

DESMITIFICANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

MARLI DEUNER¹

1. UM POUCO DA HISTÓRIA...

Desde a antiguidade, a educação da Pessoa com Altas habilidades/Superdotação (PAH/SD) vem despertando o interesse de vários grupos em diferentes partes do mundo. Entretanto, muitos são os problemas que têm limitado o progresso na área.

A falta de aplicação das pesquisas na prática educacional, a falta de vontade política dos governos, os mitos que rodeiam a PAH/SD e a carência de investimentos no atendimento a essa pessoa, são alguns dos obstáculos a serem superados.

No Brasil o atendimento à PAH/SD começou na década de 40, quando a professora Helena Antipoff recebia grupos dos então chamados **bem-dotados**, oriundos dos colégios da Zona Sul do Rio de Janeiro, em uma fazenda onde desenvolvia atividades multidisciplinares durante as férias escolares. Ela entendia que as PAH/SD necessitavam de consideração especial no lar, na escola e na sociedade, tanto quanto as pessoas com deficiência. Em 1967, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria uma Comissão encarregada de estabelecer critérios para a identificação e atendimento do superdotado.

¹ Licenciatura plena em Letras Língua Portuguesa e Inglês/FAPA com Especialização em Altas Habilidades/Superdotação/UFRGS e Especialização em Educação Especial/Unesp. Professora de sala de recursos da rede pública Estadual do RS; Professora de Pós-Graduação pela Unilassale e CAPACITAR na disciplina de Altas Habilidades/Superdotação e Vice-presidente da Associação Gaúcha de apoio às Altas Habilidades/Superdotação.

Na década de 70, a Prof.^a Helena Antipoff coordenou o programa de enriquecimento oferecido na Fazenda do Rosário, em Ibitiré/MG, a crianças com AH/SD.

Em 1971, o Departamento de Educação Complementar do MEC promove um Seminário sobre o tema, reunindo especialistas de todo o País para aprofundar as discussões. No ano seguinte, o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/1974) dava maior prioridade à Educação Especial, o que também aconteceu no II Plano (1975/1979).

Em 1973, foi criado o Cenesp (Centro Nacional de Educação Especial) cuja função era planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial em todos os seus níveis para as pessoas com deficiência e as pessoas com AH/SD.

Em 1978, o **Projeto Prioritário de Reformulação de Currículos para a Educação Especial**, proposto pelo MEC, para cada área de deficiência e Superdotação previa a oferta de atendimento educacional a esses alunos em instituições públicas e privadas. No mesmo ano é criada a Associação Brasileira para Superdotados (Absd), com sede no Rio de Janeiro, bem como seccionais em sete estados, sendo a seccional gaúcha fundada em 1981.

Em meados da década de 80, o Conselho Federal de Educação (CFE) nomeava uma Comissão Especial para propor subsídios que permitissem aos Conselhos Estaduais o incentivo a ações de atendimento as pessoas com AH/SD.

A Declaração de Salamanca incentiva a mudança da Educação brasileira para o paradigma da inclusão, fomentando a Política de

Educação Especial de 1994, na qual os alunos com AH/SD passam a ter um lugar de maior destaque.

No Rio Grande do Sul, o Decreto Nº 39.678, de 1999, propõe a Política Pública Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, cabendo a sua articulação à Faders, que passa a se denominar Fundação de Articulação e Desenvolvimento da Política Pública para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Estado do Rio Grande do Sul (Faders).



PARA ACESSAR O DECRETO BASTA CLICAR

Em 2002, membros das antigas seccionais da Absd e outros profissionais, pais e pessoas interessadas na área de AH/SD se reuniram em Lavras/MG e posteriormente em Vitória/ES, gestando o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), Organização Não-Governamental (ONG) de caráter nacional, que foi oficialmente fundada em Brasília, no ano de 2003, e passou a ser a entidade representativa das Altas Habilidades/Superdotação no país.

A Associação Gaúcha de Altas Habilidades/Superdotação (Agaahsd) uma das fundadoras do Conselho Brasileiro de Altas Habilidades/Superdotação (ConBraSD) deflagrou um movimento de reivindicação do atendimento educacional para os alunos com AH/SD que culminou, em 2005, com a implantação de 28 salas de desenvolvimento de potenciais disseminadas no estado do Rio Grande do Sul.

O QUE SÃO ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?



Existem diversas definições de AH/SD, pois há diferentes concepções sobre inteligência e esses dois conceitos que estão muito vinculados.

Quando se considera a inteligência como algo único, imutável e que reflete apenas o raciocínio verbal e lógico-matemático, a ideia de AH/SD também fica muito restrita àquelas pessoas que apresentam excelente desempenho somente nos aspectos cognitivos.

Aceitamos e entendemos como corretas duas teorias contemporâneas que são complementares: a Teoria de Superdotação dos Três Anéis (RENZULLI, 1978, 1988) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1983, 1994, 1999) ambas desenvolvidas na mesma época.

Cabe salientar que o ponto de partida para uma discussão sobre identificação e atendimento ao superdotado reside necessariamente na conceituação dos termos, o que ao longo do tempo tem sido objeto de inúmeras discussões, com inúmeras abordagens e concepções. Uma análise destas diferentes concepções indica uma ênfase às vezes no indivíduo, outras na sociedade; no domínio psicológico ou no domínio educacional; em componentes cognitivos apenas ou nas dimensões cognitivas e de personalidade. Estas diferentes concepções inter-relacionam-se, entretanto, em alguns pontos, sugerindo linhas de pesquisas que certamente contribuem para testar as diversas teorias propostas.

2. A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE JOSEPH RENZULLI

O Modelo de Enriquecimento Escolar é resultado do trabalho pioneiro do psicólogo Joseph Renzulli na década de 70, validado por

mais de vinte anos de pesquisas empíricas. Para o autor (1986), as Altas Habilidades/Superdotação podem ocorrer em qualquer área de inteligência. Os três traços que compõem o comportamento de Superdotação são:

A **capacidade acima da média** se refere à capacidade geral ou a capacidades específicas, em qualquer área, o que permite incluir, segundo o autor (1986, p. 8) as “[...] pessoas que são capazes de ter um desempenho ou um potencial de desempenho que seja representativo dos 15 a 20% superiores de qualquer área determinada do esforço humano”.

Para este autor, Altas Habilidades/Superdotação é,

[...] o comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicos acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (RENZULLI, 1986).

A **capacidade geral** consiste na capacidade de processar as informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas a novas situações e a capacidade de envolver-se no pensamento abstrato. Normalmente, esta é a habilidade mais valorizada no contexto escolar e está representada pelo raciocínio verbal e numérico, as relações espaciais, a memória e a fluência verbal,

a fácil adaptação, a reestruturação de situações novas, a automatização do processamento das informações e a recuperação rápida, precisa e seletiva das informações.

A **capacidade específica** consiste na capacidade de adquirir conhecimentos e habilidades ou a capacidade de desempenho em uma ou mais áreas específicas, ou seja, **NÃO** em situações de teste, mas em situações da vida real. Exemplos de capacidades específicas podem ser o alto desempenho na química, no balé, na composição musical, na fotografia, na escultura, na gravura, na física quântica.

O autor refere que as habilidades específicas em áreas lógico-matemáticas, por estarem muito relacionadas com a habilidade geral, podem mostrar algum indicador do potencial nessas áreas nos testes de aptidão ou inteligência ou em testes específicos, mas muitas delas não podem ser mensuradas facilmente. Por exemplo, uma pessoa cuja habilidade específica seja a nanotecnologia ou a física de fluídos, por serem áreas que requerem elevado desenvolvimento da inteligência lógico-matemática, pode demonstrar altos escores nos testes de QI, especialmente nessa inteligência, o que pode levar a pensar que a sua capacidade acima da média seja “geral”.

A pessoa que manifesta uma habilidade específica superior aplica várias combinações da habilidade geral a uma ou mais áreas, adquirindo um grande volume de conhecimento formal e tácito, técnicas, logística e estratégias, que utiliza apropriadamente na busca de problemas ou em áreas especializadas, tendo, também uma capacidade de classificar as informações importantes associadas a esse problema ou área.

O **comprometimento com a tarefa** é o expressivo interesse que o sujeito apresenta em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho e que se caracteriza especialmente pela motivação, persistência e empenho pessoal nesta tarefa.

Comumente é associada à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade para executar um trabalho importante (RENZULLI, 1986). Este é um dos componentes chaves frequentemente encontrados em pessoas que apresentam comportamento de AH/SD, referido em diversas pesquisas e autobiografias de pessoas que se destacaram por sua produção em alguma área.

A pessoa altamente comprometida com a tarefa tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação, envolvimento num determinado problema ou área, tem um forte ego e carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos.

Tem capacidade de identificar problemas significativos em certa(s) área(s) e de sintonizar os canais de informação mais importantes e os novos descobrimentos de um campo. O comprometimento com a tarefa também leva a pessoa a estabelecer padrões elevados para seu trabalho, mantendo a abertura à autocrítica e à crítica, desenvolvendo um senso estético, de qualidade e excelência em relação a seu trabalho e ao dos outros.

A **criatividade** constitui o terceiro grupo de traços característicos a todas as PAH/SD e define-se pela capacidade de juntar diferentes informações para encontrar novas soluções. Muitas vezes, é equivocadamente considerada sinônimo das palavras: superdotado,

gênio e criadores eminentes, ou pessoas altamente criativas. Renzulli (1986) refere que, em muitas pesquisas, as pessoas selecionadas para fazer parte de um estudo intensivo eram, de fato, aquelas reconhecidas pelas suas realizações criativas, pela presença, nelas, de dimensões da criatividade como a originalidade de pensamento; a capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado; e o talento para idealizar realizações efetivas e originais.

OBSERVAÇÃO:

A parte destacada em negrito, que compreende uma pequena parte dos três anéis, é a que caracteriza a Pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Os anéis estão dispostos propositalmente sobre uma imagem que configura a família, os amigos e todos que representam a rede de apoio para que o potencial se desenvolva plenamente.

QUAIS SÃO OS INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO?



Existem indicadores relacionados a cada um dos anéis da definição de Renzulli (1986) – **Habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade**. Esses indicadores são a essência dos instrumentos usados na avaliação.

Assim, os indicadores **de habilidade ou capacidade acima da média**, que podem ser destacados em uma PAH/SD são os seguintes:

- Apresenta um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas e demais pessoas da sua idade.
- Tem uma capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida.

- Tem uma memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade).
- Possui muitas informações sobre os temas que são do seu interesse.
- Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica.
- Destaca-se nas atividades de seu interesse.
- Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as aplica a outras áreas.
- Tem capacidade de generalização destacada.
- Possui um pensamento abstrato muito desenvolvido.
- Tem um raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na matemática).

Na **criatividade**, destacamos:

- É extremamente curioso/a.
- As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.
- Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo.
- É muito imaginativo/a ou inventivo/a.
- Tem muitas ideias, soluções e respostas, incomuns, diferentes e inteligentes.

- Gosta de arriscar-se e enfrentar desafios.
- Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual).
- É inconformista e não se importa em ser diferente.
- Sabe compreender ideias diferentes das suas.
- Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício/uma tarefa ou algo que já sabe.
- Descobre novos diferentes caminhos para a solução de problemas.
- É questionador/a quando um adulto fala algo com o qual não concorda.
- Não é muito adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido.

O **comprometimento com a tarefa** pode ser verificado pelos seguintes indicadores:

- Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa.
- Tem sua própria organização.
- É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a em suas convicções;
- Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações.

- Dedicar muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa.
- É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz.
- Insiste em buscar soluções para os problemas.
- É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir tarefas.
- Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa.
- Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade.
- Sabe estabelecer prioridades com facilidade.
- Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade.
- É interessado/a e eficiente na organização de tarefas.
- Treina por conta própria para aprimorar a técnica.

Os indicadores de **liderança**:

Apesar de que a liderança não é um dos anéis a definição de Renzulli, ela é bastante comum nas PAH/SD, especialmente quando a área de destaque é a interpessoal. Essa liderança pode ser positiva ou negativa e se manifesta pelos seguintes indicadores:

- Elevada persuasão.

- Capacidade de argumentação e convencimento.
- Autossuficiência.
- Tendência a organizar o grupo.
- Capacidade de cooperação.

Em alguns casos a liderança pode se manifestar de uma forma não apreciada pela PAH/SD, como quando seu desempenho muito destacado na escola, em um grupo ou no trabalho, faz dela um modelo que os demais almejam ou odeiam por não serem capazes de alcançar e assumir esse papel fomenta o afastamento do grupo.

Segundo PEREZ (2016) os três grupamentos de traços apontados por Renzulli (1986) e as características gerais mais comuns das PAH/SD estão sujeitos a fatores ambientais e de personalidade que podem afetá-los e, portanto, influenciar identificação de indicadores.

3. EXISTEM DIFERENTES TIPOS DE AH/SD?

Apenas para fins didáticos, Renzulli (1986) diferencia dois tipos de AH/SD, com características diferenciadas. Mesmo encontrando pessoas que são mais acentuadamente acadêmicas e outras mais acentuadamente produtivo-criativas, não é raro nos depararmos com PAH/SD que apresentam características de ambos os tipos:

Acadêmico: aquela pessoa que se destaca nas diferentes disciplinas, apresentando um rendimento escolar superior ao de seus colegas. Suas habilidades normalmente concentram-se nas áreas linguística ou lógico-matemática (que são as mais valorizadas na escola). O seu desenvolvimento tende a enfatizar a aprendizagem

dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, armazenamento e recuperação das informações. “A pesquisa nos mostra que os alunos que apresentam escores altos nos testes de QI provavelmente também terão notas altas na escola” (REZZULLI, 1986).

Produtivo-criativo: Que coloca suas habilidades “a serviço” da criatividade, trabalhando nos problemas e áreas de estudo que têm relevância pessoal para ele. APAH/SD do tipo produtivo-criativo geralmente destaca-se por ser mais questionadora; extremamente imaginativa, inventiva e dispersiva quando a tarefa não lhe interessa, não aprecia a rotina e tendo modos originais de abordar e resolver os problemas, pelo que muitas vezes tem baixo desempenho e falta de motivação.

Os testes tradicionais de Q.I. não conseguem avaliar este tipo de AH/SD totalmente, porque a característica principal dessas pessoas é o elevado nível de criatividade, que não pode ser avaliado por instrumentos padronizados. Ela usa mais o pensamento divergente o que dificulta sua adaptação em sala de aula e sua avaliação que, quando feita dentro dos padrões tradicionais de ensino, geralmente não consegue perceber aptidões que atendam as expectativas da escola.

4. A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER

Howard Gardner é um psicólogo e professor norte americano que revolucionou a psicologia cognitiva com sua teoria das inteligências múltiplas, inovando a ideia que a inteligência seria a capacidade ou potencial que cada ser humano possui em maior ou menor extensão. Segundo ele:

“Passei a considerar a inteligência um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade. Mais coloquialmente, considerava a inteligência como um computador mental configurado de forma especial.”.

Para o autor (1999), as inteligências não são objetos que se possam contabilizar, mas potenciais que poderão ser ativados ou não, segundo o contexto social e cultural de cada indivíduo, no qual as oportunidades oferecidas a ele, os valores e as decisões pessoais e de seus cuidadores cumprem um papel fundamental na ativação desses potenciais.

Para Gardner **inteligência** é:

[“...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado um cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura”
(GARDNER, 1999, p.47).

Gardner começou a estudar o desenvolvimento do potencial artístico, intuindo que a inteligência humana não poderia restringir-se apenas ao raciocínio verbal e linguístico. Por este caminho, o autor deslocou-se para a pesquisa em dois centros de pesquisas: campos diferentes, mas complementares – em um estudava pessoas que haviam sofrido algum dano cerebral com prejuízos cognitivos e emocionais e no outro estudava questões de desenvolvimento das capacidades cognitivas em crianças normais e superdotadas principalmente nas artes.

Segundo ele, se não tivesse tido a oportunidade de trabalhar com essas crianças nunca teria concebido essa teoria. Continuará a crer que na existência da inteligência, que nos permite a fazer algo mais ou menos bem, dependendo do quanto inteligente somos. Esta pesquisa, que inicialmente tentava compreender as capacidades artísticas, levou o autor a integrar outras habilidades à cognição geral, compreendendo que existiam indivíduos com múltiplas inteligências.

Adotando o conceito que hoje se denomina de modularidade, o autor propôs sete inteligências em 1983 (linguística, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, musical e corporal-cinestésica), posteriormente acrescentando a inteligência naturalista (1999). Estas inteligências, embora teoricamente independentes e com localizações específicas no cérebro humano, podem ter, segundo o autor, maiores ou menores vínculos entre si, dependendo do contexto cultural.

A ideia de inteligência como **potencial** permite afirmar que:

1) as inteligências não são estáticas nem quantificáveis;

2) podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau e têm origem genética, mas dependem, em grande medida, dos estímulos ambientais para desenvolver-se.

As inteligências são relativamente independentes entre si, mas, muitas vezes, operam concomitantemente.

Para Gardner, enquanto a teoria padrão sobre a inteligência postulava um computador multiuso, que determinava as melhores habilidades da pessoa dentro de um espectro de tarefas, a teoria das Inteligências Múltiplas (2010) postulava um conjunto de dispositivos de informática.

Por outro lado, outros estudiosos também buscavam encontrar formas de identificar e quantificar a inteligência, e em 1900 o psicólogo francês Alfred Binet foi solicitado que desenvolvesse uma medida de predição do sucesso escolar de crianças das primeiras séries. Desta forma surgiu o primeiro teste de inteligência. Tal teste tinha por finalidade geral diferenciar o grau de inteligência. Após a I Guerra Mundial, onde o teste de Q.I. (Quociente Intelectual) foi utilizado para medir a inteligência dos soldados, tornou-se muito popular sua aplicação.

COM A POPULARIZAÇÃO DO TESTE,
PROPAGOU-SE A IDEIA DE INTELIGÊNCIA
NELE INSERIDA. A INTELIGÊNCIA SERIA
ÚNICA, ESTAGNADA, ESTÁTICA,
PASSÍVEL DE SER MEDIDA.



Durante o século XX, vários psicólogos e cientistas de outras áreas do conhecimento fizeram fortes críticas aos testes de Q.I. E com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner podemos entender tais críticas, pois esses testes não avaliam certas inteligências.

Gardner questionou a tradicional visão da inteligência, que enfatiza as habilidades linguística e lógico matemática, baseando-se nas pesquisas em desenvolvimento cognitivo e neuropsicológico que sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciadas e específicas.

Ele sugere que não existem habilidades gerais e duvida da possibilidade de se medir a inteligência através de testes de papel e lápis. Considera de grande importância as diferentes atuações valorizadas em diversas culturas.

Gardner identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, adicionando posteriormente a inteligência naturalista e a inteligência existencial ou espiritual. Postula que essas competências intelectuais são relativamente independentes, têm sua origem e limites genéticos próprios e substratos neuroanatômicos específicos e dispõem de processos cognitivos próprios. Segundo ele, os seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos.

Gardner ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente. Apesar de algumas profissões especificarem uma inteligência principal, na maioria dos casos existe a necessidade de uma combinação de inteligências. Por exemplo, um cirurgião necessita da perspicácia da inteligência espacial combinada com a agilidade da cinestésica.

Para Gardner (apud Pérez, 2008), as inteligências não são objetos que se possam contabilizar, mas potenciais que podemos ativar de acordo com o contexto social e cultural de cada indivíduo, que são oferecidas a ele, os valores e as decisões pessoais e de sua família têm um papel fundamental em tal ativação.

Afirma ainda (apud Zylberberg e Nista-Piccolo, 2008) que o número de inteligências é menos importante do que a premissa de que há uma multiplicidade delas e que cada ser humano tem um mistura única, ou perfil único de pontos fortes e pontos fracos nas inteligências. Contudo, a existência desses pontos fortes não determina a existência de pontos

fracos (e vice-versa). Ou seja, ter um ponto forte em um deles não significaria força ou fraqueza em outro.

Para Gardner:

[...] Não deveríamos pensar nas inteligências como envolvidas numa situação de soma zero: nem deveríamos tratar da teoria das inteligências múltiplas como um modelo hidráulico, onde um aumento em uma inteligência necessariamente impõe o decréscimo em outra.

(1994, p. 278, apud Zylberberg e Nista-Piccolo)

Questionado em como chegou a formulação das inteligências múltiplas, Gardner disse que partir dessa visão de pontos fortes ou fracos estabeleceu nove critérios diferentes para o que pode ser classificado como inteligência. Para isso, levou em conta tanto a existência de partes do cérebro que processam informações específicas, como música ou números, quanto o fato de que existem parcelas da humanidade com habilidades ou fraquezas específicas.

Assim Gardner chegou à conclusão da existência de nove inteligências as quais passaremos a analisar cada uma delas na Figura 1.



Figura 1: As inteligências de Gardner

a. Inteligência Linguística

É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias. Manifesta-se através da fala, leitura, escrita e escuta. O dom da linguagem é universal e seu desenvolvimento é constante em todas as culturas. Podemos dar como exemplo os poetas, escritores, advogados (GARDNER, 1995).

Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

Em geral, também encontramos este tipo de inteligência nos redatores, roteiristas, oradores, líderes políticos e jornalistas.

b. Inteligência Lógica-Matemática

É a facilidade em lidar com números e com cálculo matemático. Manifesta-se na solução de problemas e no desenvolvimento de raciocínios dedutivos. Como exemplo, podemos citar engenheiros, físicos, matemáticos (GARDNER, 1995).

Os componentes centrais desta inteligência são caracterizados por uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. Essa inteligência possui agilidade para explorar relações através da manipulação de objetos ou símbolos. Sentem necessidade de comprovação, e assim são relutantes em aceitar “leis” ou regras.

A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

c. Inteligência Espacial

É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar composições, numa representação visual ou espacial.

Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, como é o caso da grande facilidade de se localizar geograficamente e/ou encontrar um caminho ou rota, mesmo nas condições mais adversas, como no escuro ou em meio a uma tempestade. É necessária na navegação e no sistema notacional de mapas.

Decoradores, cenógrafos, geógrafos, marinheiros, pilotos, artistas plásticos e em geral, engenheiros e arquitetos possuem essa manifestação evidenciada.

Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

d. Inteligência Corporal-Cinestésica

É a habilidade para usar a coordenação em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo.

Podemos observar essa habilidade em bailarinos, atletas, cirurgiões, contorcionistas, trapezistas e principalmente em praticantes de esportes radicais (GARDNER, 1995).

A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética associada a um alto poder de concentração e de trabalhar com as emoções ou uma coordenação fina apurada.

e. Inteligência Musical

Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Se manifestada nas diferentes formas de expressar sons naturais, musicais, na facilidade em utilizar instrumentos musicais, na distinção de timbres, melodias, tons, ritmos e frequências sonoras.

São percebidos principalmente em maestros, compositores e músicos em geral (GARDNER, 1995).

A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, frequentemente, canta para si mesma.

f. Inteligência Interpessoal (ou de Liderança)

Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Manifesta-se no relacionamento com os outros, na percepção e compreensão pela distinção das sensações alheias (humor, motivação). Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais

avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção.

Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

Podemos observá-la em psicoterapeutas, professores, líderes políticos, conselheiros, advogados, treinadores, executivos, e artistas tais como: atores, comediantes, etc.

g. Inteligência Intrapessoal

É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva.

Manifesta-se no autocontrole, no conhecimento dos próprios limites, em estar bem consigo mesmo, na administração de suas próprias sensações. Para Gardner (1995), uma das mais maravilhosas invenções humanas é o senso do “eu”, uma característica observada em psicólogos, assistentes sociais, etc. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas.

Alguns exemplos de profissões para pessoas com este perfil são psicólogos, escritores, filósofos, programadores de computador, etc.

h. Inteligência Naturalística

Consiste na capacidade em reconhecer padrões na natureza, identificar e classificar objetos e as numerosas espécies, compreender sistemas naturais e aqueles criados pelo homem. Gardner acrescentou a inteligência naturalista em 1996, descrevendo o naturalista como um indivíduo apto para reconhecer flora e fauna, fazendo distinções relativas ao mundo natural e para usar essa habilidade produtivamente na agricultura ou nas ciências biológicas. Segundo Gardner “A inteligência do naturalista é tão arraigada como as outras inteligências”.

Há, para começar, as capacidades essenciais para reconhecer exemplos como membros de um grupo (mais formalmente, de uma espécie); para distinguir entre os membros de uma espécie; para reconhecer a existência de outras espécies próximas; e para mapear as relações, formal ou informalmente, entre as várias espécies. Evidentemente a importância de uma inteligência naturalista está bem comprovada na história evolucionária, onde a sobrevivência de um organismo depende de sua habilidade de distinguir entre espécies semelhantes, evitando algumas (predadoras) e investigando outras (para servir de presa ou brinquedo). A capacidade do naturalista se apresenta não só nos primatas próximos dos seres humanos; as aves também podem discernir as diferenças entre espécies de plantas e animais (inclusive diferenças que não existam em seu ambiente esperado, ‘normal’) e até reconhecer as formas humanas numa fotografia”. (Gardner, 2000, p. 65,66).

A inteligência naturalista está presente em indivíduos envolvidos em causas ecológicas, como os ambientalistas, geógrafos, zoólogos, veterinários, biólogos, botânicos, etc.

i. Inteligência Existencial (ou Espiritual)

Esta inteligência ainda é objeto de estudo. É de todas as inteligências definidas por Gardner a mais nova e necessita maior aprofundamento. Ela é responsável pela necessidade do homem fazer perguntas sobre si mesmo, sua origem e seu fim. A inteligência existencial, como Gardner a caracteriza, envolve uma capacidade ampliada de apreciar e considerar os enigmas cosmológicos que definem a condição humana, uma consciência excepcional dos mistérios ontológicos, metafísicos e epistemológicos que têm sido uma preocupação inacabável para povos de todas as culturas.

Outro autor dedicado a este estudo foi Robert Sternberg, um psicólogo graduado pela Yale University, Ph.D. da Stanford University e professor honorário da Universidade de Heidelberg na Alemanha.

Para Sternberg os testes de QI não são válidos para medir o tipo de inteligência exigida para o sucesso na vida real, como por exemplo, para a carreira profissional de uma pessoa. O comportamento inteligente é muito amplo, não sendo passível de ser medido da forma tradicional.

Sternberg desenvolveu a teoria triádica de inteligências entre as décadas de 80 e 90. Seus estudos, juntamente com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, pressupõe a estreita interrelação entre processos cognitivos e emotivos. Portanto, os processos de Sternberg podem ser aplicados às inteligências citadas por Gardner.

Segundo Sternberg o comportamento inteligente abrange três fatores:

1. Habilidades de processamento da informação.
2. Experiência com uma dada situação ou tarefa.

3. E a habilidade de moldar o próprio comportamento para se adaptar às demandas do contexto.

A teoria triádica da inteligência humana procura explicar, numa perspectiva de integração, a relação entre inteligência e mundo interno do indivíduo, ou seja, os mecanismos mentais subentendidos no comportamento inteligente; inteligência e experiência, ou seja, o papel mediador da experiência de vida entre o mundo interno e externo do indivíduo; e o emprego destes mecanismos mentais na vida quotidiana de se ajustar ao meio.

A criança que se destaca por sua inteligência analítica é aquela que, em geral, o professor gosta de ter em sala de aula: tira boas notas, aprende com facilidade e com pouca repetição, tem facilidade em analisar as ideias, pensamentos e teorias.

Gosta de ler e muitas vezes aprende sozinha ou com pouca instrução. A escola reforça as habilidades analíticas de seus alunos, acentuando a memorização e reprodução dos conhecimentos, muitas vezes em detrimento da aplicação e do ensino de técnicas para o desenvolvimento do pensamento criador. Assim é que a pessoa essencialmente analítica muitas vezes carece de ideias novas e originais e pode ter dificuldade em um ambiente que exija respostas diferentes e incomuns.

Já a criança que se destaca por suas habilidades de pensamento criativo apresenta, em geral, talentos e dificuldades opostas. A pessoa com inteligência criativa nem sempre tem as melhores notas e nem sempre se destaca na escola por suas habilidades acadêmicas. No entanto, demonstra grande imaginação e habilidade em gerar ideias interessantes e criatividade na forma de escrever ou falar e de

demonstrar suas aptidões e competências. Essa criança tende a ter independência de pensamento e de ideias, a ver humor em situações que nem sempre os outros percebem como tal e é muitas vezes considerada “palhaço da turma”.

A terceira forma de ser inteligente, conforme Sternberg, leva em consideração a facilidade da criança em se adaptar ao ambiente e desempenhar atividades que são adequadas para o desenvolvimento de uma tarefa. A criança demonstra inteligência prática e senso comum, sendo capaz de chegar a qualquer ambiente, fazer um levantamento do que é necessário para atingir algum objetivo prático, e executar sua tarefa com precisão.

À medida que ganha experiência de vida, a pessoa prática demonstra esta inteligência com mais intensidade, o que a permite lidar com as pessoas e conseguir que um determinado trabalho seja executado, percebendo o que funciona e o que não funciona. É a inteligência prática ou conhecimento tácito que, no contexto de vida prática, é responsável pela melhor adaptação da pessoa ao ambiente e para o sucesso no mundo real, principalmente no desempenho profissional.

Para melhor explicar sua teoria, Sternberg utiliza Alicia, Bárbara e Célia, três alunas de pós-graduação, para exemplificar diferentes perfis de inteligência. Alicia representa uma excelente aluna: ótimas notas nos testes de admissão ao programa, excelente desempenho em sala de aula, realizando com excelência todas as tarefas acadêmicas exigidas no curso. Mas, embora Alicia tenha sido bastante competente em analisar as ideias dos outros, lhe faltava a habilidade de criar e

desenvolver ideias novas e originais, que era exigido após o segundo ano na pós-graduação. Assim Alicia deixou de se destacar como antes.

Não é suficiente saber como criticar as ideias que outros propuseram. É necessário que se desenvolva novos recursos que servem para definir ideias. A habilidade não poderia ser inferida a partir do registro de admissão de Alicia, uma vez que as medidas de admissão convencionais nos dão uma boa descrição das habilidades analíticas, mas não fornecem nenhuma indicação da criatividade.

Bárbara, na sua vez, exibia outra forma de ser inteligente: suas notas de admissão ao programa eram medianas. Trazia boas cartas de recomendações de professores anteriores, que a definiram como criativa e original e havia desenvolvido investigações criativas sem ajuda ou orientação. Alunos como Barbara podem não se destacar na graduação, mas se tornam bons alunos, com excelentes capacidades de pesquisas na pós-graduação. Barbara não tinha a capacidade analítica de Alicia, mas sobressaiu pela sua criatividade e originalidade.

Célia não demonstrava as habilidades analíticas de Alice nem a criatividade de Bárbara; no entanto, conseguiu notas suficientes para entrar para o programa de pós-graduação.

Célia era especialista em compreender e em se adaptar às demandas do ambiente. Célia era capaz de chegar a qualquer ambiente, fazer um levantamento do que era necessário para atingir algum objetivo prático, e executar sua tarefa com precisão. Ela sabia como lidar com as pessoas e como conseguir que um trabalho fosse feito; sabia o que funcionava e o que não funcionava. Em outras palavras, ela tinha uma inteligência prática ou conhecimento tácito que, no contexto de vida prática, se revela fundamental.

Usando esse tipo de analogia, Sternberg nos faz ver que diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência e que ao valorizar mais o tipo de inteligência analítica, a escola subestima a capacidade de um grupo maior de estudantes de obter êxito nas situações reais da vida, que exigirão respostas criativas e de bom senso para resolver os problemas colocados pelo mundo contemporâneo. Da mesma forma, conclui Sternberg que os tradicionais testes de inteligência poderão ser bons indicadores de sucesso do aluno na sua vida acadêmica, mas terão pouco impacto na predição do sucesso na vida prática e no ambiente de trabalho, que exigirão outras formas de inteligência não abarcadas pelos testes.

QUAIS AS CARACTERÍSTICAS MAIS COMUNS DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES?



A PAH/SD não apresenta um perfil homogêneo, o que tem gerado muitos levantamentos de traços, que variam de acordo com o contexto sociocultural, com a etapa de desenvolvimento e também de indivíduo para indivíduo.

Embora as PAH/SD sejam diferentes entre si e seja impossível definir um perfil único, diversos autores (RENZULLI, 1975; NOVAES, 1979; BENITO MATE, 1996 e 1999; NAVARRO GUZMÁN, 1997; PRIETO SÁNCHEZ e CASTEJÓN COSTA, 2000; ALENCAR e FLEITH, 2001) mencionam listas de características mais comuns, como:

- Muita curiosidade.
- Assincronismo.
- Flexibilidade de pensamento.
- Senso crítico exacerbado.

- Criatividade.
- Gosto pelo desafio.
- Leitura voraz.
- Liderança.
- Produção ideativa.
- Desgosto com a rotina.
- Consciência de si mesmo.
- Habilidade em áreas específicas.
- Independência de pensamento.
- Tendência ao perfeccionismo.
- Memória muito desenvolvida.
- Senso de humor desenvolvido.
- Busca de soluções próprias para os problemas.
- Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento.
- Concentração prolongada numa atividade de interesse.
- Interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e por várias atividades.
- Pensamento abstrato muito desenvolvido.
- Persistência ante dificuldades inesperadas.
- Precocidade na área em que apresenta AH/SD.
- Rapidez e facilidade de aprendizagem.
- Relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos.
- Sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros.
- Tendência a associar-se a pessoas mais velhas ou mais novas do que elas.

- Vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares.

Logicamente, todas essas características não estão sempre presentes em todas as pessoas com AH/SD e sofrem a influência de características de personalidade e do ambiente sociocultural e econômico no qual a pessoa vive. Essa relação não pode ser utilizada como uma lista de verificação; ou seja, o fato de que alguma(s) dela(s) não seja apresentada pela pessoa NÃO quer dizer que ela não possa ter indicadores de AH/SD.

5. O AMPARO LEGAL AO ALUNO COM AH/SD NO BRASIL

Os direitos da PAH/SD estão respaldados por princípios legais que fundamentam as ações desenvolvidas na área quais sejam:

A Declaração Universal dos Direitos do Homem:

[...] todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo.
(MEC/SEESP, 1995a, p.7)

A Constituição Brasileira, Artigo 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.
(BRASIL, 1988)

A Declaração de Salamanca:

O princípio orientador desse **Marco de Ação** é que as escolas devem acolher **a todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e superdotadas, assim como crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de populações remotas e nômades [...]
(UNESCO, 1994)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/96), em seu Capítulo V, artigos 58 e 59, conforme já abordado na disciplina de “Aspectos Legais da Inclusão”, mas cabe enfatizar o **Art 47**:

[...] § 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.
(BRASIL, 1996)

Plano Nacional de Educação:

26. Implantar gradativamente, a partir do primeiro ano deste plano, programas de atendimento aos alunos com Altas Habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

33. Estimular as instituições de ensino superior a identificar, na educação básica, estudantes com Altas Habilidades intelectuais, nos estratos de renda

mais baixa, com vistas a oferecer bolsas de estudo e apoio ao prosseguimento dos estudos.

(BRASIL, 2001, p. 46 e 68)

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Parecer Nº 17 e Resolução Nº 2 do CFE/CEB):

Para atendimento educacional aos superdotados, é necessário:

- a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de Superdotação;
- b) prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade socioemocional;
- c) cumprir a legislação no que se refere: ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; à aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno;
- d) incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis;
- e) incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade. Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com instituições de ensino superior com vistas à identificação de alunos que apresentem Altas Habilidades/Superdotação, para

fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda.

Artigo 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente Altas Habilidades/Superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

(BRASIL, 2001)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional

especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

(BRASIL, 2008, p. 14)

Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (Parecer N 13 e Resolução N° 4 do CFE/CEB):

Art 5º. O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente.

Art 7º. Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para Altas Habilidades/Superdotação e com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

(BRASIL, 2009, p. 5)

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul:

Art 199 - É dever do Estado

[...]VII - proporcionar atendimento educacional aos portadores de deficiência e aos superdotados;

Art 214 - O Poder Público garantirá educação especial aos deficientes, em qualquer idade, bem como aos superdotados, nas modalidades que se lhes adequarem.

§ 1º - É assegurada a implementação de programas governamentais para a formação, qualificação e ocupação dos deficientes e superdotados.

§ 2º - O Poder Público poderá complementar o atendimento aos deficientes e aos superdotados, através de convênios com entidades que preencham os requisitos do art. 213 da Constituição Federal.

(1989)

O Parecer 740/99 do Conselho Estadual de Educação:

5.5.3 – Avanço nos cursos e nas séries

"Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação de aprendizado" (artigo 24 – inciso V – letra c).

Avanço escolar é a forma de propiciar ao aluno a oportunidade de concluir, em menor tempo, séries, ciclos, etapas ou outra forma de organização escolar, considerando seu nível de desenvolvimento.

O avanço escolar é, portanto, uma estratégia de progresso individual e contínuo no crescimento de cada aluno. Alguns apresentam comportamentos desejados, antes que decorra um certo tempo previsto (ano, semestre, ciclo, etapa ou outra forma de organização). Isto acontece porque apresentam ritmo de aprendizagens diferentes, e este progresso

não pode ser tolhido, amarrado a espaços-tempo estanques.

“Constitui, pois, responsabilidade da escola saber identificar estes alunos e lhes propiciar oportunidades de avançar tanto quanto o permitam suas capacidades e esforços”.

(BRASIL, 1999, p.15)

O Decreto 39.678/99:

Art 1º - Fica instituída a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPDs - e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades - PPAHs - a ser executada em caráter permanente e de forma integrada pela Administração Estadual.

(BRASIL, 1999)

A Lei 11.666/01:

Art 1º - A Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul - FADERS, passa a denominar-se Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para as Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul - FADERS, vinculada à Secretaria da Educação, entidade com personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa, financeira e na gestão de seus bens, destinada a desenvolver a Política Pública Estadual para as Pessoas Portadoras de Deficiência - PPD e Altas Habilidades PPAH, no âmbito da Administração Pública Estadual.

(BRASIL, 2001)

O Parecer 056/06 do Conselho Estadual de Educação:

A sala de recursos é o serviço, de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns. Esse serviço deve ser realizado em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum.

17 - A avaliação da aprendizagem do aluno deve ser realizada pela equipe pedagógica da escola constituída de, no mínimo, professor, orientador educacional, supervisor educacional e um membro da equipe diretiva da escola, que fará o acompanhamento do percurso deste aluno. Assim, é o professor, acompanhado da equipe escolar que elabora o Parecer Descritivo do aproveitamento do aluno em todos os seus aspectos. Este Parecer Descritivo da equipe pedagógica da escola poderá indicar a necessidade ou não de atendimento pedagógico especializado. (BRASIL, 2006)

Observação: Está a caminho da aprovação a Lei Gaúcha das Altas Habilidades/Superdotação.

Os direitos do Superdotado, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nº 9394/96:

No atendimento aos Superdotados na escola comum o professor deve considerar seus interesses ou habilidades, suas contínuas perguntas que podem atrapalhar o desenrolar de aula e dar uma atenção equilibrada a todos os alunos de sua classe.

(NOVAES, 1998)

Atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística segundo as capacidades de cada um (art.4º, Incisos 3 e 4).

- Aceleração do ensino básico/ art. 24, Inciso 5, letra c e superior (art. 47, parágrafo 2º).

- Agrupamentos escolares em níveis associados de conhecimento, independente de idade e da série que o aluno curse sempre que o interesse do processo de aprendizagem, assim o recomendar (art. 23; art.4, Inciso 4).

O Capítulo 5, de Educação Especial prevê: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender as suas necessidades (art.59); terminalidade específica (art.59, Inciso 2); professores especializados em Educação Especial e professores do Ensino Regular capacitados para promover a integração dos alunos em classes comuns (art. 59, Inciso 3); educação especial para o trabalho para os que apresentam habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (art. 59, Inciso 4).

[...] A presença de um ensino criativo, de um saber e conhecimento que dê conta da formação global do aluno nas escolas seria o começo da solução. É



importante não confundir ensino criativo com liberdade total na escola.

(NOVAES, 1998)

Em geral, as autoridades públicas brasileiras, não tem motivação por projetos nem recursos para desenvolver programas nessa área, mesmo porque nem o próprio ensino regular é de boa qualidade e há uma expressiva população analfabeta sem qualquer oportunidade para aprender.

Projetos especiais que desenvolvessem as potencialidades dos talentos e Altas Habilidades poderiam aproveitar os recursos da rede particular, da rede pública, da comunidade e das empresas, criando oportunidades diferenciadas e adequadas a esses alunos, assim como o meio acadêmico difundindo e produzindo conhecimentos dessa área.

Ao contrário do que se pode imaginar, alunos com Altas Habilidades/Superdotação podem ser reconhecidos pelo alto desempenho escolar, mas não são incluídos nas práticas pedagógicas escolares de alto nível. Eles também não têm acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

(BRASIL, 1996, Título III, Art.4º, V). (DELOU, 2007).

Podemos ousar dizendo que se os alunos com Altas Habilidades brasileiros têm hoje uma legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece a suas singularidades escolares, isto se deve à visão progressista dos legisladores que se adiantaram à maioria dos educadores brasileiros, que ainda resistem a compreender a diversidade do seu alunado.

6. O PROCESSO EDUCACIONAL DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR

O professor de sala de aula comum pode desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, flexibilizar o currículo, permitir que os alunos com AH/SD apresentem os seus temas de interesse, que sempre são mais complexos e aprofundados, podendo enriquecer o conhecimento de seus colegas e favorecer também a sua socialização com a turma. Também pode ser utilizada, em alguns momentos, a monitoria, assim como projetos e pesquisas individuais e/ou em pequenos grupos.

O professor da sala de recursos multifuncional, onde deverá ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE), deve promover o enriquecimento extracurricular, que são atividades que não estão incluídas no currículo regular, com níveis de complexidade diferenciados, de forma a expor os alunos a experiências e oportunidades que não são oferecidas na sala de aula comum, vinculadas aos seus interesses específicos. Este professor também pode estabelecer parcerias com recursos da comunidade, tais como, universidades, empresas, museus, academias de dança, música, futebol, etc. para garantir o AEE para esses alunos.

QUAIS OS DESAFIOS?



Experiências confirmam que o professor demonstra certa resistência em aceitar o aluno com Altas Habilidades/Superdotação, pois, na maioria das situações, o mesmo demonstra muita curiosidade, é questionador e crítico. O professor sente-se intimidado, e passa a ter receio de que esteja sendo desafiado, demonstrando insegurança em lidar com esse educando e, muitas vezes, até considera um problema para a sala de aula ou então exige um excelente rendimento em todas

as áreas, como se ele tivesse a obrigação de ser o melhor aluno da classe, o que, na verdade, é um mito.

Em muitos casos, como por exemplo, no aluno que apresenta habilidade na área esportiva a escola pode ser um espaço tedioso e sem sentido provocando uma atitude negativa em relação à sala de aula, manifestada através de atitudes de indisciplina, rebeldia e baixo rendimento. *“No atendimento aos Superdotados na escola comum o professor deve considerar seus interesses ou habilidades, suas contínuas perguntas que podem atrapalhar o desenrolar de aula e dar uma atenção equilibrada a todos os alunos de sua classe.”* (NOVAES, 1998)

Existem vários fatores que se associam ao baixo rendimento, como: Baixa autoestima, depressão, ansiedade, perfeccionismo, irritabilidade, necessidade de ser aceito pelos colegas, etc. Pode estar associado, ainda, ao ambiente acadêmico pouco estimulador, aos métodos de ensino centrados no professor, exercícios repetitivos e pouco desafiadores, padronização do conteúdo, pressupondo que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo e da mesma forma.

Constata-se, ainda, que no ambiente escolar os jovens querem sentir-se iguais e, em meio à inversão de valores, poucos são os alunos que se dedicam aos estudos para evitar os rótulos pejorativos atribuídos como forma de discriminá-los negativamente.

**POR QUE SE CONFUNDEM AS AH/SD
COM O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE
ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)?**



A PAH/SD geralmente é muito ativa. Isso tem levado milhares de crianças a terem a desmotivação e a falta de interesse como produtos

da falta de desafios adequados às suas necessidades educacionais especiais, interpretados como sintomas do TDAH e, ao serem encaminhadas a profissionais da saúde que não tiveram, em sua formação profissional informações sobre as AH/SD, a serem diagnosticadas equivocadamente e medicadas com drogas que causam perigosos efeitos colaterais. Uma das grandes diferenças entre as crianças com TDAH e as crianças com AH/SD é que, enquanto a primeira devido a sua patologia, não consegue focar a atenção, nem sequer em atividades que sejam extremamente interessantes para ela, a criança com Altas Habilidades jamais apresenta “desmotivação” ou “falta de atenção” quando a atividade lhe interessa.

A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES TEM MAIS SUCESSO PROFISSIONAL? SEU DESEMPENHO É MELHOR DO QUE O DOS DEMAIS?



As características básicas, apontadas por Renzulli, para definição da pessoa com Altas Habilidades (desempenho acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade), na maioria das vezes, atrapalham seu desempenho profissional em função de que, em geral, nas organizações predominam as relações marcadas por desconfiança e competição; as normas institucionais rígidas e contraditórias e um sistema de comunicação deficitária. Tal clima de trabalho não favorece o trabalhador, em especial aquele com AH/SD, que fica impedido de demonstrar seu potencial criativo e produtivo.

Alencar (2000) afirma que "[...] a criatividade do indivíduo sofre [...] influência poderosa de elementos de seu ambiente de trabalho. Como as novas ideias são frágeis, é de fundamental importância que este ambiente as deixe florescer". Para a autora é necessário que as

barreiras que cerceiam a criatividade nas organizações, como o autoritarismo e intransigência, a falta de integração entre setores, as restrições de espaço para colocação de novas ideias devem ser substituídas pelo incentivo e pela valorização de "(...) um clima de desafio, de abertura, de confiança e de estímulo à exploração de áreas completamente novas, sem os sentimentos de ameaças diante da perspectiva de um possível fracasso" (Ibid, 2000).

Portanto, o desempenho profissional da PAH/SD dependerá, em grande parte, do reconhecimento e valorização de suas áreas de interesse, bem como, das oportunidades oferecidas pelo ambiente profissional para desenvolvê-las, favorecendo que ela se sinta útil e capaz de realizações criativas em sua área de trabalho, tendo confiança em seu potencial.

Faz-se necessário, segundo Alencar (2000) que

[...] as sementes da criatividade, que estão presentes em cada um, sejam permanentes regadas e cultivadas através de um ambiente de trabalho rico em estímulos e desafios, onde haja reconhecimento do potencial e competência de cada indivíduo e onde as relações interpessoais sejam marcadas pela tolerância às divergências, harmonia, respeito e confiança
(ALENCAR, 2000).

COMO É FEITA A IDENTIFICAÇÃO?



A identificação das AH/SD, deve combinar diversas técnicas, tais como: instrumentos de avaliação dos indicadores, observação desses indicadores no contexto da pessoa, a sua história de vida, as

manifestações dos potenciais, dos interesses, o desempenho acadêmico e em outras áreas, o ambiente socioeconômico e cultural em que essa pessoa vive e as oportunidades:

- Que ela tem para desenvolver seu potencial, valorizando-se os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos.
- Outra questão que é inerente ao processo de identificação dos indicadores de AH/SD é a observação da intensidade, da frequência e da consistência em que ocorrem os comportamentos, o que requer uma avaliação mais demorada, geralmente realizada num período que leva de quatro meses a um ano.
- Alguns profissionais da psicologia utilizam os testes padronizados de inteligência (QI) para a identificação, como por exemplo, o WISC, Raven, Colúmbia, etc. Estes instrumentos têm sido alvo de algumas críticas, por se mostrarem limitados para a detecção de algumas áreas da inteligência e desconsiderar importantes comportamentos inteligentes como liderança, comunicação, solução de problemas do cotidiano, além dos fatores emocionais.
- Por último, deve-se refletir sobre o objetivo da identificação. Primeiro, porque esta precisa sempre fazer parte de uma proposta de atendimento e, segundo, porque identificar os traços de AH/SD é um processo contínuo e não limitado a um período restrito de tempo.
- Finalmente, devemos salientar que a avaliação pode ser feita por pessoas que tenham recebido capacitação adequada e suficiente sobre AH/SD, seja qual for a sua formação inicial.

Na escola, não há necessidade de “laudo” para receber o atendimento educacional especializado, visto que esse é um documento de avaliação clínica e as AH/SD não são uma patologia. O documento que informa que o aluno é uma PAH/SD é o Parecer Pedagógico e, portanto, deve ser elaborado por um profissional da educação e, segundo define a legislação educacional, a identificação e o AEE que o aluno deve receber precisa ser registrado no histórico escolar.

7. MITOS E VERDADES SOBRE O ALUNO COM AH/SD

É bastante comum ouvirmos comentários relacionados às pessoas que apresentam capacidade acima da média e consideramos importante destacar alguns:

a. A Superdotação é um fenômeno raro

MITO. Ocorre em cerca de 3 a 5% da população! Uma a cada trinta pessoas é superdotada. Muitas dessas escondidas por aí, sem que ninguém saiba de sua habilidade especial. Consideramos superdotado (ou com de alta capacidade) aquele que apresenta uma ou múltiplas habilidades intelectuais inequivocamente acima da média (não podendo explicar essa superioridade apenas por estudo ou treinamento).

b. Existem Superdotados de ambos os sexos e todas as classes sociais

VERDADE. A Superdotação é um fenômeno democrático. Ocorre em todas as culturas, épocas, etnias, sexos e classes sociais. No entanto, em família com maior poder aquisitivo a percepção da habilidade, assim com a utilização dela é superior, dando a falsa impressão que ela ocorre mais entre as classes sociais A e B. Aliás, o

estereótipo do magrelo de óculos também é errôneo. Existem superdotados gordinhos, fortes, cabeludos, altos, baixos, como ou sem miopia, etc...

c. As pessoas superdotadas têm elevado Q.I.

MITO. Os testes de Q.I. são limitados na captura dos superdotados. Isso, pois avaliam apenas alguns aspectos da cognição e habilidades mentais humanas. Alguns superdotados têm fantástica habilidade artística, esportiva, social, criativa, não abordada nesse tipo de testagem. Pessoas com alta pontuação em testes como esse têm uma boa chance de ser um superdotado intelectual, no entanto o rendimento normal no teste não afasta com segurança essa possibilidade. O teste mostra muitos falso-negativos (pessoas brilhantes em determinados aspectos que tiram notas dentro da média). Por isso identificamos um superdotado pelo seu histórico, sua habilidade, pela opinião de familiares e professores, etc...

d. Altas Habilidades/Superdotação e “gênio” são coisas diferentes

VERDADE. AH/SD é quem tem uma capacidade específica ou múltipla superior, já o gênio é aquele que conseguiu dar uma contribuição grandiosa para a humanidade. São coisas bem diferentes. Um tem um grande potencial, outro tem uma grande realização, pois muitas realizações grandiosas são frutos de perseverança, doação ou mesmo oportunidade.

e. Superdotados são sempre bons alunos

MITO. Alguns são excelentes alunos, outros medianos, outros alunos ruins. Isso se explica, pois, muitas vezes, falta estímulo

específico, o aluno sente-se desmotivado e pode até considerar a escola comum entediante. Alguns superdotados têm dificuldade de seguir regras, podem se sentir diferentes do grupo e manifestar certa vulnerabilidade social. Tudo depende do caso, de que tipo de habilidade está em destaque. As matérias e o método de pontuação (nota) muitas vezes não contemplam o diferencial intelectual daquele aluno especificamente. O aluno com alta capacidade precisa frequentemente de apoio pedagógico diferenciado para atingir todo desenvolvimento de seu potencial peculiar. Por isso é fundamental a identificação desse aluno e do suporte escolar personalizado.

f. **A grande maioria deles tem um futuro brilhante**

MITO. O que chamamos de “futuro brilhante” é fruto de várias variáveis, não só de uma capacidade mental acima da média. De modo geral, a vantagem intelectual tende a levar as pessoas para boas universidades, bons empregos, grandes realizações etc. Mas não ocorre sempre assim... Muitos talentos são pouco reconhecidos e muitas pessoas, infelizmente, não tem oportunidades, não são bem aconselhadas ou mesmo não tem sorte de estar no lugar certo na hora certa. Quantas pessoas você conhece com uma capacidade subaproveitada por estar no emprego errado? E se o Pelé nascesse em uma aldeia indígena tradicional e nunca tivesse visto uma bola de futebol? Sucesso depende de uma junção complexa de ocorrências aonde a inteligência e talento são apenas parte do processo.

g. **Podem ser muito ruins em determinadas atividades intelectuais**

VERDADE. A Superdotação exige algum aspecto acima da média, não precisam ser todos. Em alguns casos a pessoa pode ser brilhante

em alguma coisa e péssima em outras. Existem autistas, por exemplo, com franca dificuldade social que apresentam imensa habilidade de memória, ou numérica, ou para desenho, chamamos de síndrome de Asperger (autismo de alto funcionamento). Os desvios do desenvolvimento ocorrem para mais (AH/SD) e podem ocorrer para menos (deficiência), sendo que o processo pode coexistir na mesma pessoa. O que as PAH/SD têm uma forma mais ou menos semelhante é muita curiosidade, certa dose de independência intelectual e precocidade (desenvolvem habilidades antes de outras crianças).

h. O cérebro deles é maior

MITO. O tamanho do cérebro não tem, de modo geral, relação direta com o grau de inteligência. O que ocorrem são redes funcionalmente superiores, modalidades mais e melhor integradas, comunicação mais eficiente e arborizada entre neurônios, gerando maior velocidade de informação, melhor estratégia, melhor percepção de variáveis, melhor capacidade de percepção antecipada de resultados etc. A inteligência é resultado final dessas e de outras inúmeras capacidades do cérebro humano.

i. Podemos identificar uma PAH/SD antes da fase escolar

VERDADE. Crianças intelectualmente superdotadas mostram muito interesse e curiosidade. Desenvolvem soluções criativas e surpreendentes. São focadas (quando gostam de determinada tarefa), tem memória boa, são geralmente precoces em alguma modalidade do desenvolvimento, tem vocabulário geralmente diferenciado, etc... Agora, temos de tomar cuidado no julgamento e na condução do desenvolvimento. Muitas crianças ditas “precoces” acabam se nivelando

à população média com o passar dos anos. O mesmo pode ocorrer com os ditos “atrasados”, que podem ultrapassar a população média. Outro risco, é em estimular demais crianças com predisposição a Altas Habilidades/Superdotação e transformá-las em pequenos adultos, ou gerar deficiências pelo super-treinamento de determinada modalidade em destaque. Com crianças temos de ter, acima de tudo, bom senso no diagnóstico e na forma de condução.

j. A Superdotação é, em grande parte, genética

VERDADE. A inteligência é fruto do nosso código genético e de fatores ambientais, como a nutrição, ocorrência de exposições nocivas na fase de desenvolvimento, etc. A inteligência apresenta 80% de semelhança entre gêmeos idênticos e cerca de 40-50% entre gêmeos não idênticos. Isso significa dizer que há um grande componente do código genético, mas também há 20% de questões ambientais envolvidas. Quando dizemos que é genético não estamos falando que necessariamente é herdado dos pais! O código genético da criança é um misto do código do pai e da mãe e podem ocorrer algumas mutações durante o processo de passagem. Por isso, temos pais superdotados com filhos dentro da média e também filhos superdotados de pais com cognição mediana.

8. NÍVEIS DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Todos nós, adultos de hoje, somos responsáveis pelo futuro. Pais, mestres, homens públicos, sacerdotes, escritores, artistas – a todos caberá uma parcela de culpa, se a geração que nos substituir na arena da vida tiver a imperfeição da nossa ou for pior que a nossa... Cuidar das crianças bem dotadas

é predeterminar, de certo modo, os rumos da futura sociedade.

(ANTIPOFF, 1992, p. 11)

A Inclusão Escolar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais requer uma nova postura das instituições de ensino. E para que isso ocorra, é necessário que essas instituições proponham uma integração social que venham favorecer a sua opção por práticas diferenciadas. Estas práticas devem estar inseridas:

- No projeto político Pedagógico da escola.
- No currículo.
- Na Metodologia de Ensino.
- Na Avaliação.
- Na Atitude dos educandos.

A escola capacita seu professor prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais.

Inclusão não significa simplesmente matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação Pedagógica.

Nos dias de hoje, não se pode mais conceber a Educação Especial como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe ao serviço de uma escola adaptada à diversidade dos alunos.

O currículo para a escola inclusiva no Brasil, só foi oficializado a partir das medidas desenvolvidas junto à Secretaria de Educação

Especial do Ministério da Educação, com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste documento explicita-se o conceito de adaptações curriculares, consideradas como: estratégias e critérios de situação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola, (MEC/SEESP/SEB, 1998).

Fala-se então, em dois tipos de adaptações curriculares: as chamadas adaptações de acessibilidade ao currículo e as adaptações pedagógicas (SME-RJ, 1996).

As **adaptações de acessibilidade ao currículo**, se referem à eliminação de barreiras arquitetônicas e metodológicas, sendo pré-requisito para que o aluno possa frequentar a escola regular com autonomia, participar das atividades acadêmicas propostas para os demais alunos. Estas incluem as condições físicas, materiais e de comunicação, como por exemplo, rampas de acesso e banheiros adaptados, apoio de intérpretes de LIBRAS e/ou capacitação do professor e demais colegas, transcrição de textos para o Braille e outros recursos pedagógicos adaptados para deficientes visuais, uso de comunicação alternativa com alunos com paralisia cerebral ou dificuldades de expressão oral, etc...

As **adaptações pedagógicas** se referem as adaptações curriculares de planejamento, objetivos, atividades e formas de avaliação no currículo como um todo, ou em alguns aspectos dele. São para acomodar os alunos com necessidades especiais.

Realizar as adaptações curriculares que atendam às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos.

E de acordo com o MEC/SEESP/SEP, 1998, essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- i. **Adaptações no nível do projeto pedagógico** (currículo escolar), que focam principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- ii. **Adaptações relativas ao currículo da classe**, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- iii. **Adaptações individualizadas do currículo**, que focam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

O aluno com necessidades especiais sob a ótica curricular da Educação Inclusiva, deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais da classe, mesmo que de maneira diferente, cabendo ao educador fazer as necessárias adaptações.

Essa proposta difere de práticas tradicionais, pois o educador terá que garantir o aprendizado de todos os alunos.

Sempre que um currículo levar em conta a diversidade, este deve ser, antes de tudo, flexível e passível de adaptações, sem perda de conteúdo. “Tendo como objetivo geral a redução de barreiras atitudinais e conceituais” e se pautar em uma “ressignificação do processo de aprendizagem na sua relação com o desenvolvimento humano”.

Devemos nos ater que pequenas modificações que o professor venha a fazer em termos de métodos e conteúdos, só não bastam. Pelo contrário, implica, sobretudo na reorganização do projeto político pedagógico de cada escola e do sistema escolar como um todo, levando em consideração as adaptações necessárias para a inclusão e participação efetiva de alunos com necessidades especiais em todas as atividades escolares.

Ensinar o aluno com necessidades especiais é o grande desafio da Educação Inclusiva, pois é neste aspecto que a inclusão deixa de ser uma ideologia, e se torna ação concreta. Temos que atentar que inclusão escolar não é o mesmo que inclusão social.

A escola inclusiva é a que propicia ao aluno com necessidades especiais, a apropriação do conhecimento escolar, junto com os demais. Se essa dimensão for mascarada o aluno acabará aprendendo menos que no sistema especial, mesmo que socialmente ele se desenvolva e amplie seus horizontes.

Para que a inclusão escolar seja real o professor da classe regular deve estar sensibilizado e capacitado (tanto psicológica quanto

intelectualmente) para mudar sua forma de ensinar e adaptar o que vai ensinar.

A inclusão não pode ser responsabilidade única da Educação Especial. Não é uma simples questão do professor de Educação Especial ditar ao professor da classe regular como trabalhar com esse aluno.

Se não for desenvolvida uma dinâmica de trabalho integrado, estaremos criando um sistema especial dentro da escola regular, o que não é Educação Inclusiva.

Lembramos que avaliação no currículo inclusivo deve ser flexível, porém objetiva. Devemos ter a preocupação com modelos de aprovação facilitada, pois se o aluno com necessidades especiais acabar passando de série sem ter os necessários conhecimentos, estaremos reproduzindo os mesmos problemas do ensino regular.

Por isso que estamos buscando um novo modelo educacional. Partimos do pressuposto que a ação prioritária é a capacitação de professores, visando formação teórico-metodológico que lhe permita se transformar em um professor que possa refletir e ressignificar sua prática pedagógica para atender à diversidade do seu alunado.

Esta formação precisa ser contínua, incluindo troca de experiência e intercâmbio, bem como, atividades capacitadoras na própria escola sob forma de centros de estudo e discussão de casos, supervisão, etc.

E para que o sucesso de uma proposta de Educação Inclusiva dê certo é fator determinante um sistema de apoio, para lidar com as necessidades especiais não só do aluno, mas também do professor da classe regular.

Para que a inclusão se torne uma realidade, é preciso que os sistemas de ensino definam normas de gestão democrática e que os profissionais da educação participem da elaboração do projeto pedagógico da escola (Brasil, 1996).

É necessário se prever todas as mudanças que os sistemas de ensino, as escolas e a sociedade devem promover para que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam, realmente, incluídos na escola.

Para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, são indicadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar de aprofundamento de estudos, cuja finalidade é de ajustar o ensino ao nível do desenvolvimento real dos alunos.

Estas propostas podem ser realizadas tanto nas salas de aulas regulares como nas salas de atendimento educacional especializado ou nas salas de recursos por áreas de talento ou de interesse.

Se os alunos com Altas Habilidades tiverem oportunidades de enriquecer e/ou aprofundar conteúdos curriculares e o seu nível de desempenho escolar ficar muito distanciado do nível dos companheiros de turma, surge a possibilidade da aceleração de estudos como alternativa administrativa que envolve práticas pedagógicas para a busca da adequação social e escolar do aluno.

Aceleração de estudos é um tipo de programa de atendimento educacional especializado que pode ser utilizado quando a avaliação de aprendizagem realizada na escola evidencia que o aluno demonstra competências, habilidades e conhecimentos em níveis de

desenvolvimento efetivo para além dos evidenciados por seus pares em nível escolar.

Entre os objetivos da aceleração de estudos encontram-se:

- Ajustar o ritmo de ensino às potencialidades dos estudantes, a fim do desenvolvimento de um trabalho ético racional.
- Fornecer um nível apropriado de desafio escolar a fim de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens.
- Reduzir o período de tempo necessário para o estudante completar a escolarização tradicional, incluindo-se a entrada precoce na escola ou na universidade.

Portanto a possibilidade de aceleração de estudos fez surgir a necessidade de previsão de uma terminalidade escolar fora dos padrões estabelecidos para a maioria dos alunos, ou seja, *“terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”* (Brasil, 1996, Art. 59, II).

a. Adaptações no Nível do Projeto Pedagógico

“Somente por meio da experiência podemos aprender. O que queremos e o que podemos. Se ao final tivermos aprendido, então teremos chegado ao que no mundo se chama caráter, O caráter adquirido.”

(SCHOPENHAUER, 2005).

São adaptações que promovem possibilidades educacionais para atuar frente às condições de aprendizagem dos alunos com Altas

Habilidades/Superdotação. Pressupõe adaptação para o enriquecimento ou aprofundamento do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado aos alunos.

As adaptações curriculares implicam planejamento pedagógico e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

Estes aspectos destinam-se aos que necessitam de serviços especiais e ou situações especiais de educação, realizando-se preferencialmente, em ambientes menos restritivos e pelo menor período de tempo, de modo a favorecer a promoção do aluno a formas cada vez mais comuns de ensino.

Para cumprir a finalidade requerida a educação, alguns tipos de ajuda diferentes das usuais são necessárias.

As respostas a essas necessidades devem estar previstas e respaldadas no **projeto pedagógico** da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adequação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos participem de uma programação tão normal quanto possível, mas que considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer.

Grande parte das adaptações curriculares realizadas não é considerada menos significativa, porque se constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula.

Adaptações **relativas aos objetivos** sugerem modificações significativas no planejamento, adotando-se uma ou mais das seguintes alternativas:

- Enriquecimento de objetivos básicos.
- Introdução aos objetivos específicos, acrescidos na programação pedagógica para suplementar necessidades específicas.

As adaptações **relativas aos conteúdos** incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para serem adotados. Dizem respeito:

- A introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns em particular.
- Ampliação, aprofundamento e enriquecimento de conteúdos.

As adaptações **relativas a metodologias** são consideradas significativas quando implicam uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente. Dizem respeito:

- A introdução de metodologias muito específicas para atender às necessidades particulares do aluno.
- As alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor.
- A organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno.
- A criação e organização de salas de recursos.
- A introdução de recursos suplementares para enriquecimento do currículo.

As adaptações **significativas na avaliação** estão vinculadas:

- As alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescidos.
- A introdução de critérios específicos de avaliação de desempenho e de promoção tendo em vista o processo de avanço/aceleração.

Essas adaptações avaliativas dizem respeito à adaptação de técnicas e instrumentos que possibilitam verificar o aprofundamento e enriquecimento curricular.

b. Adaptações Metodológicas e Didáticas

São adaptações que **incidem sobre agrupamentos de alunos**, nos métodos, nas técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, na avaliação e nas atividades programadas. De acordo com MEC/SEESP, Saberes e Práticas da Inclusão, 2003, dizem respeito a: desformatou esses itens abaixo

- Situar alunos nos grupos com os quais possa trabalhar melhor.
- Adotar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem específicas para o aluno, na operacionalização dos conteúdos curriculares, sem prejuízo para as atividades docentes.
- Utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação da classe, quando necessário, sem alterar os objetivos da avaliação nem seu conteúdo.
- Propiciar apoio físico, visual, verbal e gestual ao aluno impedido, temporária ou permanentemente, em suas capacidades, de modo a permitir a realização das atividades escolares e do processo avaliativo. Neste caso, o apoio pode ser oferecido pelo

professor regente, pelo professor de sala de recursos, pelo professor itinerante ou pelos próprios colegas.

- Introduzir atividades individuais complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas. Essas atividades podem realizar-se na própria sala de aula, nas salas de recursos ou por meio do atendimento itinerante, devendo realizar-se de forma conjunta com os professores regentes das diversas áreas, a família ou os colegas.
- Introduzir atividades complementares específicas para o aluno, individualmente ou em grupo, que possam ser realizadas nas salas de recursos ou por meio do atendimento itinerante.
- Eliminar atividades que não beneficiem o aluno ou restrinjam sua participação ativa e real ou, ainda, as que ele esteja impossibilitado de executar.
- Suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de suas Altas Habilidades, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos.

c. Adequações Curriculares voltadas para as Altas Habilidades/Superdotação

“Uma filosofia de atendimento enriquecido em escolas comuns pode beneficiar sua escolarização, como a aceleração na área da Superdotação, grupos especiais, monitoria, estudos avançados complementaridade curricular, aprendizagem suplementar, salas de recursos especiais, programas de pesquisa, orientação individual e grupal.” (NOVAES, 1998).

- Devem garantir funcionalidade e que sejam essenciais e instrumentais para as aprendizagens posteriores. Ex: habilidades de leitura e escrita, cálculos etc.
- A priorização de objetivos que enfatizam capacidades e habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade do aluno. Ex: desenvolvimento de habilidades sociais, de trabalho em equipe, de persistência na tarefa etc.
- A sequenciação pormenorizada de conteúdos que requeiram programas gradativos de menor à maior complexidade das tarefas, atendendo à sequência de passos, à ordenação da aprendizagem etc.
- À ampliação de conteúdos relevantes para dar enfoque mais intensivo e prolongado a conteúdos considerados básicos e essenciais no currículo.

As adequações **avaliativas** dizem respeito:

- A adaptação de técnicas e instrumentos que possibilitam verificar o aprofundamento e enriquecimento curricular.

As adequações nos **procedimentos didáticos e nas atividades de ensino–aprendizagem** referem-se ao como ensinar os componentes curriculares:

- A alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares.
- A introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados — utilizadas para apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento.

São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal.

- A introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens.
- A introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequenciação de tarefas.
- A alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc..
- A alteração do nível de complexidade das atividades.
- A alteração na seleção de materiais e adaptação de materiais, como por exemplo, o uso de calculadora científica.

As adequações na **temporalidade** referem-se:

- À alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos.
- Ao avanço/ Aceleração.

Muitas vezes há necessidade de adotar adequações **significativas do currículo** para atender às necessidades especiais dos alunos com Superdotação, que não se solucionarem com medidas curriculares menos significativas. De um modo geral constituem estratégias necessárias quando os alunos apresentam Altas Habilidades demonstrarem:

- Diferença entre a sua competência curricular e a de seus colegas.
- Discrepância entre as suas necessidades e as demandas de atividades proporcionadas pela escola.
- Necessidade de maior complexidade curricular.

d. Adequações Curriculares Significativas

“ 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.” (FREITAS, 2005)

Estas adequações sugerem ao professor de que maneira ele pode adequar objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e temporalidade, a fim de proporcionar enriquecimento de qualidade aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com Saberes e Práticas da Inclusão, 2003, estas sugerem ao professor as seguintes adequações:

As adequações **relativas aos objetivos** orientam a tomada de decisões que modificam significativamente o planejamento, adotando um ou mais das seguintes alternativas:

- Enriquecimento de objetivos básicos.
- Introdução de objetivos específicos, complementares, suplementares e/ou alternativos não previstos para os demais

alunos, mas acrescentados na programação pedagógica para complementar necessidades específicas.

As adequações **relativas aos conteúdos**, incidem sobre conteúdos básicos e essenciais do currículo e requerem uma avaliação criteriosa para adotá-los.

- A introdução de novos conteúdos não previstos para os demais alunos, mas essenciais para alguns, em particular.
- Ampliação, aprofundamento e enriquecimento de conteúdos.

As adequações **relativas à metodologia** são consideradas significativas quando implicam uma modificação expressiva no planejamento e na atuação docente.

- A introdução de metodologia muito específica para atender às necessidades particulares do aluno com Altas Habilidades. De um modo geral, são orientados por professor especializado.
- As alterações nos procedimentos didáticos usualmente adotados pelo professor.
- A organização significativamente diferenciada da sala de aula para atender às necessidades específicas do aluno.
- A criação e organização de salas de recursos.
- A introdução de recursos suplementares para enriquecimento do currículo.

As adequações significativas na avaliação:

- Alterações nos objetivos e conteúdos que foram acrescentados;

- À introdução de critérios específicos de avaliação de desempenho e de promoção tendo em vista o processo de avanço/aceleração.

As adequações significativas na temporalidade:

- Ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio. Desse modo, elas requerem uma criteriosa avaliação do aluno e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em uma redução significativa do tempo de escolarização do aluno, ou seja, em sua aceleração.

PARA CONCLUIR...

Podemos dizer que a garantia dos direitos nas áreas das Altas Habilidades/Superdotação não depende apenas de Lei, de Resolução ou de Políticas Públicas Nacionais. Esta linearidade é apenas aparente. É preciso mais. É preciso formação. É preciso formação docente. É preciso formação continuada, imensa e integral.

Professores e alunos não mudam por decreto ou por qualquer pressão externa. É preciso conhecer as experiências bem-sucedidas na educação básica e no ensino superior, aperfeiçoar a formação crítico-reflexivo, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança baseada na igualdade de oportunidades gere uma sociedade mais justa e cidadã (DELOU, 2007).

REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, Helena. **A educação do bem dotado** – coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Rio de Janeiro: SENAI, 1992. 110 p.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns aspectos a serem considerados na educação do superdotado**. 1985.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Criatividade: Expressão e desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Tendências e desafios da Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Criatividade**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de. **Alguns Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano de; FLEITH, Denise Souza. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia M. F. **Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados**. Educação. Vol. 55. n. 1. p.45-64. Jan./Abr. Porto Alegre, PUCRS, 2005.
- BRASIL. **Atendimento a Superdotados**. O papel dos professores. Brasília: MEC, 1985.
- BRASIL. **Atendimento a Superdotados - O Papel dos Pais**. Brasília: MEC, 1985.
- BRASIL. **Integração**. Vol. 7. n. 17. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Integração**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Integração**. Vol. 10. n. 22. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/01** - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível [neste link](#). Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. (2008). Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/08** - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Mara Regina Nieckel da. **Altas Habilidades: Mitos e Verdades**. (Impresso), 1999.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.) **Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.

CUPERTINO, Christina; GIANETTI, Sonia Regina Bassi. **Da imobilidade à realização: os passos de uma trajetória de criação**. Educação. Vol. 55. n. 1. p.65-80. Jan./Abr. Porto Alegre, PUCRS, 2005.

FLEITH, Denise de Souza (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação** (3 volumes). Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>. Acesso em: 15 jul. 2018.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de (Org). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREEMAN, Joan; GUENTHER, Zenita Cunha. **Educando os Mais Capazes – Ideias e Ações Comprovadas**. São Paulo: E.P.U., 2000.

FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria: UFSM, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado**. Marília: ABPEE, 2010.

- GAMA, Maria Clara Sodré (Org.) **Educação dos Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: E.P.U, 2006.
- GARDNER, Howard. **Mentes que Criam**: Uma Anatomia da Criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARDNER, Howard. **A nova ciência da mente**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- GARDNER, Howard. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**. Uma abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- GARDNER, Howard. **Mentes Extraordinárias**. Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- GARDNER, Howard; CHEN, Jie-Qi; MORAN, Seana. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- GARDNER, Howard; FELDMAN, David Henry; KRECHEVSKY, Mara. (Org.) **Projeto Spectrum**: a teoria das inteligências múltiplas na educação infantil. Coleção de 3 volumes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. **Inteligência - Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GERMANI, Larice Bonato; COSTA, Mara Regina Nieckel da, VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Construindo caminhos e estimulando potencialidades. In: **Ensaios Pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p.71-81.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Dotação e Nível Social** – Um estudo de crianças bem dotadas de classe pobre. Belo Horizonte: CENESP-MEC-ADAV, 1979.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Identificação do Talento pela Observação Direta**. Lavras: FAPEMIG-CEDET-UFLA, 1998.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

- GUENTHER, Zenita Cunha. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. Revista “**Educação Especial**” Vol. 22. n. 35. p. 281-298. Set/Dez. 2009, Santa Maria. Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.
- GUENTHER, Zenita Cunha; *et al.* **Dez anos em prol do bem dotado**. Belo Horizonte: MEC-ADAV, 1984.
- LANDAU, Erika. **Criatividade e Superdotação**. Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1986.
- MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação** - Documento Orientador: Execução da Ação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. 2006.
- MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise Souza. **Percepção de professores sobre alunos superdotados**. Estudos de Psicologia, 2002.
- MARTINS, Alexandra da Costa Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de. Características desejáveis em professores de alunos com Altas Habilidades/Superdotação, Revista “**Educação Especial**”. Vol. 24. n. 39. p. 31-45. Jan./Abr. Santa Maria, UFSM, 2011. Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. **Os Superdotados universitários e a percepção de seus professores**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. (Coleção Albano Franco, nº 9)
- METTRAU, Marsyl Bulkool. **Diferentes expressões e manifestações da inteligência**: Superdotação em questionamento, 1987.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. **Lúdico** - O Diálogo e a Informática, 1995.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. **Nos bastidores da inteligência**. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. **Benefícios para educação geral e programas para alunos portadores de Altas Habilidades, criativos e talentosos**. 2000.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. **O Portador de Altas Habilidades e a Emoção na Inteligência**. Integração. V. 10. n. 22. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- METTRAU, Marsyl Bulkool. (Org.). **Inteligência**: patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.
- METTRAU, Marsyl Bulkool; Pedrosa, C. C. **Acorda escola/filhos superdotados: vantagem ou desvantagem?** Rio de Janeiro.
- METTRAU, Marsyl Bulkool; Pedrosa, C. C. Inteligência: Visualizar formas mais globais para sua avaliação. In: ALMEIDA, Leandro; RIBEIRO, I. (Org.) **Avaliação Psicológica**: Formas e Contextos. Portugal: Apport, 1995.

- METTRAU, Marsyl Bulkool; Pedrosa, C. C. **O Brinquedo, a Criança e a Educação: Reflexões**. Educação. Vol. 1. n. 2, p.85-96, Jul./Dez. Belém, 1985.
- METTRAU, Marsyl Bulkool; MARQUES, A. de S. **Ensinar a Pensar**. Uma Metodologia lógico-criativa para nós, professores e nossos alunos cidadãos. Rio de Janeiro: FAPERJ/UERJ, 1998.
- MILLER, A. **O Drama da criança bem dotada** - Como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. São Paulo: Sumus, 1997.
- NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. **A identificação e a inclusão de alunos com características de Altas Habilidades/Superdotação**: discussões pertinentes. Revista “**Educação Especial**”. n. 32. p. 273-284. Santa Maria: 2008. Disponível em: neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.
- NOVAES, Maria Helena. **Desenvolvimento Psicológico do Superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.
- NOVAES, Maria Helena. **Atuais Tendências e Alternativas da Educação de Superdotados**. Rio de Janeiro, 1985.
- NOVAES, Maria Helena. (Org.) **Talento e Superdotação**. Rio de Janeiro: PUCRio, 1998.
- NOVAES, Maria Helena. A identificação das Altas Habilidades/Superdotação sob uma perspectiva multidimensional. Revista “**Educação Especial**”. Vol. 22. n. 35. p. 299-328. Set/Dez. Santa Maria, 2009. Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil**: uma análise das últimas décadas. Caxambu, 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; STOBÄUS, Claus Dieter. Alberto: um professor de ensino regular e seu ‘algo mais’ para atender aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Revista “**Educação Especial**”. Vol. 2. n. 25. p.73-84. Santa Maria: UFSM, 2005. Disponível neste link. Acesso em: 15 jul. 2018.
- PEREZ, Susana Graciela Perez Barrera; Freitas, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Aprehendere, 2016
- RENZULLI, J. S. **A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented**. Ventura, CA: N/S-LTI-G/T, 1975.

RENZULLI, J. S. ***What makes giftedness? Re-examining a definition.*** Phi Delta Kappan. 1978

RENZULLI, J. S. ***The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.*** In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), ***Conceptions of giftedness*** (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

RENZULLI, J. S. ***The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented.*** Gifted Child Quarterly. 1988. p.298-309.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. ***The Schoolwide Enrichment Model.*** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SCHOPENHAUER, Arthur. ***O mundo como vontade e representação.*** São Paulo: UNESP, 2005.