca igualar-se aos demais da classe.

Por isso, a competência do profissional da educação para atender superdotados, bem como a participação efetiva da família, são angulares para o êxito no processo educativo desses sujeitos. Os relacionamentos construídos em seus lares influenciam diretamente o processo de construção da identidade pessoal, intervindo em suas características e condutas.

Para Mira (1979), no caso da família, não se trata necessariamente de uma formação acadêmica, e, sim, de esclarecimentos e orientações. Estas podem - e devem - partir da própria escola, através de reuniões, debates ou até mesmo conversas regulares, sempre com a colaboração do docente. Informações vinculadas às características, necessidades sociais e psicopedagógicas, recursos indicados e

iniciativas favoráveis auxiliam na formação integral do indivíduo, a partir da troca dialógica entre família e escola.

Enfatiza-se que as circunstâncias que o aluno com altas habilidades vivencia interferem diretamente em sua desenvoltura. Se compararmos uma criança advinda de uma realidade repleta de estímulos e boa estrutura familiar com uma que carece desses auxílios, é possível constatar a desigualdade em suas características. Quanto mais desprovido de tais recursos, maior a tendência a ter suas potencialidades retidas. Estes apresentam comportamentos inseguros, não confiando em suas próprias aptidões e competências, sentindo-se inferiores ou inadequados junto aos demais.

Apesar de todas as adversidades presentes na inclusão do aluno com altas habilidades na rede regular de ensino, há práticas que podem ajudar a mitigar os impactos desfavoráveis, visando impulsionar ao máximo o desenvolvimento de suas competências. Entre essas, Alencar (2003) cita alguns exemplos: disponibilização de diferentes materiais de pesquisa para a construção do conhecimento; trabalho com método de problemáticas reais relacionadas a áreas de seu interesse; fortalecimento do autoconceito positivo e consciência de seus próprios talentos; encorajamento a criar para alimentar sua capacidade produtiva; atenção às dimensões sociais e afetivas; respeito ao tempo de aprendizagem de forma que não acelere exorbitantemente ou retarde seu progresso.

Partindo do princípio de identificação de Renzulli, já mencionado, acredita-se que uma das principais características de um educando altamente habilidoso é o seu potencial criativo. Este possui facilidade inata em formular novas ideias de resoluções de problemas, por exemplo. Desta forma, o docente deve proporcionar momentos que sejam propícios para a criação e criatividade em tomadas de decisão junto a situações-problema. Vale ressaltar que tal prática é indicada para todos os contextos escolares; entretanto, referindo-se a este em questão, esta necessidade ganha uma maior proporção. Ao inibir essa competência, o professor pode comprometer traços da personalidade do superdotado, que, ao perceber que suas ideias não estão sendo bem recebidas, tenderá a retrair-se, o que não é desejado.

Ainda se ancorando na teoria citada, outra aptidão expressa pelo aluno com capacidades superiores é o comprometimento com os seus afazeres. Fomentar a autonomia dele, visando desenvolver sua capacidade de buscar e produzir conhecimento sem a dependência do professor é uma atitude apropriada. Orientá-lo a utilizar os recursos disponíveis para aprofundar-se em seus saberes e ampliar suas áreas de interesse pode colaborar com o desenvolvimento pessoal e acadêmico deste indivíduo.

Igualmente indispensável à *práxis* diária é o hábito de observar as contribuições realizadas pelos integrantes da turma. Permitir que todos participem ativamente, formular questões que levem à reflexão, planejar situações de aprendizagem que ocasionem a troca de ideias são exemplos de ações a serem implementadas. Através destas, o superdotado, bem como os demais alunos, tendem a ter um maior engajamento, visto que sua cooperação ganha um maior prestígio. Deve-se também evitar buscar respostas-padrão e, nesse sentido, analisar a linha de raciocínio que o sujeito utilizou para chegar ao resultado é uma forma de valorizá-lo.

Mira (1979) também menciona providências acessíveis que podem ser colocadas em prática a fim de atenuar ou, até mesmo, cessar tais impasses. Dentre elas, podemos citar o estímulo para explorar a biblioteca; atividades flexíveis, lúdicas e dinâmicas; e enriquecimento curricular. A autora enfatiza também que não há fórmulas rigidamente determinadas, o ideal é que se considerem as individualidades e características desse aluno para que, a partir disso, se proporcione um ambiente mais favorável a este.

O professor tem a incumbência de estimular integralmente o educando, devendo estar atento às relações construídas em sala de aula. O docente deve ser o mediador em ocasiões nas quais haja troca, proporcionando situações de trocas simbólicas a partir de atividades em grupos, buscando que o superdotado interaja de forma prazerosa e colaborativa com seus colegas de turma.

É papel docente também apoiar o aprimoramento das questões pessoais do indivíduo, estimular o fortalecimento da autoconfiança e autoconceito, de forma que ele tenha consciência de suas potencialidades, saiba utilizá-las de forma eficaz e humilde, sem torná-lo soberbo perante os demais alunos, mas empático e solidário.

Embora haja diversas teorias de técnicas recomendáveis para tornar o ambiente favorável ao desenvolvimento pleno dos educandos altamente habilidosos, há de se reconhecer que implementá-las não é uma tarefa simples. Tendo em vista que turmas regulares já demandam diligência e apresentam dificuldades no dia a dia, preparar um ambiente ideal requer ao docente mais uma atribuição em meio às diversas já existentes.

Entretanto, é importante empenhar-se, em parceria com todos os agentes que compõem o corpo escolar, haja vista que iniciativas estratégicas e diárias já auxiliam o processo, como bem mencionam Guimarães e Ourofino (2007, p. 69):

Planejar alternativas de atendimento ao aluno com altas habilidades, que atinjam suas reais necessidades, expectativas dos pais, bem como correspondam à filosofia educacional das escolas, sem entrar em conflito com o ensino regular, é um trabalho que deve ser executado com habilidade e critério. Uma ideia importante de se ter em mente ao fazer esse planejamento é a de que os modelos existentes são sugestões de estratégias e que o mais relevante é se ater, inicialmente, ao que é possível fazer em cada situação específica, ampliando posteriormente o atendimento conforme for existindo maior abertura ou oferta de recursos por parte das instituições. Isso porque, muitas vezes, consideramos os modelos como ideais inatingíveis, que desencorajam nossas ações. O melhor nesses casos, então, é começar de onde é possível, uma vez que as propostas iniciais podem criar espaço e condições para a implantação de outras.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a importância de aspectos discutidos neste artigo, como o ambiente qualificado, o preparo docente, a conscientização dos familiares e o diagnóstico para receber o aluno com altas habilidades, torna-se necessário um empenho pedagógico peculiar para que se garanta o sucesso da inclusão. Enfatiza-se que este público de alunos altamente habilidosos não possui questões biológicas que provoquem distúrbios ou disfunções psicológicas e sociais; entretanto, observa-se

que as vivências negativas tendem a provocar consequências indesejáveis, como verificado neste estudo.

A própria carência de conhecimento acerca do assunto favorece os obstáculos quanto à inserção escolar qualitativa do estudante, já que professores e instituições comumente têm dificuldades em acolhê-lo com adequabilidade e eficácia. Desta forma, deve-se prosperar o número de pesquisas, debates e informações acerca da temática.

A partir da disseminação do tema e adoção de práticas pedagógicas adequadas, é possível não somente promover uma inclusão exitosa no tocante à formação cognitiva do discente altamente habilidoso, como também propiciar um desenvolvimento socioemocional qualitativo. Com isto, esses alunos usufruiriam do atendimento diferenciado almejado no ambiente escolar regular, tendo potencial para serem futuramente profissionais com aptidões extraordinárias sem impasses de origem social ou psicológica causados por uma vivência escolar negativa.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*, São Paulo, n. 7, p. 1-11, 2003. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/32/O%20ALUNO%20COM%20ALTAS%20HABILIDADES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. *Psicologia e educação do superdotado*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em: 28 ago. 2020.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 41-51.

MIRA, Maria Helena Novaes. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Ed. Atlas, 1979.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21, n. 32, p. 273-284, 008. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/educacao-especial/article/view/103>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação*

*Especial*, Santa Maria, n. 22, p. 1-10, 2003. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004>. Acesso em: 28 jul. 2020.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; STOLTZ, Tânia. O desenvolvimento afetivo de alunos superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, SP, v. 4, n. 1, p. 1-18, 2012. DOI: 10.36311/1984-1655.2012.v4n1.p149-166. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/2400>. Acesso em: 8 jun. 2020.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 1-07, 2005. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4904>. Acesso em: Acesso em: 2 ago. 2020.

Recebido em: 19 dez. 2019

Aceito em: 1.º jul. 2020