

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ILIANE ROEDER

**EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS
HABILIDADES: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO**

São Leopoldo

2018

ILIANE ROEDER

EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS
HABILIDADES: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com infância e Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R712e Roeder, Iliane

Exclusão social de crianças e adolescentes com altas habilidades : um olhar psicopedagógico / Iliane Roeder ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

75 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Superdotados. 2. Crianças superdotadas – Educação. 3. Exclusão social. 4. Inclusão escolar. I. Brandenburg, Laude Erandi, orientadora. II. Título.

ILIANE ROEDER

EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS
HABILIDADES: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Teologia Prática
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com infância e Juventude

Data de aprovação:

Prof^a. Dr^a. Laude Erandi Brandenburg (Presidente)

Prof^a. Dr^a. Laura Franch Schmidt da Silva (Faculdades EST)

Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes (Unisinos)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Serviço de Projetos de Desenvolvimento em Educação – Pró-Educ/IECLB, por ter me proporcionado a oportunidade de fazer o Mestrado Profissional na Faculdades EST.

Ao Pastor Doutor Romeu Martini, à Pastora Silvia Genz, por todo apoio.

Às minhas filhas Bruna e Ingrid por serem parceiras sempre, durante os estudos.

Aos professores da Faculdades EST, por todo apoio e carinho em um de meus momentos mais difíceis.

RESUMO

Este estudo consiste em analisar a exclusão social de crianças e adolescentes com altas habilidades sob o olhar da Psicopedagogia. Os documentos selecionados foram analisados de acordo com o tema desta pesquisa, sendo escolhidos aqueles que de fato contribuíram para esta pesquisa. Percebeu-se durante esta pesquisa que um indivíduo superdotado que não tenha tido um tratamento adequado na infância, apresenta comportamentos e limitações, em especial na linguagem, privando-se de experiências importantes para o desenvolvimento motor e social. É, pois, imprescindível que se reconheça as características da Superdotação para que se possa compreender o impacto desses transtornos em concomitante, identificando a etiologia e entender a sua origem, sendo este um resultado de transtorno do neurodesenvolvimento. Devem-se utilizar métodos de avaliação das características de superdotação, sendo observados os problemas que ocorrem no plano social, familiar, acadêmico, comportamental e sensorial, focando em intervenções adequadas para que se possa trabalhar com mais efetividade nessas dificuldades. O processo de inclusão das crianças e adolescentes superdotadas deve partir dessa identificação para que, a partir disso, seja possível promover ações capazes de efetivar essa inclusão, reduzindo as problemáticas que envolvem o assunto. Pode-se dizer ao final deste estudo que o conhecimento e a conscientização das pessoas é fator essencial.

Palavras-chave: Superdotação. Inclusão social. Exclusão Social.

ABSTRACT

This study consists in analyzing the social exclusion of children and adolescents with high abilities from the perspective of Psycho-Pedagogy. The selected documents were analyzed according to the theme of this research, being chosen those which in fact contributed to this research. One perceived during this research that a super-gifted individual who has not had an adequate treatment in infancy, presents behaviors and limitations, especially in language, depriving him or herself of important experiences for motor and social development. Therefore, it is indispensable that characteristics of super-giftedness be recognized so as to be able to understand the impact of these disorders concomitantly identifying the etiology and understand its origin, this being a result of a disorder of neurodevelopment. Methods of evaluation of the characteristics of super-giftedness should be used, observing the problems which occur on the social, family, academic, behavioral and sensorial levels, focusing on adequate interventions so as to be able to work more effectively with these difficulties. The process of inclusion of super-gifted children and adolescents must start with this identification to be possible, based on this, to promote actions which can make this inclusion effective, reducing the problems which involve this subject. One can say at the end of this study that the knowledge and awareness raising of the people is an essential factor.

Keywords: Super-giftedness. Social Inclusion. Social Exclusion.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ORIGEM DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	17
2.1 Concepção bíblico-teológico sobre a superdotação	17
2.2 As altas habilidades/ superdotação na história do Brasil.....	18
2.3 Principais conceitos teóricos sobre a superdotação	21
2.2.1 <i>Gênios</i>	25
2.2.2 <i>Prodígios</i>	27
2.3.2 <i>Crianças Superdotadas</i>	29
2.3 As inteligências de Gardner	30
3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS ASPECTOS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E BÍBLICO-TEOLÓGICO .	35
3.1 Legislação universal para a educação e proteção à criança e ao adolescente.....	35
3.2 O olhar sobre a criança especial à luz da Teologia.....	40
3.3 Desafios da inclusão escolar	42
4 EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS: UM OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA	47
4.1 Conceito e histórico da Psicopedagogia	47
4.2 Educação superdotada	49
4.2.1 <i>Identificando a superdotação</i>	51
4.2.2 <i>O desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes superdotados</i>	52
4.3 Estudantes superdotados e o <i>bullying</i>	53
4.4 A exclusão social de crianças e adolescentes superdotados	59
5 CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS	67
ANEXO I – MODELO DE SONDAÇÃO INICIAL PARA IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO	73
ANEXO II – INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA	75

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho dissertativo e documental diz respeito à exclusão social das crianças com altas habilidades/superdotação, com ou sem diagnóstico que não se enquadram nos parâmetros tradicionais da atual política educacional, cuja compreensão é equivocada, levando à exclusão educacional e social. Ainda vem analisar teoricamente, através de pesquisa bibliográfica e documental, a identidade, a historicidade e a necessidade da psicopedagogia clínica e institucional, na relação com os alunos e alunas com altas habilidades/superdotação e também o enfoque psicopedagógico diante da identificação e educação desses indivíduos.

Vanessa Stefani de Souza¹ elucida que o termo superdotado é utilizado para indicar crianças que se destacam das demais. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera como superdotação a apresentação de desempenho e potencialidade mais elevada, com capacidade liderança e talento especial.

O conceito de superdotação é mutável, pois cada indivíduo apresenta múltiplas habilidades. No caso do talento intelectual percebe-se pelo bom desempenho escolar, sendo destaque entre os demais alunos e alunas. O talento artístico acaba sendo encaminhado para a escola de artes e o psicomotor para as atividades esportivas.²

Ketilin M. Pedro et. al.³, comentam que a superdotação pode se manifestar na área acadêmica ou na área produtivo-criativa. Na área acadêmica, o estudante ou a estudante apresenta habilidades analíticas e na área produtivo-criativa se caracteriza por expressões artísticas originais. É importante refletir sobre os superdotados e as superdotadas que, na maioria das vezes, o sistema educacional não faz nivelamento para que aqueles e aquelas acima da média possam ter um estímulo diferenciado.

Neste aspecto, a superdotação engloba os e as que possuem potencial elevado em qualquer área, tanto de forma combinada como isolada, além de alta

¹ SOUZA, Vanessa Stefani de. **Altas Habilidades e Superdotação: Uma reflexão sobre o tema.** 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

² SOARES, A. M. I. et al. **Superdotação: Identificação e Educar**, Curitiba, n. 23, p. 125-141, Editora UFPR, 2004.

³ PEDRO, Ketilin M.; CLARISSA, M. M.; OGEDA, Lucas A. P. de Moraes; CHACON, Miguel C. M. Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 275-295, 2016.

criatividade e destaque na aprendizagem. Trata-se a superdotação do uso de habilidades naturais para o desenvolvimento elevado de competências.⁴

Andrea Rott Gick⁵ esclarece que crianças superdotadas têm altas habilidades demonstradas desde tenra idade. Quando as crianças vão realizar atividades que mais despertam o seu interesse, buscam sempre adequar o seu ambiente e suas necessidades da forma mais criativa possível.

Celina Sayuri Nakamura e Cibely Francine Pacifico⁶ chegaram ao entendimento que superdotados e superdotadas possuem privilégios intelectuais com capacidade em abstrair eventos que outras pessoas não conseguem descobrir sozinhas. Assim, superdotação pode ser definida como a capacidade de criar e aprender com rapidez, independente do grau de instrução, através de superioridade cognitiva e motivacional.

Fabio Travassos de Araujo⁷, por sua vez, explana que a superdotação de um modo geral está associada a um desempenho acadêmico elevado e raciocínio abstrato. Ocorre na maioria das vezes uma diferenciação das crianças superdotadas daquelas talentosas para que possa identificar sua área de atuação, acadêmica ou artística, todavia, essa distinção não existe, pois ambas apresentam os mesmos componentes.

No ano de 2001, o Ministério da Educação propôs políticas públicas para os superdotados e superdotadas, homologando a resolução n. 02 de 15 de agosto, instituindo as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, sendo considerado estudante com necessidades especiais os que apresentarem superdotação.⁸

⁴ CRUZ, Carly. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/upload/08112016175855_tese_7848_tesecarly2014.PDF>. Acesso em: 02 dez. 2017.

⁵ GICK, Andrea Rott. **Altas habilidades/ superdotação: um estudo de caso.** Trabalho de Conclusão (Pedagogia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Uruguaiana, 2008.

⁶ NAKAMURA, Celina Sayuri; PACIFICO, Cibely Francine. **Altas habilidades/ superdotação: da concepção ao encaminhamento de alunos à sala de apoio a partir da indicação pelos professores. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina, 2011.

⁷ ARAUJO, Fabio Travassos de. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais.** Dissertação. Pós-Graduação. Instituto de Arte da Universidade de Brasília. Educação em Artes Visuais. Brasília, 2014.

⁸ SANTOS, Silvio Carlos dos; PERIPOLLI, Arley. **Altas habilidades, superdotação: clarificando concepções e resignificando ideias imagéticas do senso comum. Revista do Difere,** v. 1, n. 2, dez, 2011.

As habilidades cognitivas avançadas e a intensidade emocional elevada do superdotado e da superdotada são combinadas para criar uma experiência interna, um predicado de atenção e de consciência que é qualitativamente diferente do padrão normal.⁹

A superdotação entre as crianças chama a atenção da sociedade, sendo destacadas pelos adultos enfocando em suas habilidades, enquanto as demais crianças tendem a excluí-la pelas suas diferenças, fazendo-se fundamental que tanto no ambiente escolar quanto no ambiente social esteja atento para a inclusão/exclusão, com ações voltadas para evitar prejuízos aos fatores psíquicos e sociais dessa criança, impactando em seu desenvolvimento. Dessa forma, trata-se de um estudo de relevância social, visto que, por vezes, é de desconhecimento da população que a superdotação consiste em uma necessidade especial, deixando de dar a devida atenção a esse público. Além de ser relevante profissional e academicamente, contribuindo para o acervo de pesquisas na área.

Para o atendimento das crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino exige-se dos profissionais e das profissionais da educação conhecimentos produzidos nas áreas da Psicologia, Medicina, Pedagogia, etc., fundamentando-se em uma ação multidisciplinar, para ter uma noção geral e, com isso, ter subsídios para que se faça uma integração de verdade. Hoje, sabe-se que muitos profissionais na rede regular de ensino não estão preparados ou preparadas para receber e realizar a integração do estudante e da estudante com necessidades especiais com sucesso. Muitas vezes, percebe-se que essas crianças e suas famílias são abandonadas, negligenciadas, enfim, distanciando-os e distanciando-as cada vez mais da escola regular.

Nesse contexto, pergunta-se: O que são altas habilidades/superdotação? Por que ocorre exclusão social das crianças com altas habilidades/superdotação? Qual o olhar da Teologia em relação à exclusão social das crianças com altas habilidades/superdotação? Estas perguntas aparecem como força motriz deste trabalho dissertativo, bibliográfico e documental.

Diante do exposto, tem-se como objetivo geral analisar a exclusão social de crianças e adolescentes com altas habilidades sob o olhar da Psicopedagogia e da

⁹ PRETTO, Janaína Pereira. The influence of the parental desire in the high abilities/superendowment: a psychoanalytical approach. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 859-869, 2010.

Teologia. E, como objetivos específicos: fazer um estudo sobre a superdotação; identificar a necessidade de capacitação dos educadores e educadoras para recebimento de crianças com necessidades especiais de superdotação do ponto de vista estrutural; e identificar os impactos da superdotação no ambiente escolar e familiar, descrevendo os aspectos envolvidos na inclusão/exclusão social dessas crianças.

Como metodologia foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como finalidade posicionar o leitor e a leitora, colocando em contato com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, a partir de artigos, livros e documentos oficiais. A pesquisa apresentada neste estudo classifica-se como bibliográfica de natureza qualitativa, porquanto visa encontrar novas informações e relações para verificação e ampliação do conhecimento disponível sobre o assunto, partindo de questões e focos de interesse amplo.

Para melhor entendimento do estudo realizado, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos, sendo que o primeiro consiste nesta introdução, que traz as diretrizes da pesquisa realizada. Em seguida, o segundo capítulo apresenta a superdotação em um contexto histórico, considerando as suas diferentes nomenclaturas. Prosseguindo com o estudo, o terceiro capítulo faz uma abordagem sobre o posicionamento da legislação brasileira acerca da inclusão social e a preparação das escolas para recebimento de crianças superdotadas. Já no quarto capítulo tem-se um estudo sobre a inclusão/exclusão de crianças superdotadas sob o olhar da Psicopedagogia, configurando-se como tema central desta pesquisa. Por fim, o quinto capítulo traz a conclusão a que se chegou ao final do estudo.

2 ORIGEM DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Esse capítulo trata sobre as altas habilidades e superdotação, dando ênfase às questões históricas, à legislação brasileira no contexto da educação e aos principais contextos que envolvem esse tema, considerando a concepção bíblico-teológica sobre o assunto.

2.1 Concepção bíblico-teológico sobre a superdotação

A história dos e das mais capazes atravessa séculos, permeando diferentes culturas. Na Bíblia podemos encontrar alguns textos¹⁰, que se pode considerar relativos a crianças e jovens com habilidades especiais. Não podendo negar a potencialidade de coragem, liderança e retórica da jovem Miriã, assim, também pode-se citar José, Davi, Jesus Cristo entre outros.

A história é marcada por concepções errôneas sobre os indivíduos com altas habilidades/superdotação, como bem afirma Virgolim:

Nos séculos XV e XVI, por exemplo, os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos. Já na Renascença, com o advento das novas teorias derivadas da observação e classificação, os demônios foram substituídos pela mente, concebida como função do cérebro e do sistema nervoso, o que deu origem a fatores interessantes sobre as diferenças individuais no comportamento mental.¹¹

Dessa forma, nessa perspectiva religiosa, aqueles ou aquelas com altas habilidades eram excluídos ou excluídas, inspirados ou inspiradas por demônios, apontados ou apontadas como hereges e queimados ou queimadas como bruxos ou bruxas.

Na Roma antiga, o gênio (plural em latim gênios) era o espírito guia ou divindade tutelar de uma pessoa, família (gens), ou lugar (genius loci). O substantivo está relacionado ao verbo latino genui, genitus, “criar, criar, produzir”, bem como a

¹⁰ Êxodo 2.7, onde o texto nos diz que a irmã de Moisés, Miriã, ficou vigiando o cesto e foi ao encontro da filha do Faraó, dispondo-se a encontrar uma ama para o menino, esta, porém, concordando, sem pensar que a menina buscaria a mãe legítima. Que o criara até tornar-se jovem.

¹¹ VIRGOLIM, Ângela. O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 173-183, jan.-abr., 1997.

palavra grega para nascimento. Como as conquistas de indivíduos excepcionais pareciam indicar a presença de um gênio particularmente poderoso, na época de Augusto, a palavra começou a adquirir seu significado secundário de “inspiração, talento”.¹²

De acordo com Lourenço¹³, o termo gênio adquiriu seu sentido moderno no século XVIII e é uma confusão de dois termos latinos: o gênio, como acima, e o Ingenium, um substantivo relacionado, referente às nossas disposições inatas, talentos e natureza.

Nesse contexto, faz-se importante afirmar que os conceitos de superdotação se modificaram no decorrer dos tempos, principalmente no que diz respeito à concepção bíblico-teológica, buscando-se uma maior inclusão desses indivíduos sem que sejam considerados como aberrações demoníacas.

2.2 As altas habilidades/ superdotação na história do Brasil

Até os dias atuais, muitos autores e autoras dedicaram e dedicam tempo para pesquisar e entender as crianças com altas habilidades/ superdotação. Podemos pensar em um marco educacional, as descobertas e escritos de Gardner¹⁴, que, com suas pesquisas, criou a Teoria das Inteligências Múltiplas, teoria esta que pluraliza o conceito tradicional de inteligência.

Gardner descreve o desenvolvimento cognitivo como uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento, em outras áreas ou domínios.¹⁵

Apesar de terem seus direitos assegurados, por documentos¹⁶, foi percebido durante dois anos de atividade como Psicopedagoga Clínica e Institucional, na

¹² LOURENÇO, G. F. **Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral**. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

¹³ LOURENÇO, 2008.

¹⁴ Howard Gardner, nascido em Scranton, Pensilvânia no dia 11 de julho de 1943. Neuropsicólogo da Universidade de Harvard pesquisou sobre o desenvolvimento cognitivo e Neuropsicologia, tendo destaque na primeira metade do Século XX.

¹⁵ GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006. p. 33.

¹⁶ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação.

Secretaria de Educação de um Município de Santa Catarina, com aproximadamente 42.000 habitantes e em torno de 7.500 educandos e educandas, somente na Rede Municipal de Ensino, o quanto é difícil garantir este direito as crianças e adolescentes com indicadores de altas habilidades/ Superdotação.

Mesmo que no Brasil temos registro do início pelo interesse às crianças com altas habilidades, na década de trinta¹⁷ até hoje andamos na contramão da inclusão, pois de um lado temos o direito garantido, para que esses alunos e alunas tenham atendimento educacional especializado, por outro temos a dificuldade da aceitação por parte dos professores e professoras e demais profissionais envolvidos e envolvidas, principalmente quando se refere a habilidades não acadêmicas. Ainda na década de 1930, em 1938. Helena Antipoff¹⁸ chamou a atenção, na Sociedade Pestalozzi¹⁹, para os (as) bem-dotados (as).

Em 1950, em São Paulo, foi desenvolvido um projeto, para estimular alunos e alunas superdotados, a desenvolver produtos e projetos no campo das ciências, a organizadora deste projeto foi Maria Julieta Ormastroni.²⁰

Em 1961, a lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seus artigos 88 e 89 disponibilizou o direito à educação dos e das “excepcionais”²¹, incentivando a inclusão, porém não demonstra nenhum interesse explícito às altas habilidades/superdotadas, não fazendo parte desta clientela prevista em lei, mesmo tendo 30 anos de movimento no Brasil, sem contar o exterior.

Em 1971, a Lei n. 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação, fez ajustes e incluiu no seu Artigo 9^o²², do Capítulo I, os superdotados e superdotadas como

¹⁷ Leoni Kasef publicou “A Educação dos Supernormais”, no qual se refere a Reforma do Ensino Primário, profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, ocorrida em 1929.

¹⁸ Fundou a Sociedade Pestalozzi, sendo reconhecida como pioneira na introdução da educação especial no Brasil.

¹⁹ Entidade civil sem fins lucrativos, que tem como objetivo a promoção do estudo, da assistência, da educação e da integração social da pessoa com deficiência, auxiliando ao Poder Público no atendimento dos objetivos propostos pela Assistência Social, conforme artigo 2º da Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

²⁰ Importante socióloga atuante na promoção da integração social das pessoas com necessidades especiais, dentre suas principais contribuições cita-se sua atuação como diretora do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), ligado à UNESCO e sua participação na criação do Concurso Cientistas de Amanhã.

²¹ Art. 88: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Art. 89: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (BRASIL. Lei n. 4.004, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961).

²² Art. 9º: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber

sujeitos de direito a receber um olhar e um atendimento diferenciado. Em São Paulo, em 1972, criou-se o Centro Educacional Objetivo²³, que tinha um olhar diferenciado aos alunos e alunas que se sobressaíssem em determinadas áreas.

No ano de 1975, em Brasília foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS).²⁴ No Rio de Janeiro, foi criada a Associação Brasileira de Superdotação (ABSD)²⁵, em 1978. Em 1986, Solange Wechsler²⁶ com objetivo de descobrir métodos eficientes de identificar superdotados e superdotadas, bem como planejar sobre como trabalhar com eles e elas, criou o clube de talentos.

A partir de movimentos sobre a Educação Inclusiva e de declarações e convenção acontecidas anteriormente, acredita-se que no ano de 1994, tenha acontecido o evento mais significativo para a inclusão. Para este evento foram convocados representantes de várias nações para tratar sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Esta Convenção²⁷, como assim foi chamada, resultou em importantes decisões sobre a inclusão de pessoas com deficiências. Estas decisões causaram mudanças no sistema educacional.

tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971).

²³ O Objetivo foi a primeira instituição de ensino brasileira a integrar o Conselho Mundial para Superdotados, em reconhecimento ao seu programa de incentivo ao talento (POIT)

²⁴ O NAAH/S é um espaço voltado para o atendimento às altas habilidades/superdotação dos alunos, nos estados e municípios brasileiros para identificar, atender e estimular o potencial criativo do aluno com altas habilidades/superdotação, matriculado no sistema público de ensino.

²⁵ Encontrado na Dissertação de Gicele Sucupira Fernandes. Presidida por Maria Helena Novais, tendo como sede o Rio de Janeiro e somente seis estados faziam parte de sua composição, sendo DF, GO, RS, MG, PR e ES.

²⁶ Solange M. Wechsler é psicóloga, formada pela PUC-RJ, com mestrado doutorado na University of Georgia (Athens, Georgia) e pós-doutorado na University of Buffalo (New York) e University of Georgia nas áreas de avaliação e desenvolvimento da criatividade e Psicologia escolar e educacional. Recebeu vários títulos honoríficos como: “Creative Scholar” (outorgado pelo Torrance Center of Creative Studies - Athens, Georgia, EUA - pelo destaque como pesquisadora internacional na área de criatividade; “Personalidad Destacada em Artes y Ciencias”, entre outros.

²⁷ Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmando o compromisso para com a Educação para Todos.

2.3 Principais conceitos teóricos sobre a superdotação

A superdotação, de acordo com o MEC pode apresentar-se em diferentes tipos, citando-se: tipo intelectual; tipo acadêmico; tipo criativo; tipo social; tipo talento especial; tipo psicomotor²⁸, conforme se apresenta no Quadro 1:

Quadro 1 - Tipos de superdotação

<p>Tipo Intelectual – apresenta flexibilidade e influência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.</p>
<p>Tipo Acadêmico – evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.</p>
<p>Tipo Criativo – relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.</p>
<p>Tipo Social – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.</p>
<p>Tipo Talento Especial – pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.</p>
<p>Tipo Psicomotor – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.</p>

Fonte: BRASIL, 2006.

O tipo intelectual é aquele que apresenta fluência no pensamento, produção ideativa, julgamento crítico, capacidade de lidar com os problemas; o tipo acadêmico possui boa concentração, boa memória, criativo, original e inovador; o tipo social tem

²⁸ BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

capacidade de liderança e persuasão; o tipo criativo tem flexibilidade, autoexpressão; o tipo psicomotor destaca-se nos esportes, nas artes plásticas, literatura e na música.

Ferreira e Rangni²⁹ abordam que indivíduos considerados superdotados e superdotadas possuem ou são capazes de desenvolver um conjunto de traços e aplicá-los em qualquer área inerente ao seu desempenho. Além disso, os autores citados acima informaram que a família e a escola possuem papel de destaque para que esses indivíduos possam se desenvolver adequadamente. De acordo com Simonetti:

Quando se fala em altas habilidades/superdotação diversas são as abordagens sobre o tema. Enquanto a neurobiologia valoriza os mecanismos cerebrais, a psicopedagogia social busca fatores psicológicos, educacionais e sociológicos que possam determiná-las e a genética ressalta o papel dos genes. As dificuldades na escolha de um conceito de superdotação não residem apenas nas diferentes concepções sobre o conceito em si mesmo, mas no que pode ser incluído no seu âmbito.³⁰

Marsyl Bulkool Mettrau e Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis³¹ assinalam que a família exerce grande influência do desenvolvimento de crianças e adolescentes superdotados e superdotadas, todavia a pouca informação sobre o assunto faz com que acabem tendo muitas dúvidas a respeito de como agir. Deste modo, é imprescindível que família e escola criem um elo de comunicação para facilitar a sobrevivência e socialização da criança.

A Teoria da Desintegração Positiva foi uma das principais teorias utilizadas para explicar a Superdotação. Apesar de não ser uma teoria específica sobre superdotação, ela tem influenciado várias pesquisas sobre esse construto e tem fornecido uma excelente estrutura para a caracterização dos superdotados e para a compreensão de seu desenvolvimento emocional.³²

A Teoria da Desintegração Positiva utiliza o termo desintegração, pois a estrutura da personalidade existente tende a se desfazer. A desintegração é

²⁹ FERREIRA, Daniela Márcia; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades/superdotação e família: levantamento e análise de produções acadêmicas. **Série-Estudo**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 239-253, jan./abr., 2017.

³⁰ SIMONETTI, Dora Cortat. **Altas Habilidades** – revendo concepções. Vitória ABAHSD/ES, 2007. p. 1.

³¹ METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydéa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, dez., 2007.

³² METTRAU; REIS, 2007, p. 489-509.

denominada positiva se contribui para o crescimento do sujeito. Não obstante, desintegrações negativas, uma involução de nível, também podem ocorrer.³³

Segundo E. M. L. Alencar³⁴, Dabrowski propôs a hipótese de que algumas pessoas criativas e com talentos, tendem a possuir níveis mais altos de potencial de desenvolvimento. Para o autor, um indivíduo com superdotação ou submetido a um processo de aceleração de desenvolvimento é mais propenso a exibir processos desintegrativos, podendo se tornar parte de um processo geral de desintegração positiva, concluir um nível específico ou, até mesmo, culminar em uma integração secundária.

Após a morte de Dabrowski, um de seus principais colaboradores, Piechowski deu continuidade aos estudos sobre a Teoria da Desintegração Positiva e foi um dos responsáveis por essa teoria ser fortemente apropriada pela área de superdotação. Trata-se, segundo M. M. Piechowski³⁵, da perspectiva teórica que mais tem ajudado a compreender o desenvolvimento emocional dos superdotados e superdotadas.

Reitera-se que grande parte dos pressupostos da TPD foram desenvolvidos a partir das experiências de Dabrowski, em atendimentos clínicos e estudos biográficos de artistas, escritores, membros de ordens religiosas e indivíduos com Superdotação.³⁶

A Teoria da Desintegração Positiva utiliza cinco diferentes níveis de desenvolvimento da personalidade para explicar às diferenças que refletem nas características psicológicas dos indivíduos, que, por sua vez, são decorrentes do potencial de desenvolvimento. Esse potencial é definido como a dotação inicial que determina o nível de desenvolvimento que uma pessoa pode atingir quando as condições físicas e ambientais forem ótimas.³⁷

Três conjuntos de fatores controlam o desenvolvimento individual. O primeiro conjunto é determinado biologicamente e engloba os genes, as alterações permanentes na constituição física do organismo, as características psíquicas

³³ METTRAU; REIS, 2007, p. 489-509.

³⁴ ALENCAR, E. M. L. A educação do superdotado: progressos recentes e perspectivas para o futuro. In: Curso de altas habilidades superdotação. SEDUC. Piauí, 2007.

³⁵ PIECHOWSKI, M. M. Discovering Dabrowski's theory. In: MENDAGLIO, S. **Dabrowski's theory of positive disintegration**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008. p. 41-77.

³⁶ OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice ML. Contributions of the Theory of Positive Disintegration to the Field of Giftedness. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017.

³⁷ OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017.

constitucionais e as potencialidades inatas do organismo. O segundo se refere às influências culturais e do ambiente social exercidas pelos indivíduos, isoladamente, ou por grupos, tais como família, amigos e amigas, instituições educacionais e religiosas, entre outras. O terceiro conjunto de fatores diz respeito aos processos autônomos que uma pessoa traz em seu desenvolvimento, tais como conflitos internos, autoconsciência e escolhas em relação ao crescimento pessoal. Os fatores autônomos são imprescindíveis para a formação de uma pessoa livre, independente e autêntica.³⁸

O potencial de desenvolvimento não é composto, necessária e equitativamente, pelos três conjuntos de fatores, ele pode ser limitado ao primeiro ou aos dois primeiros conjuntos. Inclusive, para muitos indivíduos, o desenvolvimento é restrito somente às influências biológicas e sociais. Em muitos casos, esse potencial predispõe a pessoa para um crescimento acelerado, contribuindo para o desenvolvimento de uma personalidade eminente.³⁹

Culturas e sociedades diferentes têm um ideal de ser humano como aquele ou aquela inteligente, especial, todavia entende-se que cada um tem suas atitudes consideradas valiosas e com ações produtivas, que o conduzirão ao desenvolvimento pessoal e profissional. O conceito de superdotação converge com uma terminologia transcultural que não se prende a um viés idiomático.⁴⁰

Tentes e Fleith⁴¹ mencionam que o superdotado ou superdotada ainda é visto (a) pela sociedade como um ser privilegiado, que não possui necessidades especiais, porém é importante destacar que essas pessoas gastam muito tempo com coisas de seu interesse, além de gostar de experimentar fatos novas. Todavia, quando esses indivíduos experimentam insucesso escolar tornam-se imediatamente invisíveis ao sistema educacional.

Na maioria das vezes, o atendimento às necessidades dos alunos e alunas não são suficientes para aqueles ou aquelas com superdotação, no que se refere às propostas inerentes às suas capacidades como a oferta de atividades que favoreçam a convivência com pessoas com capacidades semelhantes.

³⁸ OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017.

³⁹ OLIVEIRA; BARBOSA; ALENCAR, 2017.

⁴⁰ Ourofino, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez., 2011.

⁴¹ Tentes, V.T.A.; FLEITH, D.S. Estudantes superdotados e underachievers. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, pp. 157-167, abr.-jun., 2014.

2.2.1 Gênios

Um gênio é uma pessoa que exibe habilidade intelectual excepcional, produtividade criativa, universalidade em gêneros ou originalidade, tipicamente em um grau, que está associado à conquista de novos avanços em um domínio do conhecimento. Apesar da presença de estudiosos em muitos assuntos ao longo da história, muitos gênios mostraram altas realizações em apenas um único tipo de atividade.

Não existe uma definição cientificamente precisa de gênio e a questão de a própria noção ter qualquer significado real tem sido um assunto de debate. Embora os psicólogos e psicólogas estejam convergindo para uma definição, que enfatiza a criatividade e a realização eminente. Normalmente, gênio é associado com talento, mas muitos autores e autoras (por exemplo, Cesare Lombroso) sistematicamente distinguem estes termos.⁴²

A avaliação da inteligência foi iniciada por Francis Galton (1822-1911) e James McKeen Cattell, que defenderam a análise do tempo de reação e da acuidade sensorial como medidas de “eficiência neurofisiológica” e a análise da acuidade sensorial como medida de inteligência.

Galton é considerado o fundador da Psicometria. Ele estudou o trabalho de seu meio-primo Charles Darwin sobre a evolução biológica. Hipotetizando que a eminência é herdada dos antepassados, Galton fez um estudo de famílias de pessoas eminentes na Grã-Bretanha, publicando-o em 1869 como *Genial Hereditário*.⁴³

As ideias de Galton foram elaboradas a partir do trabalho de dois pioneiros do início do século XIX em estatísticas: Carl Friedrich Gauss e Adolphe Quetelet. Gauss descobriu a distribuição normal (curva em forma de sino): dado um grande número de medidas da mesma variável nas mesmas condições, eles variam aleatoriamente de um valor mais frequente, a “média!”, para dois valores menos frequentes às diferenças máximas maior e menor que o valor mais frequente.⁴⁴

Quetelet descobriu que a curva em forma de sino aplicada às estatísticas sociais recolhidas pelo governo francês no decurso de seus processos normais em

⁴² TENTES; FLEITH, 2014, p. 157-167.

⁴³ TENTES; FLEITH, 2014, p. 157-167.

⁴⁴ TENTES; FLEITH, 2014, p. 157-167.

grande número de pessoas passando pelos tribunais militares. Este ideal a partir do qual as peculiaridades foram apagadas tornou-se “o homem médio”. Galton foi inspirado por Quetelet para definir a pessoa comum como “um esquema normal inteiro”; isto é, se alguém combina as curvas normais de todas as características humanas mensuráveis, uma vontade, em teoria, perceberá uma síndrome encaixada pelo “homem médio” e flanqueada por pessoas que são diferentes. Em contraste com a Quetelet, o ser humano comum de Galton não era estatístico, mas era apenas teórico. Não houve uma medida de média geral, apenas um grande número de médias muito específicas.⁴⁵

Com o objetivo de descobrir uma medida geral da média, Galton olhou para estatísticas educacionais e encontrou curvas de sino em resultados de testes de todos os tipos; inicialmente em notas de Matemática para o exame de honras finais e nas pontuações de exame de admissão para Sandhurst. O método de Galton no Gênio Hereditário era contar e avaliar os eminentes parentes de homens eminentes. Ele descobriu que o número de parentes eminentes era maior com um grau mais próximo de parentesco. Este trabalho é considerado o primeiro exemplo de historiometria, um estudo analítico do progresso histórico humano. O trabalho é controverso e tem sido criticado por várias razões.⁴⁶

Galton⁴⁷ então partiu de Gauss de uma forma que se tornou crucial para a história do século 20 d.C. A curva em forma de sino não foi aleatória, concluiu. As diferenças entre a média e a extremidade superior foram devidas a um fator não-aleatório, “habilidade natural”, que definiu como:

[...] qualidades de intelecto e disposição, que exigem e qualificam os homens para realizar atos que levem à reputação [...] uma natureza que, quando deixado para si, será impulsionado por um estímulo inerente, escalar o caminho que leva à eminência.⁴⁸

A aparente aleatoriedade dos escores foi devida à aleatoriedade desta habilidade natural na população como um todo, em teoria. As críticas incluem que o estudo de Galton não explica o impacto do status social e a disponibilidade associada de recursos sob a forma de herança econômica, o que significa que a

⁴⁵ LÁZARO, V. O Superdotado e a Família. In: VI Seminário Nacional sobre Superdotados. In: **Anais do VI seminário Nacional sobre superdotados**. Porto Alegre, 1981.

⁴⁶ LÁZARO, 1981.

⁴⁷ GALTON, Maurice. An ORACLE chronicle: A decade of classroom research. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 4, p. 299-313, 1987.

⁴⁸ GALTON, 1987, p. 299-313.

“eminência” ou “genialidade” herdada pode ser adquirida através do ambiente enriquecido fornecido por famílias ricas. Assim, Galton passou a desenvolver o campo da eugenia.

2.2.2 Prodígios

Na literatura de pesquisa em Psicologia, o termo “prodígio infantil” é definido como uma pessoa com menos de dez anos que produz resultados significativos em algum domínio ao nível de um ou uma artista experiente adulto (a). Os prodígios infantis são raros e, em alguns domínios, não há nenhum prodígio infantil. A prodigacidade na infância nem sempre prediz a eminência dos (as) adultos (as).⁴⁹

O termo Wunderkind (do alemão: Wunderkind, literalmente “wonder child”) as vezes é usado como sinônimo de “prodígio”, particularmente nas contas de mídia. Wunderkind também é usado para reconhecer aqueles ou aquelas que conseguem sucesso e aclamação no início de suas carreiras adultas.⁵⁰

Os exames de PET realizados em vários prodígios de Matemática sugeriram que eles ou elas pensam em termos de memória de trabalho de longo prazo. Esta memória, específica para um campo de especialização, é capaz de armazenar informações relevantes por longos períodos, geralmente horas. Por exemplo, os garçons ou garçonetes experientes foram encontrados para manter as ordens de até vinte clientes em suas cabeças enquanto eles ou elas servem, mas executam apenas uma pessoa comum em reconhecimento de sequência-número. Os exames de PET também respondem a perguntas sobre quais áreas específicas do cérebro se associam à manipulação de números.⁵¹

De acordo com Oliveira e Feith, um estudo realizado com um prodígio calculista verificou que ele nunca se destacou como criança em Matemática, mas foi capaz de ensinar algoritmos e truques para a velocidade calculadora, tornando-se capaz de matemática mental extremamente complexa. Seu cérebro, em comparação com outros seis controles, foi estudado usando a análise de PET, revelando áreas separadas de seu cérebro que ele manipulou para resolver os problemas

⁴⁹ OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 206-222.

⁵⁰ OUROFINO; FLEITH, 2011, p. 206-222.

⁵¹ ASSIS, Adriana; FRADE, Cristina; GODINO, Juan D. Influence of didactical interaction patterns into the development of Mathematics learning: an analysis of an exploratory-investigative activity about sequences. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, n. 47, p. 733-758, 2013.

complexos.⁵² Algumas das áreas que ele e, presumivelmente, outros prodígios usam são setores cerebrais que lidam com memória visual e espacial, bem como imagens visuais mentais. Outras áreas do cérebro mostraram uso pelo sujeito, incluindo um setor do cérebro geralmente relacionado à “contagem de dedos” infantil, provavelmente usado em sua mente para relacionar números com o córtex visual.⁵³

Observando que o cerebelo atua para agilizar a velocidade e a eficiência de todos os processos de pensamento, Larry R Vandervert⁵⁴ explicou as habilidades dos prodígios em termos da colaboração da memória funcional e das funções cognitivas do cerebelo. Citando evidências amplas de imagem, Vandervert propôs essa abordagem em duas publicações, que apareceram em 2003.

Além da evidência de imagem, a abordagem de Vandervert é apoiada pelos importantes estudos premiados do cerebelo por Masao Ito. Vandervert⁵⁵ forneceu um extenso argumento de que, no prodígio, a transição da memória de trabalho visual-espacial para outras formas de pensamento (Linguagem, Arte, Matemática) é acelerada pela disposição emocional única do prodígio e as funções cognitivas do cerebelo.

De acordo com Vandervert⁵⁶ no prodígio impulsionado pela emoção (comumente observado como uma “fúria para dominar”), o cerebelo acelera a racionalização das eficiências da memória de trabalho em sua manipulação e decomposição / recomposição do conteúdo visual-espacial na aquisição de linguagem e na precocidade linguística, matemática e artística.

Essencialmente, Vandervert⁵⁷ argumentou que quando uma criança é confrontada com uma nova situação desafiadora, a memória de trabalho espacial visual e a memória de trabalho relacionada à fala e outros relacionados com o sistema de notação são decompostas e recompostas (fracionadas) pelo cerebelo e depois são misturadas em o córtex cerebral na tentativa de lidar com a nova situação.

⁵² ASSIS; FRADE; GODINO, 2013, p. 733-758.

⁵³ FELDMAN, Dan; LANGBERG, Michael. Um framework unificado para aproximar e agrupar dados. In: **Anais do quadragésimo terceiro Simpósio Anual da ACM sobre Teoria da Computação**. ACM, 2011. p. 569-578.

⁵⁴ VANDERVERT, Larry R. The appearance of the child prodigy 10,000 years ago: an evolutionary and developmental explanation. **The Journal of Mind and Behavior**, 2009. p. 15-32.

⁵⁵ VANDERVERT, 2009, p. 15-32.

⁵⁶ VANDERVERT, 2009, p. 15-32.

⁵⁷ VANDERVERT, 2009, p. 15-32.

Em crianças prodígios, Vandervert⁵⁸ acredita que este processo de mistura é acelerado devido às suas sensibilidades emocionais únicas, que resultam em altos níveis de foco repetitivo, na maioria dos casos, em domínios de conhecimento específicos governados por regras. Ele também argumentou que crianças prodígios começaram a aparecer cerca de 10.000 anos atrás, quando o conhecimento governado por regras se acumulou em um ponto significativo, talvez nos assentamentos agro-religiosos de Göbekli Tepe ou Chipre.

Alguns pesquisadores e pesquisadoras, como Oliveira⁵⁹, acreditam que o talento prodigioso tende a surgir como resultado do talento inato da criança e do investimento energético e emocional que a criança desenvolve. Outros, como Antunes⁶⁰ e Robert⁶¹, acreditam que o ambiente desempenha o papel dominante, muitas vezes de forma óbvia. Por exemplo, László Polgár começou a criar seus filhos para serem jogadores de xadrez, três deles passaram a se tornarem jogadores de classe mundial (dois dos quais são grandes mestres), enfatizando a potência que o ambiente de uma criança pode ter na determinação das perseguições para o qual a energia de uma criança será dirigida, e mostrando que uma incrível habilidade pode ser desenvolvida através de treinamento adequado.

2.3.2 Crianças Superdotadas

As crianças dotadas, às vezes, têm seu próprio conjunto único de necessidades e, muitas vezes, podem lutar em áreas não acadêmicas. Uma vez que estas crianças são geralmente vistas como empreendedoras naturais, pode ser ainda mais difícil para elas receberem a assistência especial de que precisam em áreas, que não estão diretamente relacionadas ao desempenho acadêmico.

Na maioria dos casos, existem cinco necessidades especiais específicas comuns a crianças, que são identificadas como dotadas:

Crianças superdotadas muitas vezes lutam com relações interpessoais com colegas. Eles podem achar difícil se relacionar com os outros e podem

⁵⁸ VANDERVERT, 2009, p. 15-32.

⁵⁹ OLIVEIRA, S. **Geração Y – O nascimento de uma nova versão de líderes**. São Paulo: Integrare. 2010.

⁶⁰ ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-27, 2015.

⁶¹ ROBERTS, Brent W. De volta ao futuro: Personalidade e avaliação e desenvolvimento da personalidade. **Jornal de pesquisa em personalidade**, v. 43, n. 2, p. 137-145, 2009.

reconhecer que eles são diferentes da maioria das crianças. Assim, essas crianças podem se ver como precisam ser separadas.⁶²

As crianças superdotadas muitas vezes têm problemas para prestar atenção na aula, o que pode resultar com um diagnóstico misto de ADD ou ADHD. Embora seja possível que uma criança dotada tenha esses distúrbios, devem ser tomadas medidas de diagnóstico cuidadosas. As crianças superdotadas muitas vezes não têm motivação para completar certas tarefas se acharem que não estão sendo suficientemente desafiadas. Quando as crianças superdotadas não recebem material envolvente, sua falta de foco pode ser percebida como um transtorno do déficit de atenção.

As crianças que equiparam seu desempenho com sua autoestima geralmente se tornam perfeccionistas e se esforçam para realizar seu próprio padrão ideal, muitas vezes estabelecendo barras para si mesmas que são muito altas e ficando irritadas, chateadas ou até deprimidas, quando não conseguem satisfazer suas próprias expectativas.

2.3 As inteligências de Gardner

A inteligência pode ser compreendida como a capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, bem como a competência para lidar com elementos complexos e abstratos. Também pode ser entendida como as diferentes competências de aprendizagem na escola e no ambiente social. A teoria de Gardner⁶³ propõe uma revolução no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso das inteligências múltiplas, em que a inteligência é expressa em diversas dimensões, sendo encarada como conjunto de espectros de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse psicólogo considera a inteligência como algo mais complexo do que a simples medição de Quociente de Inteligência (QI) ou o norteamento da lógica e da linguística. Ou seja, ele considera que devem ser inclusas todas as habilidades humanas, não somente, as que possam ser testadas, por forma padrão.⁶⁴

⁶² TAYLOR, M. N. B. M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 34.

⁶³ GARDNER, H. **Estruturas da mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

⁶⁴ GARDNER, 1994.

Na concepção de Gardner⁶⁵, a inteligência é um ambiente fértil para que as crianças possam se expressar, destacando que há uma área no cérebro humano, destinada ao processamento de informações. Segundo ele, há critérios essenciais para que uma competência possa ser compreendida como inteligência em sua abordagem. Uma dessas considerações refere-se à identificação da existência de pessoas com capacidades excepcionais em determinadas áreas específicas da criação ou solução de problemas, bem como deve haver o desenvolvimento de um sistema simbólico específico, capaz de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa linha, Gardner⁶⁶ ainda considera relevante a identificação da morada da inteligência causada por um dano em determinada parte do cérebro que pode afetar as habilidades referentes a essa inteligência. Outro ponto destacado pelo psicólogo refere-se à importância da suscetibilidade, à mudança da inteligência por treinamento. Também destaca a existência de um 'gatilho neural', ou seja, um ponto em que podem ser disparados determinados tipos de informações internas ou externas.

Um conceito interessante trazido por pesquisadores em neurobiologia é o das "janelas de oportunidades", pesquisas realizadas em laboratório de neurologia comprovaram que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento e que o cérebro humano possui aproximadamente 100 milhões de neurônios os mesmos encontrados no nascimento até o ser adulto e que o diferencial importante entre o bebê e o adulto está no fato de que as ligações telencefálicas não estão desenvolvidas ou completadas, as sinapses (as conexões entre os neurônios) ainda não estão totalmente acabadas. No cérebro de um recém-nascido, as fibras nervosas capazes de ativar o cérebro precisam ainda ser construídas. Os desafios e estímulos a que a criança é submetida em suas experiências levam-na à aprendizagem.⁶⁷

Desse modo, as inteligências múltiplas podem ser concebidas a partir de sete elementos distintos, a saber: lógico-matemática, espacial, verbal-linguística, musical, corporal cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual-existencial.

O Quadro 2 apresenta os períodos de maior abertura de cada um desses elementos.

⁶⁵ GARDNER, 1994.

⁶⁶ GARDNER, 1994.

⁶⁷ BÖNMANN, Rosana Dias et al. **O uso da Gestalpedagogia no desenvolvimento das inteligências múltiplas aplicada no processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Ergonomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. p. 18.

Quadro 2 - Teoria das inteligências múltiplas de Gardner

Inteligência	Abertura da janela	Ação no cérebro	Atividades a serem desenvolvidas
Musical ou sonora	De 3 aos 10 anos	Sensibilidade nos dedos da mão esquerda, o que facilita a execução de instrumentos de corda.	Cantar e brincar com as crianças; Participar de conversas Ouvir a musicalidade.
Espacial	De 5 aos 10 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, é o período em que os sentidos de lateralidade e de direção estão sendo regulados.	Exercícios físicos; Jogos que exercitem a direção
Verbal	Do Nascimento aos 10 anos	Desenvolvida no lado esquerdo do cérebro, é o período em que os sons das palavras estão se transformando.	Rodas de conversas; músicas de programação neurolinguísticas.
Pictórica	Do Nascimento até 2 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, está associada à função visual	Estimular a identificação de figuras Interpretar imagens Estimular o uso das interpretações
Lógico-matemática	De 1 aos 10 anos	Deriva das ações da criança sobre o objeto e evolui para suas expectativas sobre esses objetos	Acompanhar a atenção e evolução das funções simbólicas Desenvolver o raciocínio lógico
Pessoais (intra e interpessoais)	Do Nascimento à puberdade	Início das conexões do sistema e consequente aumento da sensibilidade.	Abracos carinhos, palavras de admiração e conforto.
Cinestésica corporal (lado esquerdo)	Do Nascimento aos 5 ou 6 anos	As crianças conseguem associar os objetos e passá-los de uma mão para outra.	Brincadeiras de estímulo aos cinco sentidos humanos, com atividades que envolvam diferentes manobras.
Naturalista	Dos 5 aos 10 anos	Inteligência natural, absorção por meio do contato com a realidade, com a contextualização.	Desenvolver atividades que entrem em contato com a natureza, plantas, animais.
Espiritual-existencial	A partir dos 8 anos	A vida, a morte e o universo são as preocupações das crianças que possuem esse tipo de inteligência, geralmente se tornam religiosos ou líderes espirituais.	Desenvolver atividades que envolvam abordagens sociais, de existência, da vida e da morte.

Fonte: ANTUNES, C. **A inteligência emocional na construção do novo eu**. 3. ed. Petrópolis: Paz e Terra, 1998.

Desse modo, a inteligência lógico-matemática pode ser compreendida como

uma das de maior prestígio dentro da concepção de Gardner⁶⁸, sendo desenvolvida a partir do confronto entre a criança com o seu meio ambiente. Ordenando e avaliando, ela adquire esse tipo de conhecimento, sendo capaz de apreciar as ações que pode realizar sobre seus objetos, podendo definir essas ações reais ou potenciais e as relacionar entre si.

Ao abordar a inteligência espacial afirma que esta é caracterizada pela capacidade de as pessoas compreenderem os objetos e as formas, mesmo quando observadas sob diferentes ângulos, pois na infância tem-se a capacidade de admirar a ideia do espaço, elaborando e utilizando mapas, plantas, bem como outras diversas formas de identificação e representação do mundo visual à sua volta, efetuando transformações sobre as percepções, imaginando movimentos ou deslocamentos internos entre as partes.⁶⁹

Esse tipo de inteligência manifesta-se do lado direito do cérebro, sendo muito importante para o geólogo (a), arquiteto (a), historiador (a) e publicitário (a). Mas, mesmo que não se deseje exercer essas profissões ela é importante, pois traduz a orientação para vários locais, favorecendo o reconhecimento de objetos e cenas, mapas e gráficos, diagramas e formas.⁷⁰ Assim, o jogo de xadrez é uma das formas de exercitar ou pôr em prática esse tipo de inteligência.

Ressalta-se que as críticas feitas à teoria de Gardner são bastante complexas, sempre voltadas para o fato de não haver comprovações por testes que garantam o que Gardner diz, sendo destituídas de fortes evidências principalmente no que diz respeito às inteligências pessoais.

⁶⁸ GARDNER, 1994.

⁶⁹ GARDNER, 1994.

⁷⁰ GARDNER, 1994.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E OS ASPECTOS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR: UM OLHAR A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E BÍBLICO-TEOLÓGICO

Neste capítulo será feito um estudo sobre a proteção à criança e ao adolescente, considerando a legislação universal e à legislação brasileira, além de considerar os aspectos que envolvem a inclusão escolar e as dificuldades encontradas nesse processo.

3.1 Legislação universal para a educação e proteção à criança e ao adolescente

Esse tópico trata da legislação universal em relação à educação, iniciando-se pela Declaração de Salamanca, que faz ênfase à Educação Inclusiva, seguindo as convenções e direitos humanos, voltados para as crianças e adolescentes, apresentando aqui, as principais, como mérito de conhecimento base do assunto.

O documento teve este nome por se tratar de uma Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca, em 1994. Esta tinha como objetivo reestruturar a reforma de políticas de acordo com a inclusão. Esta Convenção consolidou a educação inclusiva e, com isso, a mais importante para as Altas Habilidades/Superdotação, onde fica proclamado que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em

última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (...)"
Assim cita o documento.⁷¹

Esta proclamação nos coloca na obrigatoriedade de oferecer e oportunizar às crianças e adolescentes programas específicos e avaliação adaptada, garantindo o desenvolvimento pleno e o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Para isso, as readaptações de Currículo deveriam ser pensadas e nele estar contemplando a garantia de direito.

O Documento da Organização das Nações Unidas (ONU) foi criado reafirmando o direito de todos à educação, consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e renovou o compromisso da comunidade internacional na Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, para assegurar a aplicação universal da presente lei, independentemente das diferenças individuais. A proclamação principal dessa declaração envolve:

- a) A educação é um direito fundamental de todas as crianças devem ter a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de conhecimento,
- b) Cada criança tem características únicas, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem de sua própria;
- c) Sistemas de ensino devem ser concebidos e programas educacionais implementados para levar em conta a grande diversidade destas características e necessidades;
- d) Aqueles com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que deve acomodá-los em um sistema educacional centrado na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- e) Escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva são os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançar a meta da educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência e, em última análise, a rentabilidade de todo o sistema educativo.

A declaração exorta a necessidade de dar a mais alta prioridade nas suas políticas e orçamentos para melhorar os seus sistemas de ensino para que possam

⁷¹ ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Proclamada pela Assembleia Geral em 10 de dezembro de 1948. 2010. p. 78.

acomodar todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais.⁷²

Trata-se de um acordo internacional sobre os direitos da criança e do adolescente. Considerando que, de acordo com os princípios proclamados na Carta das Nações Unidas, o reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo e tendo em mente que os povos das Nações Unidas reafirmaram na sua Carta a sua fé nos direitos humanos fundamentais e na dignidade e valor da pessoa humana e têm determinado a promover o progresso social e melhores padrões de vida em maior liberdade.

E reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, numa atmosfera de felicidade, amor e compreensão, considerando que a criança deve estar plenamente preparada para viver uma vida individual na sociedade e educada no espírito dos ideais proclamados na Carta das Nações Unidas e, em particular, no espírito de paz, dignidade, tolerância, liberdade, igualdade e solidariedade, a referida Convenção foi criada, dando a devida importância às tradições e aos valores culturais de cada povo para a proteção e o desenvolvimento harmonioso da criança.⁷³

Uma das declarações mais importantes dessa convenção está descrita em seu artigo 3º que compreende que todas as ações relativas às crianças, quer sejam realizadas por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais de justiça, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, o interesse superior da criança será uma consideração primordial.

Outro momento importante da referida Convenção, expressa-se no artigo 13º, que destaca que a criança tem direito à liberdade de expressão; este direito inclui a liberdade de procurar, receber e transmitir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente das fronteiras, quer oralmente, por escrito ou em papel, quer sob a forma de arte, quer através de qualquer outro meio à escolha da criança.⁷⁴

E em se tratando especificamente da educação, o artigo 28 destaca que os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, com vista a alcançar

⁷² ONU, 2010, p. 78.

⁷³ ONU, 2010, p. 78.

⁷⁴ ONU, 2010, p. 78.

este direito progressivamente e, com base na igualdade de oportunidades, devem, nomeadamente:

- a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;
- b) incentivar o desenvolvimento de diferentes formas de ensino secundário, incluindo o ensino geral e profissional, torná-las disponíveis e acessíveis a todas as crianças e tomar medidas adequadas, tais como a introdução do ensino gratuito e a assistência financeira em caso de necessidade;
- c) tornar o ensino superior acessível a todos, com base na capacidade, por todos os meios adequados;
- d) disponibilizar informações e orientações educacionais e profissionais a todas as crianças;
- e) tomar medidas para incentivar a frequência regular das escolas e a redução das taxas de abandono escolar.

2. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que a disciplina escolar seja administrada de forma consistente com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.

3. Os Estados Partes promoverão e incentivarão a cooperação internacional em matéria de educação, visando, em particular, contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo em todo o mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino. A este respeito, devem ser tidas em conta, em especial, as necessidades dos países em desenvolvimento.⁷⁵

Além disso, o artigo 29 destaca que os Estados-Partes concordam que a educação da criança deve ser direcionada para:

- a) O desenvolvimento da personalidade, talentos e capacidades mentais e físicas da criança até ao seu máximo potencial;
- b) O desenvolvimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais e pelos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
- c) O desenvolvimento do respeito pelos pais da criança, pela sua própria identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que a criança vive, pelo país de origem e pelas civilizações diferentes da sua;

⁷⁵ ONU, 2010, p. 78.

- d) A preparação da criança para uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
- e) O desenvolvimento do respeito pelo ambiente natural.⁷⁶

Estabelece a proteção universal dos direitos humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM

Artigo 1.º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.⁷⁷

Conforme o artigo 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos compreende que os seres humanos “nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros em um espírito de fraternidade”.⁷⁸ Além disso, declara que toda pessoa tem direito a todos os direitos e liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, propriedade, nascimento ou qualquer outra condição. Além disso, não será feita qualquer distinção com base no estatuto político, jurisdicional ou internacional do país ou território a que pertence uma pessoa, quer seja independente, de confiança, não autônomo ou sob qualquer outra limitação de soberania.

O artigo 3º estabelece que toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança da pessoa. Declarando no artigo 7º que todos são iguais perante a lei e tem direito sem qualquer discriminação a igual proteção da lei. Todos têm direito à igual proteção contra qualquer discriminação em violação desta Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.⁷⁹

Assim, em mérito da educação o artigo 26º da referida declaração, compreende que:

⁷⁶ ONU, 2010, p. 78.

⁷⁷ UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

⁷⁸ ONU, 2010, p. 78.

⁷⁹ ONU, 2010, p. 78.

(1) toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nas fases elementares e fundamentais. O ensino primário é obrigatório. A educação técnica e profissional deve ser generalizada e o ensino superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito.

(2) a educação deve ser dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos e promoverá as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

(3) os pais têm o direito anterior de escolher o tipo de educação que deve ser dada aos seus filhos.⁸⁰

3.2 O olhar sobre a criança especial à luz da Teologia

Com o Cristianismo, essa postura foi modificada, mostrando que os indivíduos com alguma deficiência eram “criaturas de Deus”. Assim, não deveriam ser abandonados ou abandonadas e nem sacrificados ou sacrificadas, porque possuíam alma. Com isso, começaram a ser assistidos em suas necessidades básicas como alimentação e abrigo, porém, não havia assistência em relação ao desenvolvimento e educação. Houve também uma fase de exclusão, onde os descasos com aqueles ou aquelas que possuíam deficiência mental eram muitos, pois eram internados ou internadas em instituições onde havia crianças abandonados (as), loucas (os), delinquentes e velhos (as). Infelizmente podemos afirmar que os indivíduos com deficiência sofreram e ainda sofrem muitas rejeições e perseguições, até mesmo por uma sociedade dita “sem preconceito”.

Sobre o assunto, Valenciano bem ressalta:

A deficiência é uma oportunidade para reconhecer e valorizar detalhes que normalmente passam despercebidos. A multiplicidade de insensibilidades cotidianas é medida pelas necessidades mais imediatas, ou seja, quando algo explora nossa vida, temos os sentidos atentos para dar valor a esses detalhes dos quais, até agora não sentimos falta. Nesse ponto, não é fácil perceber que a vulnerabilidade nos protege, razão pela qual avaliamos como urgente a igualdade de oportunidade em todos os âmbitos. Então as mensagens que nos chegam sobre a única humanidade que corresponde a

⁸⁰ ONU, 2010, p. 78.

todas as pessoas começam a fazer sentido, sobretudo nas quais a maior parte das coisas é pensada executada em função da eficácia.⁸¹

O raciocínio maniqueísta, introduzido notadamente no período da Inquisição Católica, adotava a prática da queima de pessoas que trouxessem em seu corpo “alguma diferença considerada não-normal, ou que apresentasse ideias divergentes do *status quo*, ou que se comportasse de maneira considerada não-adequada”.⁸² Pois eram vistas como pessoas que mantinham um suposto pacto com o demônio e ao serem queimadas, acreditava-se que tal prática, possibilitava a humilhação da suposta entidade, levando-a a uma derrota.

Por esta razão, nos autos da Inquisição e nas justificativas da Igreja não se encontram afirmações de que ela tenha queimado pessoas. Mas a explicação de que a Igreja procedeu a uma “[...] purificação pelas chamas”.⁸³

No século XVI, a fuga do padrão considerado normal ou a questão da diferença transpõe-se da esfera religiosa para se tornar objeto da medicina. De modo que a visão teológica sobre a diferença perde força, mas influencia as bases teóricas para uma interpretação organicista.

Nomes como os de Esquirol (1772-1840), P. Pinel (1745-1826), J.E. Fodéré (1764-1835), Morel (1809-1837) e outros colaboraram para afirmação de visão fatalista da diferença, dentro de visão inatista, ou seja, há pouco que seja possível fazer com esses indivíduos, concordando com a concepção predominante à época a respeito dos indivíduos considerados deficientes. Em síntese, a solução seria segregá-los, já que esses indivíduos eram um perigo para si e para a sociedade.⁸⁴

Assim, ratificam-se as dificuldades encontradas pelas crianças com necessidades especiais, com um olhar teológico que negativava esse público, verificando-se mudanças no decorrer da história, onde a inclusão passou a ser pauta teológica.

⁸¹ VALENCIANO, María Elena Campos. Deficiência e direitos humanos: Um olhar teológico. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. Teologia e Deficiência. Traduzido por Roseli Scharader Giese. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2010. p. 103.

⁸² BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 33.

⁸³ BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 33.

⁸⁴ BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 33.

3.3 Desafios da inclusão escolar

Pode-se afirmar que em épocas passadas como em atuais muitas pessoas sofreram fortes preconceitos e dificuldades por possuírem deficiências em certos aspectos físicos, emocionais, auditivos, visuais, retardo mental, entre outros. Isso caracterizou-se pela discriminação, falta de aceitação e menosprezo. Segundo Coll,⁸⁵ a história contada em livros, descreve o comportamento de algumas tribos que aceitavam crianças ou adultos (as) com deficiências, mas acreditavam que os maus espíritos habitavam essas pessoas.

A maioria das tribos era nômade e abandonava as pessoas portadoras de deficiência por acreditar que elas eram incapazes de acompanhá-las e as mesmas acabavam morrendo por inanição ou devoradas por animais ferozes. Em outros termos, deve-se às situações diversas de inclusão e exclusão ou até mesmo podemos assim denominar marginalização dos indivíduos quanto à sua garantia de vida com qualidade. Os autores Coll⁸⁶ e Cunha⁸⁷ relatam também o período em que o infanticídio de deficientes era comum, ou seja; deficientes eram enterrados (as) vivos (as), alegando que a terra os (as) protegeria contra tudo e contra todos.

A Educação Especial Brasileira caracterizou-se pela abordagem de exclusão que não era restrita apenas ao processo escolar, mas aos direitos universais dos indivíduos menos favorecidos, inclusive aqueles e aquelas com necessidades especiais.

No regime imperial, mais especificamente em sua segunda etapa, houve a criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente denominado por: Benjamim Constant, o Instituto de Surdos-Mudos (1857), conhecido nacionalmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), porém essas instituições não atenderam ao público em geral e sim à classe dominante da época. As funcionalidades desses institutos eram semelhantes às exercidas em manicômios e asilos.

⁸⁵ COLL, C. et. al. **Desenvolvimento Psicológico da Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

⁸⁶ COLL et al., 2004.

⁸⁷ CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

Enquanto isso, o poder governamental nada fazia para criar escolas especializadas para ensino de pessoas com necessidades especiais. Existindo ações mais voltadas para filantropia, como define Mazzota⁸⁸, em 1950, as iniciativas privadas e públicas foram isoladas, refletindo a Educação Especial por ter um teor assistencialista e caritativo em nosso país, constituindo-se como um “favor” feito por pessoas consideradas abnegadas e não um direito legalmente garantido.

Somente na década de 1960 as autoridades federais criaram as “campanhas” com característica de atender em situações emergenciais como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro dos Deficientes Visuais e Mentais, propiciando posteriormente a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no período dos anos 1970.

A proposta de uma Educação Especial sugere uma segregação em si mesma, pois, Tomasini afirma que o termo “especial” tem justificado a designação de espaços distintos (e separados) em relação aos espaços educacionais destinados às pessoas ditas normais e, de certa forma, fechados em si mesmos”.⁸⁹

A Educação Especial norteada pelos princípios fundamentais de normalização e integração mantém por meio de suas instituições os indivíduos ditos “diferentes” sob seus domínios e tenta, com seus programas especiais, garantir certa coerência entre o que a sociedade tem como padrão de normalidade e a imensa expressividade do indivíduo que diverge.

Para tanto, conforme Bianchetti e Freire: “são engendrados mecanismos de ‘correção’ da individualidade, corporificados em fórmulas terapêutico-educacionais”.⁹⁰ A partir da observação do espaço social, no qual os deficientes estão inseridos, procuramos compreender o fenômeno da institucionalização. Bourdieu analisa o espaço social como uma categoria:

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação que, em sociedades mais desenvolvidas, como o Japão ou a França, são, sem dúvida, os mais eficientes – o capital econômico e o capital cultural. Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximo estejam nessas

⁸⁸ MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

⁸⁹ TOMASINI, Maria Elizabete A. **Atuais desafios da educação especial, na educação e trabalho dos “chamados deficientes mentais”**. Florianópolis, 1998, p. 119.

⁹⁰ BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 34.

duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem as distâncias sociais.⁹¹

Foucault⁹² entende que as escolas, hospitais, fábricas e prisões atuam como “instituições de sequestro”, uma vez que, ao retirar o indivíduo de seu lugar de origem, não pretendem propriamente excluí-lo, mas incluí-lo num sistema normalizador.

Assim, a proposta e a eficácia da educação especial são discutíveis, pois em seu princípio norteador está o pressuposto de que possibilita aos indivíduos ditos “especiais”, “oportunidades educacionais e sociais através de procedimentos especiais, em locais apartados do sistema regular de educação”.⁹³ Mas, quando estes indivíduos ingressam em uma instituição que ofereça atendimento especial, porém separado dos normais, já se identifica o processo de segregação.

Para Tomasini⁹⁴, o aumento das instituições especiais (escolas, hospitais, prisões, manicômios) não representa o progresso da medicina, da educação ou da prevenção, mas a abertura do mercado para os economicamente ativos e em funcionamento na sociedade e, também, a exposição clara de uma grande falha social. Há uma concordância em torno da importância do conhecimento para a integração social de todos os trabalhadores, conforme Ross:

A educação especial retarda a incorporação em sua prática pedagógica dos avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas. A ênfase, o empenho é direcionado no sentido de proporcionar aos sujeitos com necessidades educativas especiais um enquadramento em uma atividade elementar específica e tardia no modo de produção capitalista.⁹⁵

Com esta compreensão acerca da institucionalização, reflete-se de imediato a proposição de uma “desinstitucionalização” destes indivíduos já inseridos no circuito do sistema especial de ensino. Porém, é importante ressaltar que a não-institucionalização de outros requer uma profunda mudança na concepção e na compreensão da diferença pelos profissionais da educação e pela sociedade.

⁹¹ BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 19.

⁹² RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

⁹³ BIANCHETTI; FREIRE, 1998, p. 34.

⁹⁴ TOMASINI, Maria Elizabete A. **Atuais desafios da educação especial, na educação e trabalho dos “chamados deficientes mentais”**. Florianópolis, 1998. p. 119 (mimeo).

⁹⁵ ROSS, P. Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional. Resumo. Em Resumos de comunicações científicas. **III Congresso Íbero-americano de Educação Especial** (pp. 239-243). Foz do Iguaçu - PR: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto, 1998. p. 126.

Ross, Acrescenta de maneira singular em suas observações a esse respeito, o problema maior reside na seguinte realidade: “A instituição muitas vezes não percebe que aquele reabilitando é fruto do social. A instituição trabalha com o reflexo do social e não com o social propriamente dito”.⁹⁶

Desse modo, podemos entender que a forma pela qual é permitido a esse indivíduo poder se apropriar da realidade vai determinar o nível de desenvolvimento de sua educação e, por consequência, sua humanização ou desumanização, sua cidadania ou sua fragmentação.

⁹⁶ RIBAS, 2003, p. 48.

4 EXCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS: UM OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA

Neste capítulo será feito um estudo sobre a inclusão/exclusão social de crianças e adolescentes superdotadas, fazendo-se um estudo desde a questão histórica da Psicopedagogia, que empresta seu olhar a esse estudo, até as questões atuais, trazendo as dificuldades e desafios, que envolvem esse processo.

4.1 Conceito e histórico da Psicopedagogia

A Psicopedagogia trata de uma área de conhecimento relacionada à educação, envolvendo meios de lidar com dificuldades da criança no ambiente escolar ou hospitalar. Tem o psicopedagogo (a) o papel de relacionar com o paciente de uma forma eficiente, prazerosa e positiva.

O trabalho deste e desta profissional se inicia ao realizar uma entrevista com os pais, mães ou outros e outras responsáveis buscando acolher e entender as queixas familiares. Por isso, é de grande importância a aproximação com tudo que está relacionado ao universo do (a) paciente. Após esse primeiro contato, o psicopedagogo ou a psicopedagoga relaciona os dados e planeja o atendimento.

A Psicopedagogia surgiu no século XIX, na Europa, entre o limite da atuação da Psicologia e da atuação Pedagógica, e no Brasil há cerca de 30 anos, a partir da necessidade de trabalhar-se com distúrbios de aprendizagem. A Psicopedagogia constituiu-se e diferenciou-se de outras áreas por estruturar-se na integração de conhecimentos de Psicologia, Psicanálise, Pedagogia, Biologia, Filosofia, Linguística, Antropologia, Neurologia, dentre outras, a fim de que o processo de aprendizagem seja eficaz a quem se destina.⁹⁷

Para Nádía A. Bossa, “a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos da espécie humana e, se não estão ocorrendo, certamente existe uma razão”.⁹⁸ As dificuldades de aprendizagem, geralmente, são perturbações que abrangem a totalidade da personalidade do indivíduo. Desta

⁹⁷ BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

⁹⁸ BOSSA, 2011, p. 11.

forma, para que o psicopedagogo ou a psicopedagoga cumpra plenamente seu papel, este profissional necessita de conhecimentos específicos.⁹⁹ Segundo Alessandrini, o paciente em termos escolares:

Transforma sua aprendizagem, pois pode experienciar o que lhe é significativo no 'aqui e agora', compreendendo o que lhe aconteceu em uma aprendizagem anterior, e podendo ressignificá-la. O indivíduo que antes vivia no caos, agora coordena sua ação de aprender no espaço e no tempo: o caos torna-se cosmo e ele experiencia uma libertação interna que o reconecta com a vida.¹⁰⁰

Desde a década de 1980, a Psicopedagogia, tem crescido, se mostrando cada vez mais eficiente na prática clínica, atuando no planejamento de uma vivência, onde prevalece a interação entre o afetivo, o sociocultural, o corporal e o cognitivo.

Segundo Camargo¹⁰¹, a Psicopedagogia, na área clínica, tem se desenvolvido e se incorporado no âmbito educacional de maneira significativa devido ao alto índice de crianças, que fracassam na escola. As atuações clínica e institucional estão interligadas e cada uma delas mantém sua especificidade. Na primeira, o atendimento é preferencialmente individual, enquanto na segunda é coletivo. Porém, nas duas áreas, a atuação psicopedagógica prevê um trabalho preventivo e curativo.

Tratando-se de uma instituição, o problema de aprendizagem pode parecer mais complexo, uma vez que aparece nas relações interpessoais, de tal forma que se uma ação não é executada corretamente, interfere e compromete as demais. Para o diagnóstico e intervenção psicopedagógicas em instituições, busca-se imparcialidade. Faz-se necessário o acesso à realidade da instituição sob diferentes ângulos, tendo como foco o grupo e não se prendendo a aspectos psicológicos individuais.

No trabalho psicopedagógico busca-se desenvolver e ampliar a personalidade do indivíduo, despertar seus interesses, respeitar seus gostos, propor e não impor atividades. Desta forma, mesmo que o trabalho não seja realizado em

⁹⁹ CAETANO, M. **O Assessoramento do Psicopedagogo na Instituição Escolar**. Tcconline, 2012.

¹⁰⁰ ALESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e psicopedagógica**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 102.

¹⁰¹ CAMARGO, Janira Siqueira. Psicopedagogia Institucional: escolar, empresarial, hospitalar. In: YATEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). **A Psicopedagogia e suas interfaces: reflexões sobre a atuação do psicopedagogo**. Curitiba: CRV, 2012. p. 37-61.

uma clínica, o psicopedagogo ou psicopedagoga tem atitude clínica perante seu objeto de estudo.¹⁰²

Conforme Bossa, independente da abordagem psicopedagógica, existem princípios éticos que se fazem presentes na atuação do (a) profissional de Psicopedagogia.

Segundo o Código de Ética do Psicopedagogo, reformulado pelo Conselho da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABP), “a intervenção psicopedagógica é sempre da ordem do conhecimento e se dá em diferentes campos de atuação da aprendizagem, considerando o caráter indissociável entre o institucional e o clínico”¹⁰³ (artigo 1, §1). O trabalho do psicopedagogo ou da psicopedagoga deve ser pautado no respeito, na crença da capacidade humana, na dedicação e na constante busca de integrar diversos conhecimentos ao seu trabalho, tendo em vista suas limitações.

A psicopedagogia institucional tem que ser clara quanto ao seu objeto de estudo (aprendizagem), espaço de atuação (o coletivo) e os instrumentos de diagnóstico e intervenção (próprios de cada perspectiva teórica). Os indivíduos, que são objeto de estudo do psicopedagogo ou da psicopedagoga, precisam se sentir seguros de que as informações fornecidas são sigilosas e utilizadas de maneira criteriosa.¹⁰⁴

4.2 Educação superdotada

As abordagens principais da educação superdotada são o enriquecimento e a aceleração. Um programa de enriquecimento não só possui material adicional e relacionado, mas mantém o aluno e a aluna progredindo através do currículo na mesma taxa. Por exemplo, depois que os (as) estudantes talentosos e talentosas completaram o trabalho normal no currículo, um programa de enriquecimento pode fornecer-lhes detalhes adicionais sobre um assunto no currículo. Um programa de aceleração avança o aluno ou a aluna através do currículo padrão mais rápido do que o normal. Quando os estudantes talentosos e as estudantes talentosas

¹⁰² BOSSA, 2011.

¹⁰³ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do psicopedagogo**. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html>. Acesso em: 12 fev. 2018.

¹⁰⁴ CAMARGO, 2012, p. 37-61.

completaram o trabalho normal, eles (as) passam para o próximo assunto no currículo, mesmo que o resto da aula ainda esteja trabalhando no primeiro assunto.

Não há uma definição global padrão do que é um aluno dotado e uma aluna dotada. As múltiplas definições de superdotadas são usadas por diferentes grupos. A maioria dessas definições seleciona os alunos que são os mais experientes ou talentosos em uma determinada área, por exemplo, os alunos com maior habilidade ou talento em música, linguagem, raciocínio lógico ou matemática. Faz-se importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considera essas crianças e adolescentes como:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.¹⁰⁵

A porcentagem de alunos e alunas selecionados (as) varia, geralmente com 10% ou menos, para programas de educação para dotados ou dotadas. No entanto, uma vez que os alunos e alunas variam em suas aptidões e realizações, um (a) estudante que não é dotado (a) em uma área, como música, pode ser considerado (a) dotado (a) em outro, como a linguagem. Conseqüentemente, mesmo que todos os programas concordassem em incluir somente os 5% superiores dos alunos e alunas em sua área, mais de 5% seriam identificados (as) como dotados (as).¹⁰⁶

É fundamental que todos os professores e professoras possam reconhecer um (a) estudante de alta capacidade que possa precisar de mais profundidade e complexidade na instrução ou ser encaminhado (a) para novas avaliações e serviços. No entanto, alguns programas gerais de preparação de professores e professoras fornecem instruções sobre as necessidades de estudantes superdotados (as) e, como resultado, a maioria dos professores e professoras nas salas de aula hoje não foi treinada (o) para atender as necessidades de aprendizagem desses alunos e alunas.¹⁰⁷

Muitos educadores e educadoras em educação superdotada continuam seu crescimento profissional em direção ao domínio de padrões profissionais avançados para ajudar a prepará-los (as) para papéis de liderança em educação superdotada.

¹⁰⁵ BRASIL, 2006. p. 9.

¹⁰⁶ BRASIL, 2006, p. 9.

¹⁰⁷ BRASIL, 2006, p. 9.

Os Padrões Avançados estabelecem os conhecimentos e as habilidades que os professores e professoras da educação superdotada devem dominar como parte de sua preparação para a prática profissional avançada.¹⁰⁸

Winner¹⁰⁹ chama atenção para a necessidade de atenção de familiares e educadores e educadoras que a superdotação geralmente não está relacionada a todos os domínios acadêmicos, podendo-se considerar as inteligências de Gardner, onde os alunos e alunas apresentam mais aptidão para um campo. Em suas palavras:

Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios. Os perfis irregulares são muito mais comuns do que os regulares [...]. As crianças podem também ser superdotadas em uma área escolástica e, em realidade, mostrar-se incapacitadas em outra.¹¹⁰

Dessa forma, a educação superdotada exige dos professores e professoras atenção para que consigam identificar as facilidades e dificuldades de seus alunos e alunas nas diferentes áreas, sendo necessário identificar aqueles que podem apresentar superdotação, conforme se descreve no tópico a seguir.

4.2.1 Identificando a superdotação

A superdotação pode ser identificada tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar, partindo do olhar atento e diferenciado do comportamento intelectual de uma criança ou adolescente. De acordo com o Ministério da Educação¹¹¹, com as informações adequadas o professor ou a professora pode se mostrar um profissional de grande importância na identificação desses alunos e alunas, sendo ele também responsável por adaptar o currículo e desenvolver atividades que atendam as suas necessidades, a fim de incluí-los (as).

Para que se tenha melhor noção das características apresentadas por alunos e alunas superdotados (as), o Quadro 3 apresenta informações sobre fatores que podem ser observados, tanto por familiares e educadores e educadoras na identificação da superdotação:

¹⁰⁸ BRASIL, 2006, p. 9.

¹⁰⁹ WINNER, E. **Crianças superdotadas: Mitos e realidades**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

¹¹⁰ WINNER, 1998, p. 243.

¹¹¹ BRASIL, 2006, p. 9.

Quadro 3 - Fatores a serem observados para identificação de superdotação

Alto desempenho em uma ou várias áreas;
Fluência verbal e/ ou vocabulário extenso;
Envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial;
Desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares;
Qualidade das relações sociais do aluno e da aluna, em diversas situações;
Curiosidade acentuada;
Facilidade para a aprendizagem;
Originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas;
Atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento;
Habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, musicais, artes cênicas e psicomotora, de liderança, etc.);
Senso de humor;
Baixo limiar de frustração;
Senso crítico;
Defesa de suas ideias e ponto de vista;
Impaciência com atividades rotineiras e repetitivas;
Perfeccionismo;
Dispersão ou desatenção;
Resistência em seguir regras;
Desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária
Originalidade e ideias inusitadas e diferentes.

Fonte: BRASIL, 2006.

Importante mencionar que essas características precisam ter uma frequência para que realmente se identifique uma superdotação, sendo indicado pelo Ministério da Educação um questionário de sondagem (Anexo I) e uso de Indicadores para Observação em Sala de Aula (Anexo II).

4.2.2 O desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes superdotados

Os indivíduos superdotados têm seu desenvolvimento social, por vezes, prejudicados, sendo excluídos socialmente por suas diferenças, chegam, até mesmo, a promover sua própria exclusão social, por não conseguir se enquadrar entre colegas de mesma idade, sentindo-se diferente. Esse desajuste social pode, inclusive, gerar problemas de aprendizagem e de adaptação escolar.¹¹² Sobre o assunto, Cropley afirma:

Um número substancial de crianças superdotadas inicia a escola com altas habilidades expectativas e grande entusiasmo (como é o caso de maior parte das crianças), mas logo se tornam frustradas e entediadas. Muitas entram em uma espiral de desapontamento, passando a rejeitar a instituição escola e/ou a duvidar de suas próprias habilidades e mesmo seu valor como pessoa. Muitas lidam com esta questão por meio de isolamento, hostilidade

¹¹² HOLETZ, M. S. **Superdotação: Um Olhar Psicopedagógico**. 2004. Monografia (Especialização) - Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2004.

ou agressividade. Mas podem também aprender em uma idade precoce que tais problemas podem ser evitados adotando de forma deliberada a tática de fingir que são rebeldes. Este é um problema especialmente frequente entre meninas e membros de grupos minoritários, dada a forte pressão para se conformar aos valores antagonísticos à alta realização na escola.¹¹³

O que se verifica é que em seu desenvolvimento social as crianças e adolescentes superdotados tendem a buscar a companhia de pessoas mais maduras, na verdade, procuram um nível intelectual semelhante ao seu. Com isso, tendem, até mesmo, a esconder seu potencial para evitar discriminação por seus e suas colegas de classe ou de mesma idade em outros ambientes sociais.

Assim, verifica-se uma forte tendência à exclusão social dessas crianças e adolescentes, sendo fundamental que se busque reduzir os impactos da superdotação no desenvolvimento social desses indivíduos.

4.3 Estudantes superdotados e o *bullying*

Bullying é um termo inglês que define a prática repetida da perseguição, que apesar de existir há muito tempo, somente a partir dos anos 1970 devido às consequências graves, passou a ser estudado como fenômeno.

Os alunos e alunas, que se manifestam com atitudes violentas com intenção de agredir ou provocar o outro ou a outra, ver isto como uma oportunidade de autossatisfação com mal-estar do colega, isto consiste em *Bullying*, sempre tem como foco os (as) menores e indefesos (as).¹¹⁴

A prática do *Bullying* no ambiente escolar quase sempre é praticada longe da presença dos professores e professoras e gestores e gestoras da escola, facilitando a reprodução e a disseminação das agressões diretas e indiretas contra os discentes. Geralmente estas atitudes ocorrem longe dos (as) adultos (as). Na maioria das vezes os alunos e alunas agredidos silenciam e não expõem a suas famílias, ocasionando um abalo psicológico, desestruturando na sala de aula, de tal forma que, atrapalha no seu aprendizado intelectual e psicológico.

Com a banalização do *Bullying* em todos os aspectos, a dificuldade do professor e da professora de diagnosticar o *Bullying* em suas aulas é maior,

¹¹³ CROPLEY, A. Creativity as an element of giftedness. **International Journal of Educational Research**, n. 1, v. 1, 1993. p. 82.

¹¹⁴ FANTE, Cléo. Fenômeno. **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Veros Editora, 2005.

deixando mais propício ao acontecimento. Esse tipo de ocorrido gera uma diáspora dos alunos e alunas desprovidos (as) de habilidades motoras. A especificação de alguma modalidade esportiva contribui para o agravamento deste quadro, é preciso entender que as aulas não se resumem a um único conteúdo, conforme se pode notar nos PCN, que trazem um campo vasto de conteúdos nessa área.¹¹⁵

As consequências para uma vítima de *Bullying* podem ser as mais variadas possíveis e vai depender muito da capacidade de resiliência de cada um (a), ou seja, a capacidade de o indivíduo lidar com problemas, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, choque, estresse etc., sem entrar em surto psicológico. Porém, todas as vítimas, sem exceção, sofrem com os ataques de *Bullying* em maior ou menor grau. Alguns levam as marcas do sofrimento da infância até a vida adulta, muitas desses necessitam de apoio psiquiátrico e/ou psicológico para conseguirem superar a dor.¹¹⁶

Assim, pode-se dizer que o *Bullying* afeta diretamente o comportamento da criança, sendo considerado por Fante¹¹⁷ um fenômeno comportamental, capaz de atingir o ego de suas vítimas, interferindo negativamente nos seus processos de aprendizagem, visto que existe uma excessiva mobilização de emoção, medo e angústia, bem como com sentimentos de raiva reprimidos. Fante destaca que:

Dependendo da intensidade do sofrimento vivido em consequência do *Bullying*, a vítima poderá desenvolver reações intra-psíquicas, com sintomatologia de natureza psicossomática: enurese, taquicardia, sudorese, insônias, cefaléia, dor epigástrica, bloqueio dos pensamentos e do raciocínio, ansiedade, estresse e depressão, pensamentos de vingança e de suicídio, bem como reações extra psíquicas, expressas por agressividade, impulsividade, hiperatividade e abuso de substâncias químicas.

Cléo Fante e José Augusto Pedra¹¹⁸ salientam que quando a vítima de *Bullying* passa por longo período de estresse, isso pode causar danos irreparáveis ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e socioeducacional, pode acarretar o desenvolvimento de transtornos psicológicos, onde o aluno ou a aluna que foi vítima por um tempo prolongado, chega ao limite da sanidade mental e resolve dar fim à própria vida, porém, antes, leva com ele (a) quantos puder. No

¹¹⁵ FANTE, Cléo. Fenômeno. **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Veros Editora, 2005.

¹¹⁶ FANTE, 2005.

¹¹⁷ FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

¹¹⁸ FANTE; PEDRA, 2008.

Brasil tivemos o caso do Rio de Janeiro, onde o ex-aluno Wellington Meneses entrou na Escola Tasso da Silveira, em Realengo e matou mais de dez crianças e depois se suicidou. Em vídeos deixados por ele, o mesmo informou que as pessoas iriam pagar o que tinham feito com ele no tempo de estudante.

Muitas das vítimas não chegam ao extremo como no caso acima citado, mas compromete sua autoestima e, em muitos casos, a pessoa não supera as dificuldades e se fecha para novos relacionamentos, dificultando assim sua integração social, podendo tornar-se um (a) adulto (a) com comportamentos depressivos ou compulsivos, tendo dificuldade na vida sentimental por não conseguirem confiar nos seus parceiros e parcerias, podem se transformar em funcionários e funcionárias, que apresentem dificuldades para se expressar, liderar e resolver conflitos.¹¹⁹

As consequências do *Bullying* pairam não só sobre a vítima, mas estende-se a todos os envolvidos e envolvidas nessa prática, agressor ou agressora, vítima e testemunhas. Segundo Fante:

[...] especialmente a vítima, que pode continuar a sofrer seus efeitos negativos muito além do período escolar. Pode trazer prejuízos em suas relações de trabalho, em sua futura constituição familiar e criação de filhos, além de acarretar prejuízo para a sua saúde física e mental.¹²⁰

Diante disso, é fundamental que o professor ou professora trabalhe o respeito para com o próximo e esteja sempre destacando a magnitude que essa prática pode atingir, destacando o Estatuto da Criança e do Adolescente como lei que os (as) ampara. Deve assumir uma atitude de mediador ou mediadora, conversando com os envolvidos e envolvidas em busca de não deixar que consequências mais graves venham a ocorrer.

Para a pedagoga Aline Feijó¹²¹, o (a) praticante de *Bullying* sente uma grande necessidade em agredir para que se sinta importante, valente, temido (a) e respeitados (as) e nunca se colocar no lugar da vítima. Na verdade, os agressores e agressoras precisam ser acompanhados (as) psicologicamente, pois apresentam problemas mentais frutos de uma família desequilibrada e desajustada

¹¹⁹ FANTE, Cléo. Fenômeno. **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Veros Editora, 2005. p. 79.

¹²⁰ FANTE, 2005, p. XX.

¹²¹ FEIJÓ, Aline. Casos de *Bullying* em escolas preocupam pais e educadores. **Educação**, 2010. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/casos-de-Bullying-em-escolas-preocupam-pais-e-educadores,7529ec8d7cbea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

emocionalmente. Na maioria dessas famílias, o pai ou a mãe é alcoólatra, as brigas entre o casal, pai e mãe, são constantes, inclusive, com agressões físicas. Não existe diálogo na família e sim muitas cobranças. Então a criança ou o adolescente que vive nesse meio, procura superar seus problemas agredindo os outros ou outras, transbordando de alguma forma a sua revolta.

O aproveitamento escolar do agressor ou agressora geralmente é muito baixo, pois não valoriza o aprendizado, supervalorizando a violência como se tivesse querendo se autoafirmar, dizendo: não sou o (a) melhor aluno ou aluna, mas todos (as) me “respeitam”. Para os agressores ou agressoras, ocorre o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares e a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder e que pode levá-lo a praticar atos delituosos e violentos.

Ballon¹²², que estuda o *Bullying* como “maldade da infância e da adolescência” afirma que as crianças e adolescentes agressores e agressoras do *Bullying* têm enorme probabilidade de se tornarem adultos ou adultas delinquentes e criminosos ou criminosas, com comportamentos antissociais, psicopáticos e/ou violentos.

Na verdade, o agressor ou agressora é um ou uma infeliz, que busca uma forma de ser feliz transformando a vida daquele (a) que considera mais fraco (a), em uma tortura e que muitos, por falta de conhecimento da família e ainda pelo descaso que a escola faz em relação ao *Bullying*, deixam a escola e até cometem o suicídio.

O *Bullying* representa para a vítima uma violência psicológica. O conceito mais adequado para o *Bullying* pode-se dizer que são agressões físicas e psicológicas que ocorrem de forma prolongada em que o agressor ou a agressora tem a intenção gradativa e sistemática de desestabilizar e intimidar sua vítima. Devido à fragilidade da vítima tanto física como emocional, a tendência é que permaneça sem poder de reação frente aos ataques frequentes sofridos, causando-lhe sérios problemas em sua saúde física chegando a ter fortes dores de cabeça, problemas de estômago, vômitos, indisposições e até depressão. Além dos problemas físicos, a saúde psíquica também é muito prejudicada a qual envolve a honra, a imagem, a integridade e a liberdade.

¹²² BALLONE G.J; MOURA E.C. Maldade da Infância e Adolescência: *Bullying*. **PsiquWeb, Internet**, Disponível em: < <http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Uma criança vítima de *Bullying* tem seu desenvolvimento escolar prejudicado, pois antes de chegar à escola já transparece um sentimento de medo e insegurança, por saber que vai passar novamente por maus tratos e pelos (as) mesmos (as) agressores ou agressoras e se vê indefesa e incapaz de reagir. Com isso, não sente vontade de ir para a escola, não participa de tarefas em grupo e a vontade que tem é que as aulas terminem logo, como forma de se livrar do problema e chegar à sua casa. Muitos (as) acabam sendo reprovados (as) sem que os pais, as mães e/ou professores e professoras percebam o que ele ou ela sofreu durante todo o ano. Para que uma criança seja reprovada é preciso que seu aprendizado não seja satisfatório e isso ocorre gradativamente e logicamente percebido pelo professor ou professora e esse é o ponto que comprova o seu despreparo e dos pais e mães em cobrar, pressionar e não atentarem para as causas. Em longo prazo, o que geralmente acontece é um adulto ou uma adulta despreparado (a) para o mercado de trabalho e, muitas vezes, deixam até de exercer seu papel de cidadão. Portanto, o que se percebe é que por conta de um *Bullying* toda uma vida pode ser perdida.¹²³

Referindo-se às consequências físicas e morais para a vítima de *Bullying*, Fante afirma que:

Este fenômeno comportamental atinge a área mais preciosa, íntima e inviolável do ser, a sua alma. Envolve e vitimiza a criança, na tenra idade escolar, tornando-a refém de ansiedade e de emoções, que interferem negativamente nos seus processos de aprendizagem devido à excessiva mobilização de emoções de medo, de angústia e de raiva reprimida. A forte carga emocional traumática da experiência vivenciada, registrada em seus arquivos de memória, poderá aprisionar sua mente a construções inconscientes de cadeias de pensamentos desorganizados, que interferirão no desenvolvimento da sua autopercepção e autoestima, comprometendo sua capacidade de auto-superação na vida.¹²⁴

Diante das possíveis consequências que uma vítima de *Bullying* pode passar, conclui-se que a melhor forma de ajuda-lo (la) é combatendo esse tipo de violência, denunciando os agressores e as agressoras e apoiando acima de tudo a vítima para que esta se sinta importante e valorizada. A escola e a família não podem ser omissas e estar presente a qualquer tipo de brincadeira de mau gosto, pois achar que não é nada, que é coisa de adolescente, para quem está sofrendo, pode ser uma tortura. Todo mal se corta pela raiz e não se pode deixar vestígios.

¹²³ FEIJÓ, 2010.

¹²⁴ FANTE, Cléo. Fenômeno. **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Veros Editora, 2005. p. 81.

Os espectadores e espectadoras também chamados de testemunhas do *Bullying* são aqueles que compartilham com as ações de forma passiva, ativa ou neutra. Aqueles que participam em uma atitude ativa parecem gostar do que veem e inclusive riem da vítima.

Os passivos e as passivas não participam, mas também não dizem nada e nada fazem para impedir a violência. Portanto, são omissos (as) e cúmplices. Na maioria dos casos, os espectadores e espectadoras têm medo de serem as próximas vítimas da violência. As testemunhas neutras apresentam-se emocionalmente anestesiadas, não demonstram sensibilidade com as situações que presenciam pelo próprio contexto social em que estão inseridos.

Cléo Fante¹²⁵ em sua obra Fenômeno *Bullying*, afirma os casos de *Bullying* acontecem publicamente na escola e praticamente todos os alunos e alunas, educadores e educadoras e funcionários e funcionárias da escola são espectadores e espectadoras e que, apesar de não concordarem, nada fazem para impedi-la. Outros ou outras, até como forma de defesa, apoiam, riem e fingem gostar da brincadeira por medo e insegurança.

Para Bárbara Coloroso¹²⁶, os espectadores e espectadoras costumam ficar omissos e omissas aos casos de *Bullying* por acharem que o agressor ou agressora é mais forte e mete medo e por isso uns ou umas fazem de conta que não veem e outros (as) gostam do que veem e outros (as) fingem gostar, temendo ser a próxima vítima. Outros (as) não agem contrariamente por não saber o que realmente fazer para defender a vítima ou como intervir, mas ficam constrangidos (as).

Os professores e professoras, nesse contexto, deveriam agir de forma enérgica no combate desse tipo de violência, pois são sabedores e sabedoras das consequências que a vítima sofre. Na verdade, muitos não agem por acharem que são apenas brincadeiras sem importância e cada um (a) sabe se defender. Aqueles (as) que dessa forma pensam, nunca viram fatos noticiados de casos de suicídio após profunda depressão causada por *Bullying*, a exemplo de muitos casos ocorridos no Brasil e no mundo que tiveram grande repercussão. Portanto, de uma simples brincadeira de mau gosto, a vítima pode estar sofrendo e ninguém faz nada. Vale ressaltar que os espectadores e espectadoras são testemunhas das

¹²⁵ FANTE, 2005, p. XX

¹²⁶ COLOROSO, Bárbara. *The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Preschool to High School--How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle of Violence*. Haper Collins, 2003. p. XX.

barbaridades cometidas pelos chamados (as) “valentões” ou “valentonas” e que na verdade são cúmplices da violência cometida pelos (as) reais “covardes” por se aproveitarem da fragilidade de sua vítima.

A prática do *bullying* com crianças superdotadas tem sido um fator recorrente, que denota a exclusão social desses alunos ou dessas alunas, que preferem se distanciar a sofrer as consequências do *bullying*. Dalosto¹²⁷ elucida que o problema do *bullying* com crianças e adolescentes superdotados se relaciona com mitos que envolvem sua condição, como o acompanhamento do prefixo super, acreditando que ele é bom em qualquer coisa que faça, restando no indivíduo o medo do fracasso, além disso, paira no imaginário social que esses alunos e alunas sempre apresentarão o melhor rendimento, o que não é verdade, revelando uma discrepância entre o que eles ou elas são capazes de aprender com o que ele é capaz de fazer na prática, fator que traz os indícios para a prática de *bullying*. Dessa forma, faz-se fundamental o olhar atento para que possa coibir essas práticas, promovendo a inclusão escolar desses alunos e alunas.

4.4 A exclusão social de crianças e adolescentes superdotados

A exclusão social de crianças e adolescentes com necessidades especiais é um desafio para as famílias e escolas brasileiras, quando o assunto se volta para a superdotação, o assunto pode ser ainda mais complexo, tendo em vista que por vezes esses indivíduos nem mesmo são identificados, sofrendo calados (as) pelas exclusões constantes em seu cotidiano.

Lima e Lustosa¹²⁸ elucidam que a falta de conhecimento sobre a superdotação como uma necessidade especial pode ser a principal responsável pela exclusão social dessas crianças e adolescentes. No ambiente escolar registra-se a ocorrência de casos em que o aluno ou aluna identificado (a) como superdotado ou superdota é deixado de lado pelo professor ou professora, pela errada ideia de que ele ou ela tem capacidade de aprender sozinho ou sozinha por isso não necessita

¹²⁷ DALOSTO, Marcília de Moraes. **High ability/gifted students and bullying: manifestations, prevalence and impact.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

¹²⁸ LIMA, M. R.; S.; LUSTOSA, A.V. M. F. **Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares:** uma discussão necessária no cenário educacional. Universidade Federal do Piauí, 2009. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2018.

de acompanhamento, fator que prejudica seu pleno desenvolvimento, já que a troca de experiências é fundamental para qualquer pessoa.

Dessa forma, o que se percebe é que ainda os recursos humanos trazem a principal problemática no âmbito da inclusão social, principalmente pela falta de preparo de familiares e educadores e educadoras, além do desconhecimento dos colegas de sala que tendem a excluir esses indivíduos. Para Lima e Lustosa para que o processo de inclusão ocorra de forma mais concreta faz-se necessário que as experiências sejam valorizadas, em sua opinião:

Engajados no processo educacional, os alunos com altas habilidades trazem grandes possibilidades de sucesso escolar aos seus colegas, pois no trabalho colaborativo e na aprendizagem com outros alunos há possibilidade de maior sucesso escolar, principalmente para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. O professor deve coordenar as atividades de forma a possibilitar a integração de todos no processo educativo, buscando apropriar-se de inovações teóricas e metodológicas que o ajudem no aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, principalmente em turmas com alunos com altas habilidades/superdotação.¹²⁹

Faz-se importante lembrar das possibilidades de ocorrência do *bullying*, fazendo-se fundamental o acompanhamento próximo dessas relações para que se possa reduzir os índices de ocorrência e, mais do que isso, evitar sofrimento dos indivíduos superdotados por casos de *bullying*, sempre mediando as relações para que elas de fato venham a ser positivas. Nesse sentido, Freitas e Perez bem afirmam:

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles.¹³⁰

Assim, verifica-se que o professor ou professora é fundamental nesse processo de inclusão, sendo necessário seu olhar atento para que se possa efetivar essa prática. Não se pode esquecer o ambiente familiar nesse processo, sendo fundamental também o olhar atento de pais, mães e cuidadores ou cuidadoras para

¹²⁹ LIMA, M. R.; S.; LUSTOSA, A.V. M. F. **Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares**: uma discussão necessária no cenário educacional. Universidade Federal do Piauí, 2009. p. 9. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2018.

¹³⁰ FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012. p. 7.

que se possa favorecer as experiências sociais desses alunos e alunas. Lázaro¹³¹ alerta que tanto a negação da superdotação quanto o exibicionismo da criança são prejudiciais ao desenvolvimento psíquico e social, sendo importante que isso seja feito com equilíbrio, com compreensão dos pais, mães e educadores (as) sobre as nuances que envolvem seu cotidiano, respeitando seus sentimentos e frustrações. Sob um ponto de vista teológico, Figueira bem ressalta:

Partindo do pressuposto de que a linguagem do evangelho é uma fonte de referência na pacificação entre as pessoas e entre os povos, é possível se pensar na espiritualidade como um fator que promova a inclusão e não a exclusão, abrindo uma questão fundamental entre as comunidades religiosas que é a permissão da transformação de suas neuroses em direito à existência.¹³²

Assim, faz-se importante buscar a inclusão dessas crianças, verificando-se que o que impera atualmente é a sua exclusão, destacando-se que o exibicionismo dessas crianças também é fator prejudicial.

Lázaro¹³³, também em tom de alerta, afirma que uma criança superdotada pode ser vista constantemente como uma ameaça por seus colegas de classe, isso porque acreditam que suas habilidades podem fazer com que o professor ou professora exija mais nas aulas, na qualidade dos trabalhos de casa, entre outros.

Diante do exposto, fica entendido que o processo de inclusão social de crianças e adolescentes superdotados é complexo principalmente pela identificação desses indivíduos, sendo necessária atenção tanto de familiares quanto de cuidadores e cuidadoras nesse processo, com a interação social fazendo-se importante para seu pleno desenvolvimento psíquico e social.

¹³¹ LÁZARO, 1981.

¹³² FIGUEIRA, Emílio. **A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo**. São Paulo: Figueira Digital, 2015; p. 11.

¹³³ LÁZARO, 1981.

5 CONCLUSÃO

Pode-se dizer que ainda hoje existe preconceito contra o diferente, tudo que é diferente do que é imposto pela sociedade tende a ser tratada ou tratado com disparidade, assim uma pessoa superdotada passa a ser excluída da convivência social. Embora os direitos às pessoas com necessidades especiais, principalmente, crianças e adolescentes, estejam garantidos em Constituição Federal, haja vista que a mesma assegura o direito de ir vir de todas as pessoas, a realidade revela muita distância entre os direitos formais e a efetividade dos mesmos.

A diferença está fundamentalmente na atitude das pessoas que a executam, nos objetivos pretendidos e nos métodos de aplicar a inteligência e a habilidade para elevar sua existência a um mais alto nível de realidade e valor transformado em comportamento. Um dos maiores desafios enfrentados para a integração escolar está na preparação emocional de estudantes em aceitar a diferença de seus novos e suas novas colegas e, ainda, a preparação de professores e professoras em saber lidar com estudantes nessa situação. Dessa forma, aconselha-se além da adaptação para receber esses alunos e alunas, que as escolas promovam projetos de conscientização de alunos e alunas e professores e professoras, visando informá-los (las) sobre a superdotação, demonstrando que estas crianças e adolescentes são iguais em direitos e devem ser tratados ou tratadas com respeito e dignidade.

No âmbito da educação com base na ética e na construção de valores morais deve-se passar para a atual geração a importância da coletividade e da parceria como peças fundamentais de uma sociedade democrática, se esse trabalho for bem empregado, tais valores irão passar para as futuras gerações.

Em uma sociedade capitalista como a do Brasil, em que as pessoas estão sempre à procura do lucro e é comum se ver diariamente nos veículos de informações notícias sobre injustiças, discriminação e corrupção, é preciso que o educador e a educadora busquem o resgate dos princípios éticos e dos valores morais, para que, assim, tenha-se a possibilidade de termos mudanças significativas em todos os segmentos sociais.

As escolas possuem um importante papel na formação dos novos cidadãos e das novas cidadãs, que devem ter consciência de seus direitos e deveres, promovendo, acima de tudo, mudanças que garantam dignidade para todos e todas,

oportunidades e qualidade de vida, promovendo a consolidação da cidadania democrática.

É cabível dizer que a educação consiste em uma das melhores formas, se não a melhor, de conscientizar as pessoas acerca de seus papéis na sociedade, seja como cidadãos e cidadãs ou como educadores e educadoras. Quanto aos educadores e educadoras é essencial que tenham consciência de que são formadores e formadoras de opinião, e se obtiverem êxito na transmissão e sensibilização de seus alunos e alunas sobre as mudanças necessárias na sociedade, surgirão grandes chances desses valores serem aplicados.

Nesse contexto, se os educadores e educadoras colocarem-se com formadores e formadoras de opinião e mediadores e mediadoras das situações que rodeiam o *Bullying* poderão reduzir essa prática orientado aos alunos e alunas a respeitar ao próximo, dando o espaço que cada qual precisa. Verificou-se neste estudo que a falta de preparo docente é o fator principal para promoção da exclusão social de crianças e adolescentes com superdotação, fazendo-se fundamental que se atue como mediação nas relações sociais dessas crianças, estimulando-as sem retirar seu olhar atento.

Constatou-se durante esta pesquisa que um indivíduo superdotado que não tenha tido um tratamento adequado na infância, apresenta comportamentos e limitações, em especial na linguagem, privando-se de experiências importantes para o desenvolvimento motor e social. É, pois, imprescindível que se reconheça as características da Superdotação para que se possa compreender o impacto desses transtornos em concomitante, identificando a etiologia, sendo este um resultado de transtorno do neurodesenvolvimento.

Deve-se utilizar métodos de avaliação das características de superdotação, sendo observados os problemas que ocorrem no plano social, familiar, acadêmico, comportamental e sensorial, focando em intervenções adequadas para que se possa trabalhar com mais efetividade nessas dificuldades. O processo de inclusão das crianças e adolescentes superdotados deve partir dessa identificação para que, com isso, seja possível promover ações capazes de efetivar essa inclusão, reduzindo as problemáticas que envolvem o assunto. Pode-se dizer ao final deste estudo que o conhecimento e a conscientização das pessoas é fator essencial.

Vale destacar que apesar das inúmeras discussões que envolvem o assunto, muito ainda se tem a evoluir nesse contexto. Assim, essa pesquisa

pretende instigar outros pesquisadores e outras pesquisadoras nesse caminho, verificando meios que possam identificar o problema da inclusão social de crianças e adolescentes superdotados, partindo de uma pesquisa de campo para que se possa perceber a percepção própria desses indivíduos, bem como de seus familiares, colegas e educadores e educadoras.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. A educação do superdotado: progressos recentes e perspectivas para o futuro. In: Curso de altas habilidades superdotação. SEDUC. Piauí, 2007.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e psicopedagógica**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-27, 2015.

ARAUJO, Fabio Travassos de. **Estudantes superdotados e talentosos: a visão de educadores em artes visuais**. Dissertação. Pós-Graduação. Instituto de Arte da Universidade de Brasília. Educação em Artes Visuais. Brasília, 2014.

ASSIS, Adriana; FRADE, Cristina; GODINO, Juan D. Influence of didactical interaction patterns into the development of Mathematics learning: an analysis of an exploratory-investigative activity about sequences. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, v. 27, n. 47, p. 733-758, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do psicopedagogo**. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BALLONE G.J; MOURA E.C. Maldade da Infância e Adolescência: *Bullying*. **PsiquWeb, Internet**, Disponível em: < <http://www.psiqweb.med.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas: Papirus, 1998.

BIANCHETTI, Lucidio; FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença**. Campinas: Papirus, 1998.

BÖNMANN, Rosana Dias et al. **O uso da Gestalpedagogia no desenvolvimento das inteligências múltiplas aplicada no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Ergonomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Lei n. 4.004, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

CAETANO, M. **O Assessoramento do Psicopedagogo na Instituição Escolar**. Tcconline, 2012.

CAMARGO, Janira Siqueira. Psicopedagogia Institucional: escolar, empresarial, hospitalar. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). **A Psicopedagogia e suas interfaces**: reflexões sobre a atuação do psicopedagogo. Curitiba: CRV, 2012.

COLL, C. et. al. **Desenvolvimento Psicológico da Educação**: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

COLOROSO, Bárbara. ***The Bully, the Bullied, and the Bystander: From Preschool to High School--How Parents and Teachers Can Help Break the Cycle of Violence***. Haper Collins, 2003.

CROPLEY, A. Creativity as an element of giftedness. **International Journal of Educational Research**, n. 1, v. 1, 1993.

CRUZ, Carly. **Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?** 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2014. Disponível em: <http://www.altashabilidades.com.br/upload/08112016175855_tese_7848_tesecarly2014.PDF>. Acesso em: 02 dez. 2017.

CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DALOSTO, Marcilia de Moraes. **High ability/gifted students and bullying**: manifestations, prevalence and impact. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

FANTE, Cléo. Fenômeno. **Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Veros Editora, 2005.

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEIJÓ, Aline. Casos de *Bullying* em escolas preocupam pais e educadores. **Educação**, 2010. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/casos-de-Bullying-em-escolas-preocupam-pais-e-educadores,7529ec8d7cbea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FELDMAN, Dan; LANGBERG, Michael. Um framework unificado para aproximar e agrupar dados. In: **Anais do quadragésimo terceiro Simpósio Anual da ACM sobre Teoria da Computação**. ACM, 2011.

FERREIRA, Daniela Márcia; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades/superdotação e família: levantamento e análise de produções acadêmicas. **Série-Estudo**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 44, p. 239-253, jan./abr., 2017.

FIGUEIRA, Emílio. **A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo**. São Paulo: Figueira Digital, 2015.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado**. 2. ed. revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.

GALTON, Maurice. An ORACLE chronicle: A decade of classroom research. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 4, p. 299-313, 1987.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GICK, Andrea Rott. **Altas habilidades/ superdotação: um estudo de caso**. Trabalho de Conclusão (Pedagogia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Uruguaiana, 2008.

HOLETZ, M. S. **Superdotação: Um Olhar Psicopedagógico**. 2004. Monografia (Especialização) - Faculdades Integradas Maria Thereza. Niterói, 2004.

LÁZARO, V. O Superdotado e a Família. In: VI Seminário Nacional sobre Superdotados. In: **Anais do VI seminário Nacional sobre superdotados**. Porto Alegre, 1981.

LIMA, M. R.; S.; LUSTOSA, A.V. M. F. **Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares: uma discussão necessária no cenário educacional**. Universidade Federal do Piauí, 2009. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf>. Acesso em: 02 maio. 2018.

LOURENÇO, G. F. **Protocolo para avaliar a acessibilidade ao computador para alunos com paralisia cerebral**. 2008. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

METTRAU, Marsyl Bulkool; REIS, Haydêa Maria Marino de Sant'Anna. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da

educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-509, dez., 2007.

NAKAMURA, Celina Sayuri; PACIFICO, Cibely Francine. Altas habilidades/superdotação: da concepção ao encaminhamento de alunos à sala de apoio a partir da indicação pelos professores. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina, 2011.

OLIVEIRA, Juliana Célia de; BARBOSA, Altemir José Gonçalves; ALENCAR, Eunice ML. Contributions of the Theory of Positive Disintegration to the Field of Giftedness. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017.

OLIVEIRA, S. **Geração Y** – O nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integreare. 2010.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Proclamada pela Assembleia Geral em 10 de dezembro de 1948. 2010.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes; FLEITH, Denise Souza. A condição underachievement em superdotação: definição e características. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 206-222, dez., 2011.

PEDRO, Ketilin M.; CLARISSA, M. M.; OGEDA, Lucas A. P. de Moraes; CHACON, Miguel C. M. Altas habilidades ou superdotação: levantamento dos artigos indexados no SciELO. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 275-295, 2016.

PIECHOWSKI, M. M. Discovering Dabrowski's theory. In: MENDAGLIO, S. **Dabrowski's theory of positive disintegration**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2008. p. 41-77.

PRETTO, Janaína Pereira. The influence of the parental desire in the high abilities/superendowment: a psychoanalytical approach. **Revista CEFAC**, v. 12, n. 5, p. 859-869, 2010.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ROBERTS, Brent W. De volta ao futuro: Personalidade e avaliação e desenvolvimento da personalidade. **Jornal de pesquisa em personalidade**, v. 43, n. 2, p. 137-145, 2009.

ROSS, P. Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional. Resumo. Em Resumos de comunicações científicas. **III Congresso Ibero-americano de Educação Especial** (pp. 239-243). Foz do Iguaçu - PR: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

SANTOS, Silvio Carlos dos; PERIPOLLI, Arley. Altas habilidades, superdotação: clarificando concepções e resignificando ideias imagéticas do senso comum. **Revista do Difere**, v. 1, n. 2, dez, 2011.

SIMONETTI, Dora Cortat. **Altas Habilidades** – revendo concepções. Vitória ABAHSD/ES, 2007.

SOARES, A. M. I. et al. **Superdotação**: Identificação e Educar, Curitiba, n. 23, p. 125-141, Editora UFPR, 2004.

SOUZA, Vanessa Stefani de. **Altas Habilidades e Superdotação**: Uma reflexão sobre o tema. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

TAYLOR, M. N. B. M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TENTES, V.T.A.; FLEITH, D.S. Estudantes superdotados e underachievers. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS, v. 45, n. 2, pp. 157-167, abr.-jun., 2014.

TOMASINI, Maria Elizabete A. **Atuais desafios da educação especial, na educação e trabalho dos “chamados deficientes mentais”**. Florianópolis, 1998.

TOMASINI, Maria Elizabete A. **Atuais desafios da educação especial, na educação e trabalho dos “chamados deficientes mentais”**. Florianópolis, 1998. (mimeo).

VALENCIANO, María Elena Campos. Deficiência e direitos humanos: Um olhar teológico. In: COLLOT, Noel Fernández; MENEZES, Alexandra; GIESE, Nilton. Teologia e Deficiência. Traduzido por Roseli Scharader Giese. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2010.

VANDERVERT, Larry R. The appearance of the child prodigy 10,000 years ago: an evolutionary and developmental explanation. **The Journal of Mind and Behavior**, 2009.

VIRGOLIM, Ângela. O Indivíduo Superdotado: História, Concepção e Identificação. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 13, n. 1, p. 173-183, jan.-abr., 1997.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: Mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I – MODELO DE SONDAÇÃO INICIAL PARA IDENTIFICAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO

Questionário preliminar de triagem de superdotados

Características Gerais:

Nome do aluno: _____

Data de nascimento: _____

Escola de origem: _____

Professor: _____

Série: _____ Turma: _____

Instruções: Observe seu aluno, em várias situações, e assinale com um .x. apenas quando ele demonstrar a característica mencionada no item.

1. () Aprende com rapidez e facilidade;
2. () Gosta de idéias novas;
3. () Tem vocabulário extenso para sua idade;
4. () Diz coisas com muita graça e humor;
5. () É muito impaciente;
6. () É bom desenhista;
7. () Preocupa-se com o sentimento dos outros;
8. () Gosta de adivinhações e problemas;
9. () Sempre pergunta : - Por que...?;
10. () Adora imitar e apelidar os outros;
11. () Tem boa memória;
12. () Diz as verdades sem inibições;
13. () Quer sempre aprofundar-se nos assuntos;
14. () É bastante original em suas perguntas e respostas;

15. () Tem facilidade para mostrar o que sente;
16. () Tem sempre uma idéia diferente e aproveitável;
17. () É sempre procurado pelos colegas;
18. () Faz perguntas provocativas;
19. () Gosta de ler;
20. () Fala facilmente com os outros;
21. () Defende suas idéias com pronta e lógica argumentação;
22. () Gosta de recitar, escrever poesias e histórias;
23. () Gosta de fazer coleções;
24. () É criativo;
25. () Tem ótimo senso crítico;
26. () Aceita e propõe desafios;
27. () Gosta de representar papéis;
28. () É difícil ser enganado pelos outros;
29. () Como aluno é as vezes, perturbador;
30. () Participa de tudo que o rodeia;
31. () É um dos mais admirados na sala;
32. () Revolta-se com controle excessivo;
33. () Prefere atividades novas às rotineiras;
34. () Gosta de atividades intelectuais;
35. () Tem habilidades artísticas;
36. () Aborrece-se com programa rotineiro;
37. () É persistente no que faz e gosta;
38. () Tem sempre idéias e soluções.

ANEXO II – INDICADORES PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina, que, na sua opinião, apresentam as seguintes características:

1. Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão;
2. Os melhores nas áreas de matemática e ciências;
3. Os melhores nas áreas de arte e educação artística;
4. Os melhores em atividades extracurriculares;
5. Mais verbais falantes e conversadores;
6. Mais curiosos, interessados, perguntadores;
7. Mais participantes e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula;
8. Mais críticos com os outros e consigo próprios;
9. Memorizam, aprendem e fixam com facilidade;

10. Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem;
11. Mais independentes, iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos;
12. Entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados;
13. Mais originais e criativos;
14. Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas;
15. Preocupados com o bem-estar dos outros;
16. Mais seguro e confiante em si;
17. Mais ativos, perspicazes, observadores;
18. Mais capazes de pensar e tirar conclusões;
19. Mais simpáticos e queridos pelos colegas;
20. Mais solitários e ignorados;
21. Mais levados, engraçados, arteiros;
22. Mais inteligentes e fluentes;
23. Com melhor desempenho em esportes e exercícios físicos;
24. Mais habilidosos em atividades manuais e motoras;
25. Mais rápidos em seu raciocínio, dando respostas inesperadas e pertinentes;
26. Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo.