

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR FORMAL: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA

Vívian Cristine Nóbrega Andriola¹

Centro Universitário Christus (UNIChristus)

vnandriola@gmail.com

Lucas Melgaço da Silva²

Centro Universitário Christus (UNIChristus) e

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

lucas.melgaço@uece.br

RESUMO

Ao longo do crescimento infantil é comum observarmos as capacidades dos diferentes níveis de desenvolvimento começarem a tomar forma. Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD), no entanto, podem ter necessidades afetivas adicionais resultantes de complexidade cognitiva subjacente ao seu desenvolvimento. Ao estudar e explorar as informações disponíveis sobre esse tema, constata-se que as características de alunos com AH/SD compõem conceitos e concepções construídas socialmente, dependendo dos valores que sua cultura adote. Desta forma, verifica-se o desafio do consenso da definição na literatura existente, com a conseqüente dificuldade na identificação destes alunos. O trabalho objetivou discorrer acerca das concepções de AH/SD e sobre a Educação Especial no Brasil, aportando elementos críticos quanto às limitações das escolas para garantirem a inclusão de alunos com AH/SD, bem como sobre a limitação da formação de professores que lidam com estes alunos, recorrendo-se à pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos apontam que, por mais que a definição de AH/SD seja um atributo construído socialmente, destacam-se características específicas que seguem um padrão. Além disso, também tivemos avanços quanto às leis de inclusão no âmbito da Educação Especial, que criam alternativas para superar as práticas discriminatórias e assumem espaço central na LDB 9.394/96. Nesse passo, a escola passa a assumir um papel importante na superação da exclusão, levando a inclusão a um processo de transição, com a necessidade adicional de zelar pela formação específica de professores da educação básica para lidar de modo adequado com os alunos com AH/SD.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades. Inclusão. Desenvolvimento Infantil.

STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTENED AND THEIR INCLUSION IN THE FORMAL SCHOOL ENVIRONMENT: A THEORETICAL APPROACH

ABSTRACT

As a child grows, it is common to see the capabilities of different levels of development begin to take shape. Children with high ability/giftedness (AH/SD), however, may have additional affective needs resulting from cognitive complexity underlying their development. When studying and exploring the information available on this topic, it is clear that the characteristics of students with AH/SD comprise socially constructed concepts and conceptions, depending on the values that their culture adopts. In this way, there is a challenge in achieving consensus on the definition in the existing literature, with the consequent difficulty in identifying these students. The work aimed to discuss the concepts of AH/SD and Special Education in Brazil, providing critical elements regarding the limitations of schools to guarantee the inclusion of students with AH/SD, as well as the limitation of training teachers who deal with these

¹ Pedagoga pelo Centro Universitário Christus (UNIChristus). Fortaleza, CE, Brasil

² Professor do Centro Universitário Christus (UNIChristus) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, CE, Brasil.



students, using bibliographical research. The results obtained indicate that, although the definition of AH/SD is a socially constructed attribute, specific characteristics stand out that follow a pattern. Furthermore, we have also made progress regarding inclusion laws within the scope of Special Education, which create alternatives to overcome discriminatory practices and take center stage in LDB 9,394/96. In this step, the school starts to assume an important role in overcoming exclusion, taking inclusion to a transition process, with the additional need to ensure the specific training of basic education teachers to deal appropriately with students with HA/ SD.

Keywords: Special Education. High Skills. Inclusion. Child development.

ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES/SUPERDOTADOS Y SU INCLUSIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR FORMAL: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

RESUMEN

A medida que un niño crece, es común ver que comienzan a tomar forma las capacidades de los diferentes niveles de desarrollo. Sin embargo, los niños con altas capacidades/superdotación (AH/SD) pueden tener necesidades afectivas adicionales como resultado de la complejidad cognitiva subyacente a su desarrollo. Al estudiar y explorar la información disponible sobre este tema, queda claro que las características de los estudiantes con HA/SD comprenden conceptos y concepciones socialmente construidos, en función de los valores que adopta su cultura. De esta forma, existe el desafío de lograr consenso sobre la definición en la literatura existente, con la consecuente dificultad para identificar a estos estudiantes. El trabajo tuvo como objetivo discutir los conceptos de HA/SD y Educación Especial en Brasil, proporcionando elementos críticos sobre las limitaciones de las escuelas para garantizar la inclusión de estudiantes con HA/SD, así como la limitación de la formación de docentes que atienden a estos estudiantes. utilizando la investigación bibliográfica. Los resultados obtenidos indican que, si bien la definición de HA/SD es un atributo construido socialmente, destacan características específicas que siguen un patrón. Además, también hemos avanzado en materia de leyes de inclusión en el ámbito de la Educación Especial, que crean alternativas para superar prácticas discriminatorias y toman protagonismo en la LDB 9.394/96. En este paso, la escuela pasa a asumir un papel importante en la superación de la exclusión, llevando la inclusión a un proceso de transición, con la necesidad adicional de asegurar la formación específica de los docentes de educación básica para atender adecuadamente a los estudiantes con HA/SD.

Palabras clave: Educación Especial. Altas Habilidades. Inclusión. Desarrollo infantil.

1 INTRODUÇÃO

As habilidades sociais são consideradas um constructo descritivo dos comportamentos sociais disponíveis no repertório do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio (ANDRIOLA, 1996; OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Segundo Craidy (2009), as teorias sociointeracionistas concebem o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Ainda segundo a

autora, o desenvolvimento infantil ocorre por meio do contato com o seu próprio corpo, com o ambiente em que está inserida, bem como por meio da interação com outros indivíduos. Desta forma, as crianças vão desenvolvendo mediante as suas vivências e experiências a capacidade afetiva, a sensibilidade, a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. Estas capacidades estão articuladas com os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo), e este processo não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada.

Ao longo do processo de crescimento e desenvolvimento infantil, é comum observarmos as capacidades dos diferentes níveis de desenvolvimento começarem a tomar forma. Paulatinamente, estes indivíduos vão adquirindo noções sobre si e sobre o mundo ao seu redor, entendendo o seu papel como cidadão e o seu espaço na sociedade.

Crianças com altas habilidades/superdotação (AH/SD), no entanto, podem ter necessidades afetivas adicionais resultantes de peculiaridade e complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, combinações de interesses únicos, características de personalidade e conflitos que são diferentes dos seus companheiros de idade (BURNEY; NEUMEISTER, 2010; NEIHART *et al.*, 2002; SILVERMAN, 2005; VIRGOLIM, 2021).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1995, p. 17) define como alunos com Altas Habilidades/Superdotados aqueles que:

[...] apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para as artes e capacidade psicomotora.

No que diz respeito ao âmbito escolar, há autores que reconhecem haver habilidades e características associadas à superdotação que podem se manifestar apenas quando o aluno estiver engajado em alguma atividade ou área de interesse (FLEITH, 1999; RENZULLI; REIS, 1997; VAN TASSEL-BASKA, 1998). Podemos observar, então, como o meio em que esta criança está inserida pode estimular em graus variados a manifestação das características de AH/SD.

De acordo com o Censo Escolar, realizado em 2020, verifica-se que havia 24.132 crianças com altas habilidades/superdotação nas escolas brasileiras (INEP,

2020), o que representava menos de 1% das crianças matriculadas (COSTA; BIANQUI; SANTOS, 2022).

Segundo a Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (2001):

Quantitativamente, a OMS (Organização Mundial da Saúde) coloca a porcentagem dos Alto Habilidosos cognitivos em 5% de qualquer população. Ou seja, [...] em uma escola com 500 alunos, 25 teriam Altas Habilidades. Seguindo este raciocínio, temos 2 milhões de superdotados em São Paulo. Entretanto, o índice da OMS leva em conta somente pessoas com Altas Habilidades cognitivas, ou seja, não estão incluídos neste índice Habilidades Artísticas, Corporais, Musicais, etc. A estimativa que se faz é de que a porcentagem de Altos Habilidosos em uma população seja de 10%, em média (APAHSD, 2001, online).

Percebe-se, dessa forma, uma diferença considerável entre a estimativa da porcentagem de indivíduos com AH/SD feita pela OMS, que representa em média 10% de uma população, e o Censo Escolar de 2020, que afirma que esse mesmo grupo de indivíduos representa apenas 1% das crianças matriculadas em escolas brasileiras. Há uma grande lacuna a ser preenchida quanto a identificação de alunos com AH/SD.

Em se tratando da formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Art. 62 determina que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...]" (Brasil, 1996, p.46). Vê-se, dessa forma, que a formação dos professores deve ser, a princípio, exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação, e responsabilidade primordial das instituições públicas de nosso país.

No entanto, como Barreto (2010, p.85) afirma "ainda são raros os cursos de licenciatura [...] que oferecem disciplinas voltadas às especificidades de alunos com necessidades educativas especiais". Indo ao encontro desse autor, Alencar e Fleith (2001), reforçam que são raros os cursos de Psicologia no Brasil que oferecem disciplinas como Psicologia do Superdotado e Psicologia da Criatividade, e ainda relatam que nos cursos de Pedagogia nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para o superdotado tem sido regularmente oferecida (BAHIENSE, 2014).

Com base nesta contextualização surgem-nos os seguintes questionamentos: a partir de que características podem ser identificadas crianças com AH/SD? Quais são

suas especificidades quando inseridas em contexto escolar? O que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos traz sobre a educação especial e inclusão? Como se dá a formação docente no âmbito da Educação Especial? Que papel a escola desempenha no processo de inclusão de alunos com AH/SD?

No sentido de respondermos os questionamentos acima suscitados, temos como objetivo para esse trabalho identificar evidências sobre: as características de alunos com AH/SD, o papel da escola no processo de integração e inclusão destes alunos e estratégias, práticas e condutas para integração e inclusão do aluno em sala de aula e na sociedade.

Para o alcance dos objetivos, a construção deste artigo ocorreu a partir da pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa. Logo, os procedimentos de coleta dos dados se utilizaram de obras de autores, tais como: Vygotsky (1928; 1930; 1935), Winner (1998), Da Costa (2022), com o intuito de compreender suas ideias e interpretá-las.

Enquanto profissional em formação e atuante na área da educação, percebi ao longo dos anos em sala de aula a falta de informações e orientações por parte da equipe pedagógica à conduta voltada a alunos com AH/SD. Podemos compreender que, no Brasil, a educação especial vem sendo valorizada ao longo do tempo, porém se percebe que ainda há um longo caminho a se trilhar.

A educação especial ainda é uma lacuna na formação de futuros professores uma vez que ao longo da minha prática pedagógica, foram poucas as intervenções feitas para tentar preenchê-la. Tendo isto em vista, tal abordagem é relevante para a atuação docente em sala de aula, identificando alunos com AH/SD por meio da observação de suas características, comportamentos e instrumentos de avaliação. A partir disso, pensar em práticas pedagógicas específicas para estes alunos, e para a inclusão dos mesmos em sala de aula e, conseqüentemente, na sociedade.

2 SUPER DOTAÇÃO/ALTAS HABILIDADES: APROXIMAÇÃO CONCEITUAL

2.1 A criança com características de AH/SD

Ao estudar e explorar as informações disponíveis sobre esse tema, constata-se que as características definidoras de um indivíduo com AH/SD compõem um atributo

construído socialmente, dependendo da concepção que sua cultura adote (ANDRIOLA, 1998). Desta forma, verifica-se o desafio em encontrar um consenso sobre a definição, conseqüentemente, a dificuldade em identificar os indivíduos com tais características.

Segundo Winner (1998), as crianças que apresentam AH/SD demonstram um desenvolvimento atípico, pois verificam-se domínios cognitivos em idade anterior à média e progredem rapidamente na aprendizagem. Estas habilidades podem ser expressas na capacidade intelectual geral, tanto na aptidão acadêmica, quanto na criatividade, em capacidade de liderança, talento para as artes e também na capacidade psicomotora (COSTA *et al.*, 2022). No entanto, a maturidade emocional pode não acompanhar o rápido progresso cognitivo, causando incompatibilidades entre o desenvolvimento cognitivo e o emocional nestas crianças.

Andriola (2022) efetivou pesquisa para identificar a incidência de alunos com altas habilidades, a partir de uma amostra de 62 professores oriundos de 26 escolas públicas de Fortaleza. Os professores identificaram alunos com altas habilidades, através do preenchimento de um questionário desenvolvido com essa finalidade. Os 87 estudantes possuíam altas habilidades em áreas como música, artes, poesia e dramaturgia (n = 77 ou 88,3%), domínio do corpo (n = 59 ou 67,9%), literatura (n = 62 ou 71,3%), matemática (n = 57 ou 65,4%), memória seletiva de detalhes (n = 76 ou 87,2%), riqueza vocabular (n = 6 ou 75%) e leitura precoce (n = 25 ou 28,6%). Os resultados permitem que os professores adotem estratégias de ensino voltadas aos alunos com altas habilidades.

Com base em diversos estudos sobre a temática, além de observações cotidianas no espaço escolar, consegue-se verificar que as características de AH/SD tendem a seguir um padrão. Uma característica bastante marcante é o domínio, e o interesse, de uma segunda língua. Essas crianças geralmente demonstram certo nível de fluência, dominando as quatro competências (fala, leitura, escuta e escrita), em alguns casos dominam pelo menos uma competência. Outra característica é o interesse pelos números, por exemplo, como no caso de atividades matemáticas e de raciocínio lógico. Por outro lado, são crianças que geralmente apresentam algumas dificuldades, sejam elas sociais, emocionais ou cognitivas.

Ao tratarmos sobre crianças em idade escolar, inseridas em um ambiente despreparado para recebê-las e instigar suas habilidades, estas podem lidar com dificuldades de interação social, de pertencimento e acolhimento do local de estudos e ambientalização, além de enfrentarem sentimento de frustração por não sentirem que o ambiente em que estão inseridos não condizem com seu ritmo de aprendizagem e seu nível intelectual. Portanto, surge a necessidade da observação e do acompanhamento de crianças com características de AH/SD, principalmente no que diz respeito à sua inserção em contexto escolar.

É fato que ainda existe uma lacuna enorme em materiais científicos e pesquisas que tragam à luz informações e considerações acerca da temática, principalmente no âmbito nacional.

2.1.1 Observando crianças com AH/SD em contexto escolar

Um estudo de revisão sistemática feito por Maira Maria da Costa *et al.* (2022), para a Revista Brasileira de Educação Especial, trouxe uma análise de pesquisas com o objetivo de identificar as características de crianças com AH/SD. Para melhor explorá-las e explaná-las, optou-se por pontuar as características mais desafiadoras que têm maior relevância.

- **Funções executivas:** são as funções responsáveis por realizar atividades cotidianas indispensáveis em nossas vidas. Segundo uma publicação do Instituto Paranaense de Terapias Cognitivas em 2021, são funções como pensar, reter, manipular, memorizar e resumir dados ao mesmo tempo em que leem. Um estudo de revisão de literatura feito por Attoni *et al.* (2020), analisou características da linguagem de crianças com AH/SD e verificou elevada habilidade de compreensão oral e escrita, rico vocabulário e interesse precoce pela leitura.
- **Memória operacional:** É responsável por participar ativamente na aquisição de vários conhecimentos. É por meio dessa memória que ocorre o armazenamento e a manipulação de informações durante um período curto de tempo

(Giangiacomo *et al.*, 2008). Além disso, vale ressaltar que a memória operacional tem importante papel no processo de tomada de decisão. Dito isso, Ersoy *et al.* (2019) verificaram que crianças com AH/SD apresentam habilidade para tomar decisões. Em adição Aubry *et al.* (2021), identificaram nas crianças superdotadas maior capacidade de [...] resolver problemas rapidamente, em comparação às crianças típicas. Ademais, Liu *et al.* (2011) relatam que as crianças superdotadas suprimiram informações irrelevantes ou repetitivas de forma mais eficaz [...].

- Interações sociais e desenvolvimento psicológico: As características de crianças com AH/SD, até então citadas e decorridas, sofrem influência da personalidade do indivíduo, bem como dos ambientes social, escolar e familiar. Neste contexto, Garces-Bacsal (2010) apresenta que os relatos e as preocupações de crianças da escola pública trazem à tona aspectos de resiliência, enquanto as crianças da escola privada expressam relatos que envolvem criação e imaginação. Nesse sentido, Stoltz *et al.* (2015) referem que o ambiente é fundamental para o desenvolvimento do processo criativo, pois é nele que a criança vive experiências que estimulam a curiosidade, o desejo de aprender, a fantasia e a imaginação.

Portanto, durante as atividades cotidianas em casa, ou na escola, podem ser observadas características fora do que comumente é identificado. Destaca-se, assim, a importância de uma visão sistêmica, compreendendo o global e o individual nas situações cotidianas. Também podem ser observados traços típicos de crianças com AH/SD quanto à rápida tomada de decisão e armazenamento de informações importantes, em situações de resolução de problemas, que se diferenciam de crianças comuns em seus pequenos detalhes e comportamentos: rápidos, precisos e específicos (DA COSTA, 2022). Finalmente, o ambiente em que essa criança está inserida deve contribuir para a expressão e desenvolvimento de suas habilidades e criatividade, e não reprimir suas idéias e limitar suas capacidades. Nesta perspectiva, o papel fundamental da escola é o reconhecimento e acolhimento dessas crianças.

2.2 A Legislação: Educação Especial e Inclusão no Brasil



Segundo Ribeiro (2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é responsável pela organização educacional do país e foi citada pela primeira vez na Constituição Federal de 1934. O autor pondera sobre a existência de intencionalidade, naquele tempo, de organizar a educação no âmbito nacional e a necessidade de diretrizes para desempenhar tal função. Para tal objetivo, foram previstas normas, plano, coordenação e fiscalização em âmbito nacional, além da formação de um colegiado que teria a incumbência de elaborar o plano e encaminhar a solução dos problemas pelos quais a educação nacional passava. Percebe-se, então, que havia uma caminhada inicial que se movia em direção à organização da educação. O que se visava, evidentemente, era a implantação de um Sistema Nacional de Educação, fato que passou a ser concretizado a partir da aprovação da LDB de 1996, a qual pondera em seu capítulo III, artigo 4º, inciso III:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Segundo Rocha (2018), quando o estado reconhece que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central e garante seu espaço na LDB 9.394/96. Nesse passo, a escola passa a assumir um papel importante na superação da exclusão, levando a inclusão a um processo de transição, enfrentando um cenário excludente, que ainda era majoritário. Desta forma, a partir dos novos sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas, salas de aula e salas especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Para atender estas necessidades e repensar na construção dos sistemas educacionais, surge a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008. Este documento foi elaborado pela equipe

da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e pesquisadores da área. A PNEEPEI:

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Súmula, 2008).

A PNEEPEI assegura também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por professores com conhecimentos específicos na área. De acordo com Súmula, 2008, está detalhado no Plano que o AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (SÚMULA, 2008).

Há, por parte do governo, o desejo de incluir alunos com deficiência no contexto educacional, integrando-os às salas de aula da rede regular de ensino e buscando sua inclusão nas mesmas. Para isso, surgiu em 2000 a Resolução Nº 4 CNE/CEB, que “orienta o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares” (MEC, 2001). Destarte, observa-se uma atenção nacional para a temática e para todas as dificuldades que foram enfrentadas até aqui. Políticas públicas são criadas e/ou revogadas continuamente para que as escolas, professores e sociedade estejam aptos, preparados e capacitados para atender e lidar com as mais diversas questões que englobam a grande esfera da educação especial, seguindo a temática da inclusão.

2.2.1 Formação docente

Diante das informações que estão disponíveis, a respeito de Educação Especial no Brasil, no sentido da atuação profissional, processos e estratégias de inclusão, identificação, acompanhamento e práticas pedagógicas, percebe-se uma grande lacuna no que diz respeito à formação docente. Posto isso, nota-se a complexidade da esfera da Educação Especial, onde são imprescindíveis as formações básicas e continuadas, para que os profissionais de educação se sintam aptos, seguros e bem preparados para essa atuação ser eficiente.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (SÚMULA, 2008).

Em se tratando da formação docente, a LDB, no Art. 62, com redação alterada pela lei 13.415/2017, determina que, para atuar na educação básica, os docentes tenham “nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996, s/p). Além disso, no primeiro parágrafo se lê: “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Vê-se, dessa forma, que a formação dos professores deve ser, a princípio, exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação, e responsabilidade primordial das instituições públicas de nosso país (BAHIENSE, 2014).

Alinhado a isso, em 2001, a Resolução CNE nº 02, advoga, em seu inciso I, artigo 8º, o entendimento sobre formação dos professores que irão trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, referindo-se a eles como “professores especializados”. Silva *et al.* (2023) descrevem e discutem a diferença entre esses profissionais, como mostra-se a seguir:

- Professores generalistas/capacitados: São aqueles que tiveram em sua formação de nível médio ou superior, conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para: I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; IV - Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado. Vale ressaltar que estes profissionais não irão realizar o planejamento das atividades, e sim os professores especializados.
- Professores especialistas/especializados: São aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas. Estes professores deverão comprovar: I - Formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas; II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posteriormente à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2001 destaca também que aos professores que estiverem exercendo o magistério, deve ser oferecida a oportunidade de uma formação continuada, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, no caso das Instituições Públicas (MEC, 2001).

Com o intuito de facilitar o entendimento sobre a atual formação docente para atuação em sala de aula regular e na Educação Especial e Inclusiva, foram realizadas pesquisas e leituras bibliográficas pertinentes a esse assunto. A formação docente ainda é muito ampla, e faz-se necessário um maior direcionamento a estes profissionais sobre as suas atuações, além de formações específicas e continuadas. Dessa forma, podemos tratar da atuação docente na escola, e que papel a escola desempenha no processo de inclusão de alunos com AH/SD.

Um estudo de caso, realizado por Bruna Barros e Sandra Freire (2015), acompanhou o caso de Davi (nome fictício), aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental, com seis anos de idade, em uma escola da rede particular de ensino. Foram realizadas observações e entrevistas com a criança, família e professores (Barros; Freire, 2015, p.709). Segundo as autoras, Davi é uma criança bastante criativa, e se identifica como “menino inteligente” e “sábio” (BARROS; FREIRE, 2015, p.714). Durante as entrevistas feitas com o aluno, foi constatado, em suas narrativas, o recorrente movimento entre pólos diferentes, entre algo bom e algo ruim, entre o agradável e o desagradável, e é assim que Davi se expressa quando menciona ser uma criança “mais ou menos feliz” (Barros; Freire, 2015, p.715).

Esse fato se dá em consequência da percepção de Davi em relação ao ambiente escolar, pois, segundo as autoras, este:

“[...] não se sente incluído em seu processo de escolarização, pois percebe que suas reais necessidades educacionais não são priorizadas, [...] especialmente no que se refere a sua autonomia frente ao processo de ensino e aprendizagem. Ele menciona que não gosta da escola, porque é a professora quem escolhe o que ele deve estudar” (BARROS; FREIRE, 2015, p.716).

Tais fatos nos levam a um denominador comum: a lacuna existente quanto a formação de professores no contexto da Educação Especial, tanto inicial quanto continuada. De acordo com grifos das autoras, percebe-se um desamparo por parte da professora de Davi quanto a sua ação pedagógica.

Quando a professora afirma ser a dispersão a sua maior dificuldade em seu trabalho pedagógico, talvez esteja sinalizando incompreensão da complexidade que há por trás da “dispersão” do Davi. Parece haver uma indisposição com relação ao fato de ele relacionar constantemente uma diversidade de assuntos, hipóteses e questões em uma tarefa que para ela é apenas para ser realizada linearmente, sem discussão, sem possibilidades de criação (BARROS; FREIRE, 2015, p.717).

No cenário atual de educação, os professores enfrentam diversos desafios, principalmente no âmbito da Educação Especial: o grande número de alunos por sala, a falta de materiais adequados para ações pedagógicas, a ausência de planejamentos pedagógicos que acompanhem os diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades dos alunos, bem como a falta, muitas vezes, de um profissional AEE para auxiliar os professores adequadamente. Além disso, a lacuna existente quanto a formação

profissional, que tem como uma das principais consequências, a falta de informação quanto a atuação em sala de aula na educação inclusiva.

Considerando o estudo de caso de Davi (BARROS; FREIRE, 2015), obtiveram-se como resultados as seguintes ponderações:

Considerando a constituição do *self* de Davi, suas especificidades intelectuais e das experiências relacionais, devemos promover um diálogo entre o sentido pessoal atribuído ao próprio processo de escolarização e a importância do papel da escola para o desenvolvimento de suas habilidades superiores. Os professores devem, no planejamento didático, considerar as habilidades criativo-produtivas do Davi, como: o desejo crescente em estar sempre aprendendo, utilizar o seu extenso vocabulário, a boa memória, seu prazer em dinamizar a aprendizagem pelo diálogo de forma lúdica, sua intensa capacidade de produção de ideias originais, em conjunto com sua vontade de se dedicar a estudos na área da matemática, tecnologia avançada, mecânica e insetos, mas, principalmente, reconhecê-lo como uma criança de seis anos de idade, com direito a se socializar e a vivenciar relações afetivas entre seus pares (BARROS; FREIRE, 2015, p.718).

Barros e Freire (2015) contemplam em suas considerações a importância do diálogo e a relação entre aluno, família e escola, que devem assumir um relacionamento conjunto de parceria e apoio, para que, em conjunto, dialoguem e considerem estratégias para o melhor entendimento do aluno. Pontuando a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1896–1934), essa, versa sobre as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (MATOS; MATOS, 2020), tais interações são fundamentais para o indivíduo, que se constitui enquanto ser social e necessita do outro para desenvolver-se.

2.3 A escola no processo de inclusão de alunos com AH/SD

O papel que a escola desempenha no processo de inclusão é primordial, visto que esta atua como uma extensão da família. Porém, salienta-se que essa atuação não se limita ao âmbito educacional, mas se excede nos âmbitos sociais e emocionais. As crianças em contexto escolar precisam vivenciar uma relação mútua de confiança, segurança e pertencimento em relação à escola e aos profissionais que nela atuam, para que tenham uma relação saudável com elas mesmas e com seus pares, além de um bom desempenho em sala, explorando e nutrindo suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

Ao tratarmos sobre alunos com deficiência, Mittler (2003) considera que a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças (GREGOUG *et al.*, 2013). Após percorrer um longo caminho na história da Educação Especial, chega-se ao atual entendimento de que as escolas precisam estar preparadas para receber alunos com deficiências, sejam elas físicas ou cognitivas. Os espaços escolares devem ser adequados e adaptados, a equipe pedagógica capacitada para atender a todos os alunos, em adição a equipamentos e materiais específicos (para alunos com deficiências físicas).

Ao direcionarmos nosso olhar para a sala de aula, o papel do professor se torna imprescindível, pois este precisa estar preparado para identificar alunos com demandas específicas. Por exemplo, quando o professor não consegue identificar crianças com AH/SD, quando estas não são reconhecidas e estimuladas, correm o risco de se adaptarem ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e, até mesmo, tornando-se desinteressadas e frustradas (FREEMAN; GUENTHER, 2000).

Por outro lado, a observação por si só não é garantia de efetividade. Conseqüentemente, faz-se necessária a ação pedagógica. Estudos de Vygotsky já explicavam a importância da interação social e inclusão, segundo grifos do autor em 1998, o desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1998). Estas relações se dividem em dois tipos de desenvolvimento, o real e o potencial que se fazem base na zona de desenvolvimento proximal.

[...] A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Neste sentido, no campo institucional, todos têm os mesmos direitos e deveres, porém não importa a dificuldade que o indivíduo apresente, o importante é a que a ele seja garantido todos os direitos necessários para seu convívio em sociedade (ARAÚJO *et al.*, 2019). Assim, Vygotsky (1997) entende que a participação inclusiva dos alunos facilita o aprendizado para todos.

A defesa de Vigotski baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar a cultura, afinal: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Vygotsky insiste em demonstrar que as narrativas sobre a deficiência no ambiente social são maléficas para o desenvolvimento, pois: “absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente são baseadas em um núcleo não biológico, mas social” (VYGOTSKY, 1997, p. 81).

Como foi abordado por Vygotsky (1997, 1998), percebemos como a socialização e inserção de alunos com AH/SD na sociedade é fundamental. São a partir de trocas sociais que estas crianças poderão vivenciar e experimentar experiências cotidianas, envolvendo todas as esferas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Desse modo, essas crianças poderão desenvolver a capacidade de superar as barreiras encontradas. Assim, a escola desempenha um papel de contribuição para a expressão e desenvolvimento de suas habilidades.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo para esse trabalho identificar as características que podem ser percebidas em crianças com AH/SD, e quais são suas especificidades quando inseridas em contexto escolar. Também nos propomos a discorrer sobre o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos traz sobre a educação especial e inclusão. Em adição, como se dá a formação docente no âmbito da Educação Especial, e o papel que a escola desempenha no processo de inclusão de alunos com AH/SD. Logo, apresentamos estudos bibliográficos de diversos autores, assim como discorreremos sobre cada tema.

Verifica-se a amplitude de características, traços e comportamentos que se manifestam em crianças com AH/SD. Estes traços simbolizam sua individualidade, e são indícios de que se necessita ter uma visão sistemática e contínua do corpo docente, para assegurar a promoção de ações pedagógicas assertivas, que promovam o aprendizado significativo.

O olhar de Vygotsky é importante quando este nos propõe examinar as possíveis limitações das crianças com a certeza de que, se há dificuldades, há soluções. E estas dificuldades podem se tornar uma fonte de crescimento no futuro. Este olhar nos motiva a quebrar estigmas de limitações, e nos incentiva a perceber essas crianças como indivíduos capazes de superar as barreiras encontradas. Assim, deve-se contribuir para a expressão e desenvolvimento de suas habilidades, ao invés de limitar suas capacidades

No Brasil, os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas ainda não abrangem uma plena formação docente para a atuação com crianças na Educação Especial. Desta forma, reforça-se a ideia de que se definam orientações mais claras nestes cursos sobre conteúdos e experiências a serem propostos no preparo profissional. Além disso, devem ser oferecidos subsídios na formação inicial e continuada mais consistentes do que os atualmente disponíveis.

Acredita-se que tais medidas são importantes para uma mudança social no meio de profissionais da área de educação e outras áreas relacionadas. Por mais que essas ações e medidas não consigam sanar o déficit formativo dos professores de imediato, elas possibilitam a promoção de ações de formação a longo prazo, cultivando um bom caminho na esfera educacional para uma atuação assertiva na Educação Especial e uma conduta coerente, segura e efetiva não só com crianças com AH/SD, mas com alunos da Educação Especial em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. S. D. DE; PEDERIVA, P. L. M. L. S. Vygotski e a educação inclusiva: a deficiência enquanto um problema social: L. S. Vygotsky y la educación inclusiva: la discapacidad como problema social. **Revista Cocar**, n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6047>. Acesso em: 4 maio. 2024.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação da Inteligência: contribuições da Teoria do processamento da Informação ou Componential à Teoria Psicométrica. **Psicologia Argumento**, XIX, p. 117-128, 1996.

ANDRIOLA, W. B. Inteligência, aprendizagem e rendimento escolar segundo a Teoria Triárquica de Inteligência (TTI). **Revista Educação em Debate**, v. 20, n. 35, p. 75-80, 1998.



ANDRIOLA, W. B. Aprendizes com altas habilidades nas escolas públicas: a visão dos Professores. **Revista Docentes**, v. 7, n. 19, p. 1-9, 2022. Disponível em: <<https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/329>>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

APAHSO. **FATOS RELEVANTES**. 2001. Disponível em: <<https://apahsd.org.br/fatos-relevantes-para-pessoas-com-altas-habilidades/#:~:text=Entretanto%2C%20o%20%C3%ADndice%20da%20OMS>>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BACIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 195–208, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kTN4Ps4FsWX76L65ZYjVntg/?lang=pt#>>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BARROS, B. L. A.; FREIRE, S. F. C. D. Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 53, p. 709 - 720, set/dez. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313141512016.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2024.

BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Legislativo, 1996.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?** [s.l.] Artmed Editora, 2009.

DA COSTA, M. M.; BIANCHI, A. S.; DE OLIVEIRA SANTOS, M. M. CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 10 dez. 2022. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JHyhvxYRZ4jnDs3JL3gHmG/>

DEL PRETTE A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DE SOUSA ARAÚJO, I. *et al.* **INCLUSÃO, AFETIVIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY**. [s.l.: s.n.]. VI Congresso Nacional da Educação. 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA_18_ID6257_05082019204616.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

FLEITH, D. DE S. Psicologia e Educação do Superdotado: Definição, Sistema de Identificação e Modelo de Estimulação. **Cadernos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 37–50, 1 jan. 1999.

METTRAU, M; REIS, H. **Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n57/v15n57a03.pdf>>.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. [s.l.] Editora Vozes, 2023. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IPjSEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=desenvolvimento+infantil&ots=Mw6PxXmyP1&sig=pxr1F3zU9zerYxscKs-a_g17WLQ#v=onepage&q=desenvolvimento%20infantil&f=false>.

GIANGIACOMO, M. C. P. B.; NAVAS, A. L. G. P. **A influência da memória operacional nas habilidades de compreensão de leitura em escolares de 4ª série**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, n. 1, p. 69–74, jan. 2008.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307–324, jul. 2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 24 maio 2024.

Instituto Paranaense de Terapias Cognitivas. **Funções Executivas: O Que São e Para Que Servem?** 27 de setembro de 2021. Disponível em: <<https://iptc.net.br/funcoes-executivas/>>. Acesso em 14 de abril de 2024.

MARTINS, B. A.; PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 561–568, set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/cp75h39CSBgS3SNbCHqBTFj/?format=html>>.

MATOS, H. C. S; MATOS, L. S. EIXO 11 - PSICOLOGIA, APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO. ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS E PSICOSSOCIAIS. EDUCAÇÃO E INFÂNCIA. **Anais do XIV Colóquio Internacional de “Educação e Contemporaneidade”**, v. XIV, n. 11, set. 2020. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13725/8/7>>. Acesso em 13 de junho de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial**. [s.l: s.n.]. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Minuta2.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica?Itemid=164#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%204%2C%20de%208%20de%20dezembro%20de>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

OLIVEIRA, A. P. DE *et al.* Habilidades Sociais e Problemas de Comportamento de Crianças com Altas Habilidades/Superdotação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 41, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pcp/a/Fw6PhSynmSqdTJBk6hGbRwg/?lang=pt>>.

OLIVEIRA, N. M. **A concepção de aprendizagem nos ciclos de formação – Algumas aproximações e algumas lacunas em relação às idéias de Vygotsky e Davidov**. 2005. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/ledipe/Gt9/11-a_concepcao.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

REVISTA HUMANIDADES FORTALEZA. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. A reading of Vygotsky on the play in learning and child development**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

RIBEIRO DA SILVA, U.; MENDES, M. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3108/1/TCC_UYARA%20RIBEIRO.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2024.

ROCHA, J. G.; SANTOS, A. DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Ciências Humanas**, v. 11, n. 1, 30 jun. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>.

Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 75, p. 269–273, maio de 2008.

VIRGOLIM, A.. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e81543, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?lang=pt>>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Org. Michel Coll.Trad. de José Cipolla Neto, Luis Silveira e outros. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.