

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial

A Construção de Práticas Educacionais para
Alunos com Altas Habilidades / Superdotação

Volume 1: Orientação a Professores

Organização: Denise de Souza Fleith

Brasília, DF
2007



FICHA TÉCNICA

Secretaria de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Departamento de Políticas de Educação Especial

Cláudia Maffini Griboski

Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial

Kátia Aparecida Marangon Barbosa

Organização

Denise de Souza Fleith

Revisão Técnica

Renata Rodrigues Maia-Pinto

Tiragem

5 mil exemplares

Projeto Gráfico

Michelle Virgolim

Ilustrações

Isis Marques

Lucas B. Souza

Fotos

Vini Goulart

João Campello

Banco de imagens:

Stock Xchnng

Capa

Rubens Fontes

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Fleith, Denise de Souza (org)

A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

80 p.: il. color.

ISBN 978-85-60331-14-7

1. Superdotação. 2. Identificação de talentos. 3. Educação dos superdotados. 4. Atendimento especializado. 5. Aluno superdotado. I. Fleith, Denise de Souza. II. Brasil. Secretaria de Educação Especial.

CDU 376.54





APRESENTAÇÃO

A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam a educação inclusiva e como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação, oportunizando a construção do processo de aprendizagem e ampliando o atendimento, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Para subsidiar as ações voltadas para essa área e contribuir para a implantação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP, convidou especialistas para elaborar esse conjunto de quatro volumes de livros didático-pedagógicos contendo informações que auxiliam as práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, orientações para o professor e à família. São idéias e procedimentos que serão construídos de acordo com a realidade de cada Estado contribuindo efetivamente para a organização do sistema educacional, no sentido de atender às necessidades e interesses de todos os alunos, garantindo que tenham acesso a espaços destinados ao atendimento e desenvolvimento de sua aprendizagem.

A atuação do MEC/SEESP na implantação da política de educação especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino que encaminham para o melhor atendimento educacional do aluno com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial, implantou, em parceria com as Secretarias de Educação, em todas as Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Com essa ação, disponibiliza recursos didáticos e pedagógicos e promove a formação de professores para atender os desafios acadêmicos, sócio-emocionais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Estes Núcleos são organizados para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação.

Os professores formados com o auxílio desse material poderão promover o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, comunidades escolares e famílias nos Estados e no Distrito Federal.

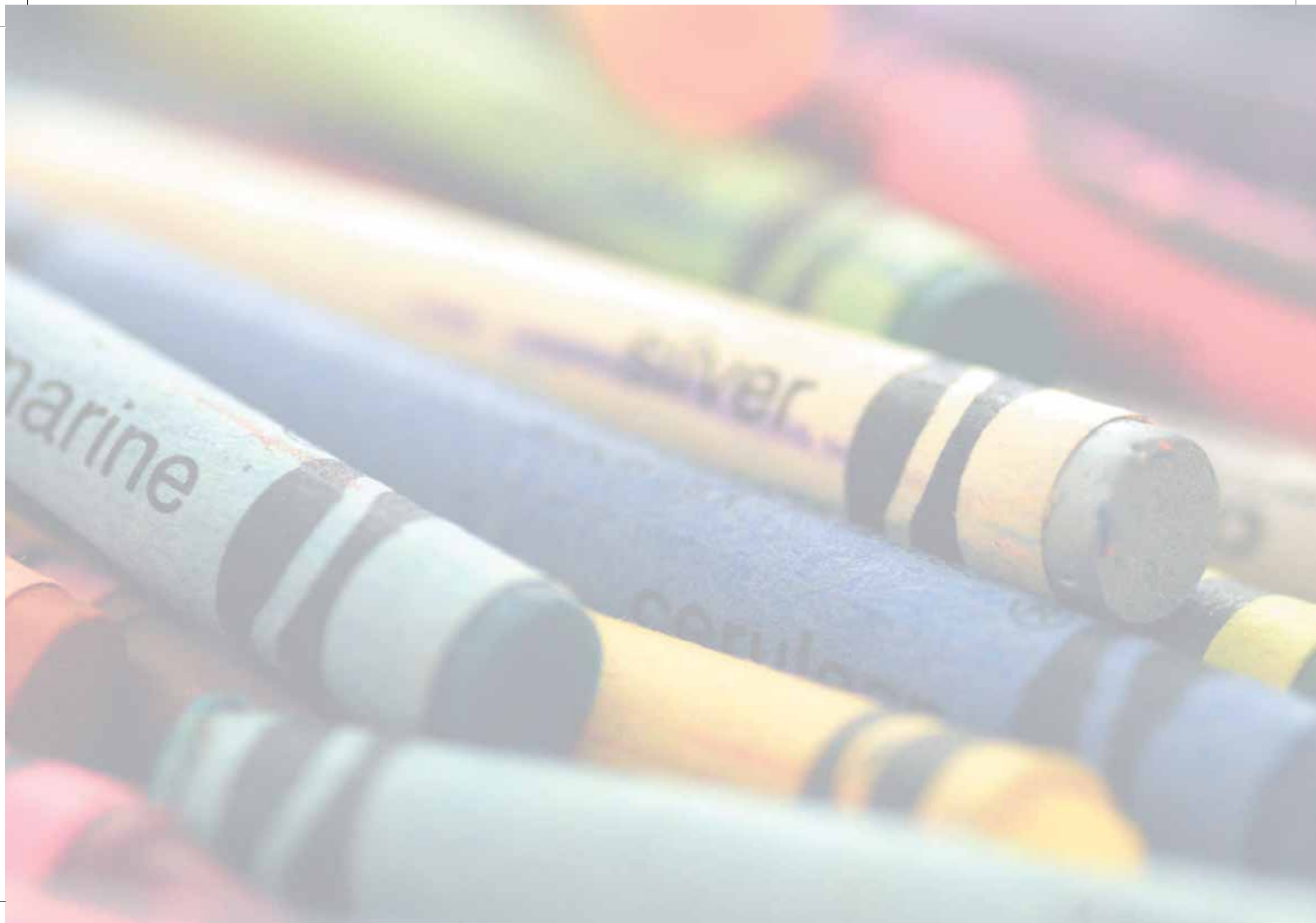
Claudia Pereira Dutra
Secretária de Educação Especial





SUMÁRIO

Introdução	9
Capítulo 1: Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas <i>Eunice M. L. Soriano de Alencar</i>	13
Capítulo 2: Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão <i>Cristina Maria Carvalho Delou</i>	25
Capítulo 3: Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação <i>Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino / Tânia Gonzaga Guimarães</i>	41
Capítulo 4: Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação <i>Tânia Gonzaga Guimarães / Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino</i>	53
Capítulo 5: Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação <i>Maria Lúcia Sabatella</i> <i>Christina M. B. Cupertino</i>	67



INTRODUÇÃO

Denise de Souza Fleith

Observa-se, no cenário nacional e internacional, uma maior conscientização da necessidade de se investir em programas para alunos com potencial elevado, bem como disseminar informações relevantes a respeito de altas habilidades/superdotação e das condições que favorecem o seu reconhecimento, desenvolvimento e expressão, com vistas a desmistificar noções falsas acerca deste fenômeno. Para isso, é essencial o investimento na formação de professores; o reconhecimento de que as necessidades do superdotado, a serem levadas em conta nas propostas educacionais, passam pelas áreas cognitiva, acadêmica, afetiva e social; o estabelecimento de uma parceria produtiva entre família e escola; e a oferta de uma variedade de modalidades de atendimento a este aluno (Alencar & Fleith, 2006).

Neste sentido, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação implantou os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação em todos os estados brasileiros (Brasil, 2005a). Os objetivos destes núcleos são: (a) contribuir para a formação de professores e outros profissionais na área de altas habilidades/superdotação, especialmente no que diz respeito a planejamento de ações, estratégias de ensino, métodos de pesquisa e recursos necessários para o atendimento de alunos com superdota-

dos; (b) oferecer, ao aluno com altas habilidades/superdotação, oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais, promovam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, criativo e de pesquisa e cultivem seus interesses e habilidades; (c) fornecer à família do aluno informação e orientação sobre altas habilidades/superdotação e formas de estimulação do potencial superior.

Este projeto representa um avanço no que se refere à educação do aluno superdotado no país por se tratar de uma proposta implementada nacionalmente, atual e em sintonia com a produção científica da área, e que apresenta um caráter sistêmico ao envolver ações que contemplam o professor, o aluno e a família. Conforme explica Bronfenbrenner (citado por Polônia & Senna, 2005), a busca pela compreensão das interconexões entre os diferentes contextos nos quais o aluno está inserido, no caso escola e família, possibilita, ao educador, traçar metas que favoreçam alcançar patamares evolutivos mais rapidamente e de forma mais complexa.

Os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação se propõem, ainda, a oportunizar, ao professor, acesso a materiais, recursos didáticos e pedagógicos que poderão subsidiar a prática docente. A presente coletânea de textos sobre a “Construção de



Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, distribuída ao longo de três volumes, constitui uma proposta neste sentido.

O presente volume é dedicado a apresentar as bases teóricas, conceituais e legislativas acerca do fenômeno das altas habilidades/superdotação. No capítulo 1, “Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas”, Eunice Soriano de Alencar analisa concepções sobre o indivíduo com altas habilidades/superdotação, clarifica conceitos e desmistifica idéias errôneas veiculadas acerca deste sujeito, bem como apresenta um panorama atualizado da área. No capítulo 2, “Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão”, Cristina Maria Delou, à medida que apresenta um detalhamento da legislação brasileira acerca da educação de alunos com altas habilidades/superdotação, nos apresenta com uma descrição da trajetória histórica da área

no Brasil. Neste capítulo são, ainda, discutidas terminologias relativas às altas habilidades empregadas ao longo das últimas décadas, bem como o paradigma da inclusão.

No capítulo 3, “Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação”, Vanessa Tentes de Ourofino e Tânia Guimarães descrevem características mais comumente encontradas nos alunos com altas habilidades/superdotação, chamando atenção, entretanto, para o fato de que não existe um perfil único que caracterize este grupo. As autoras sinalizam também problemas emocionais passíveis de serem enfrentados por estes alunos. No capítulo 4, “Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação”, Vanessa Tentes de Ourofino e Tânia Guimarães discutem ainda formas de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, ressaltando as dificuldades e desafios presentes na tarefa de avaliar este indivíduo. Elas destacam a necessidade de se

empregar uma multiplicidade de fontes de informações e instrumentos no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Várias sugestões de estratégias de identificação são apresentadas ao leitor. Ademais, o capítulo examina várias situações de dupla excepcionalidade, como, por exemplo, alunos superdotados com dificuldades de aprendizagem.

Finalmente, no capítulo 5, “Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação”, Maria Lúcia Sabatella e Christina Cupertino, em consonância com a Política de Inclusão do Ministério da Educação (Brasil, 2005b), que aponta a flexibilização curricular como fundamental no processo de educação inclusiva, descrevem e examinam uma ampla gama de estratégias de atendimento aos alunos superdotados, salientando-se o agrupamento por habilidades, a aceleração e o enriquecimento curricular. As autoras enumeram ainda cuidados especiais a serem tomados durante o processo de implementação de programas ou atividades para estes alunos.

Temos certeza de que você, leitor, interessado pela educação daqueles alunos que se destacam por um potencial promissor, encontrará nos capítulos deste volume uma fonte rica e atualizada de informações sobre altas habilidades/superdotação. Acreditamos que estes capítulos possam inspirar profissionais que já atuam na área a refletirem sobre sua prática. Para aqueles que estão conhecendo a área, esperamos que estes textos despertem seu interesse e os levem a se engajar nesta fascinante jornada que é o desenvolvimento de talentos e da excelência.

Referências

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2006). A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Cadernos de Educação Especial, 27. Disponível: www.ufsm.br/ce/revista/index.htm (05/05/2006).

Brasil. (2005a). Núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (2005b). Educação inclusiva. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Polonia, A. C. & Senna, S. R. C. M. (2005). A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras (pp. 190-209). Porto Alegre: Artmed.





Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Idéias Errôneas

Eunice M. L. Soriano de Alencar



É o objetivo principal deste capítulo discutir concepções relativas ao indivíduo com altas habilidades/superdotação, no sentido de clarificar alguns conceitos e desfazer idéias errôneas que se encontram fortemente enraizadas no pensamento popular. Entretanto, como ponto de partida, é relevante apontar o reconhecimento crescente de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos. Em função deste reconhecimento, tem sido salientada a necessidade de o professor estar equipado para propiciar uma educação de boa qualidade, levando em conta as diferenças individuais e encorajando o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas. Os alunos com altas habilidades/superdotação, em especial, vêm mobilizando o interesse de educadores de diferentes países, nos quais propostas educacionais vêm sendo implementadas, promovendo-se melhores condições para identificação, desenvolvimento e expressão desses alunos. As propostas, na prática, refletem políticas educacionais que oferecem orientações para a ação, proporcionando o apoio à educação do superdotado, necessário para que o seu potencial possa se desenvolver de forma o mais plena possível.

Entre os fatores que têm contribuindo para uma atenção crescente ao aluno que se destaca por um potencial superior poder-se-ia citar o reconhecimento, que vem ocorrendo em distintos países, das vantagens para a sociedade que possibilita aos estudantes mais talentosos a realização de suas potencialidades. Wu (2000), por exemplo, destaca que o interesse por esta área, em Taiwan, surgiu da consciência de que uma ilha, com poucos recursos naturais como é o caso daquele país, necessitava desenvolver de forma intensa os seus recursos humanos e, entre estes, deveriam

receber uma atenção diferenciada aqueles alunos que se sobressaíam pelo potencial intelectual superior, com maiores chances de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico daquele país.

Também Gallagher (2000), ao justificar o interesse continuado pela educação do superdotado nos Estados Unidos, faz referência a um documento do Departamento de Educação desse país – América 2000 – no qual é apontada a necessidade de um largo contingente de indivíduos altamente talentosos para que os Estados Unidos possam manter a sua liderança na indústria, na educação superior, nas ciências, entre outras áreas, no presente século. De forma similar, em documento do governo inglês é ressaltado que “os alunos superdotados têm muito a contribuir para o futuro bem-estar da sociedade, desde que seus talentos sejam desenvolvidos plenamente durante sua educação formal. Há uma necessidade premente de desenvolver os recursos do país em sua extensão máxima e um dos recursos mais preciosos são as habilidades e criatividade de todas as crianças” (Koshy & Casey, 2005, p. 293).

Um outro fator, que também tem contribuído para ampliar o interesse pelos alunos com altas habilidades, está relacionado à emergência de um novo conceito de riqueza. Nota-se que ao longo das últimas décadas, os recursos naturais e o próprio capital financeiro vêm perdendo valor em relação aos recursos humanos. Especialmente os produtos de alta tecnologia tornaram-se fator importante na geração de riquezas. Esta nova fonte de riqueza depende diretamente do capital intelectual de mais elevado nível, que tem sido considerado, na atual sociedade do conhecimento, como o maior recurso a ser cultivado e aproveitado em favor da humanidade.

Desfazendo Idéias Errôneas a Respeito do Indivíduo com Altas Habilidades / Superdotação

Quando se aborda a questão do indivíduo com altas habilidades/superdotação, observa-se que muitas são as idéias que este termo sugere: para algumas pessoas, o superdotado seria o gênio, aquele indivíduo que apresenta um desempenho extraordinário e ímpar em uma determinada área do conhecimento, reconhecida como de alto valor pela sociedade; para outros, seria um jovem inventor que surpreende pelo registro de novas patentes; para outros ainda, seria aquele aluno que é o melhor da classe ao longo de sua formação acadêmica, ou a criança precoce, que aprende a ler sem ajuda e que surpreende os pais por seus interesses e indagações próprias de uma criança mais velha. O termo superdotado sugere ainda a presença de um talento, seja na área musical, literária ou de artes plásticas. O denominador comum nessas diversas conotações do termo é a presença de um notável desempenho, talento, habilidades ou aptidões superiores.

No Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as idéias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de idéias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades.

Rutter (1976), ao comentar a respeito do conhecimento, afirma que não temos o hábito de

examinar criticamente os fatos a respeito de determinadas questões, antes de se chegar a conclusões a respeito delas. Segundo ele, é o nosso fracasso em reconhecer a nossa ignorância, e não a nossa ignorância propriamente dita, que é mais prejudicial ao conhecimento. O nosso “saber” a respeito de tantas coisas que não são verdadeiras é que realmente constitui um entrave a um conhecimento maior. As palavras de Rutter aplicam-se integralmente ao conhecimento a respeito do indivíduo com altas habilidades/superdotação em nosso meio. Várias são as idéias errôneas sobre o superdotado, que necessitam ser esclarecidas. Entre elas, destacam-se:

SUPERDOTADO E GÊNIO COMO SINÔNIMOS

Temos constatado, com freqüência, a utilização dos termos “superdotado” e “gênio” como sinônimos. Assim, é comum acreditar que, para ser considerado superdotado, o indivíduo necessariamente deverá apresentar um desempenho surpreendentemente significativo e superior desde a mais tenra idade ou dado contribuições originais na área científica ou artística, reconhecidas como de inestimável valor para a sociedade. Os exemplos, muitas vezes lembrados, são os de Mozart, que aos cinco compunha sonatas, aos oito produziu uma sinfonia e aos 16 já havia composto 135 obras de distintos gêneros musicais; o de Leonardo da Vinci, que elaborou esboços, ainda na Idade Média, de um helicóptero e de um submarino; Picasso, pela sua produção artística excepcional; ou Einstein, que revolucionou a Física Moderna. Devido a esta concepção do superdotado como um gênio, não é raro a família questionar e mesmo negar que o seu

filho se qualifique como tal, quando, por exemplo, é informada pela escola que ele foi selecionado para participar de um programa de atendimento a alunos com altas habilidades.

Com relação a essa idéia do superdotado como gênio, é interessante salientar que os primeiros estudos na área da inteligência superior foram direcionados para a investigação das características do gênio e seus antecedentes. “Gênio” foi também o termo utilizado pelos primeiros pesquisadores da superdotação, como Terman, que deu início, nos anos de 1920, a um estudo longitudinal com aproximadamente 1500 crianças, identificadas como superdotadas com base em testes de inteligência. Era esperança desse pesquisador que essas crianças quando adultas se transformassem em gênios, apresentando uma produção excepcional, o que não aconteceu (Simonton, 2000). Tem sido recomendado que o termo “gênio” seja reservado para descrever apenas os indivíduos que deixaram um legado à humanidade, pelas suas contribuições originais e de grande valor. O que tem sido apontado pelos estudiosos das altas habilidades/superdotação é a idéia de que existe um contínuo em termos de habilidades, seja, por exemplo, na área intelectual ou artística, apresentando o superdotado uma ou mais habilidades significativamente superiores quando comparado à população em geral.

Além do “gênio”, há também outros grupos de indivíduos, que se distinguem por habilidades superiores e que, por suas características especiais, têm uma terminologia própria (ver no Quadro 1 - Crianças Prodígio e Savants -, dois desses grupos que vêm sendo objeto de pesquisas).

QUADRO 1: CRIANÇAS PRODÍGIO E SAVANTS

Crianças prodígios são aquelas que se caracterizam por uma performance extraordinária em seus primeiros anos, tendo antes dos 10 anos um desempenho similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, como música, matemática, xadrez e artes plásticas (Morelock & Feldman, 2000). Um exemplo descrito na literatura da superdotação é o de uma criança que aos sete anos lia e entendia fluentemente italiano, francês, grego e latim, tendo sido admitida na Universidade de Leipzig, Alemanha aos nove anos.

Savants caracterizam-se por uma habilidade significativamente superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um atraso mental pronunciado. Um exemplo a citar é o de um japonês - Kiyoshi Yamoshita - que viveu os seus primeiros anos numa creche para deficientes mentais, mas que se destacou como artista plástico, reconhecido pela alta qualidade de sua produção. Apesar de manter sempre um comportamento em um nível muito primitivo, sua produção artística tornou-se notável, especialmente após a publicação de um livro descrevendo o seu trabalho e incluindo fotografias de suas principais obras.

O SUPERDOTADO TEM RECURSOS INTELECTUAIS SUFICIENTES PARA DESENVOLVER POR CONTA PRÓPRIA O SEU POTENCIAL SUPERIOR

Uma idéia que também impera em nosso meio é a de que o superdotado dispõe de recursos suficientes para desenvolver o seu potencial, sendo desnecessário propiciar-lhe um ambiente especial em termos de instrução diferenciada, apoio e oportunidades, dadas as suas condições privilegiadas em termos de inteligência e criatividade. Entretanto, o que se observa é que nem

todos que se caracterizam por altas habilidades tornam-se adultos produtivos. Muitos deles, em função de características pessoais aliadas às do seu contexto familiar, educacional e social, apresentam apenas um baixo desempenho e, mesmo, abaixo da média. Neste sentido, é necessário salientar a importância de se propiciar um ambiente favorável ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, a par de atender às suas necessidades educacionais. Especialmente relevante é a promoção de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização de seu potencial. Também necessário é que se respeite o seu ritmo de aprendizagem.

Observa-se ainda que o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto com temor por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que muitas vezes os questiona, pressionando-os com suas perguntas, comentários e mesmo críticas. É interessante lembrar que, ao perguntarmos a professores como se sentiam quando tomavam conhecimento que tinham alunos superdotados em sua classe, alguns respondiam que se sentiam inseguros por desconhecer como conduzir o processo de ensino-aprendizagem junto a esses alunos, além de salientar que preferiam não tê-los em sala, uma vez que os superdotados podem constituir um problema em classe. Tal dado sugere a falta de preparação do professor para atender adequadamente ao aluno com altas habilidades/superdotação, bem como as vantagens de um programa complementar fora da sala de aula.

O SUPERDOTADO SE CARACTERIZA POR UM EXCELENTE RENDIMENTO ACADÊMICO

Outra idéia também disseminada é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará necessariamente um excelente rendimento na escola, destacando-se como o melhor da classe. Isto, entretanto, nem sempre acontece. Muitas vezes, observa-se uma discrepância entre o potencial (aquilo que a pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que o indivíduo demonstra conhecer). Muitos são os fatores aos quais se pode atribuir este desempenho inferior. Tanto uma atitude negativa com relação à escola, como as características do currículo e métodos utilizados, além de baixas expectativas por parte do professor, paralelamente a pressões exercidas pelo grupo de colegas com relação ao aluno que se destaca por suas idéias ou habilidades marcantes, são alguns dos fatores responsáveis, sendo que esses relacionam entre si de maneira interdependente e complexa. A relação de alguns fatores que melhor explicam a discrepância entre potencial e rendimento é apresentada no Quadro 2 (Fatores que se Associam ao Sub-Rendimento):

QUADRO 2: FATORES QUE SE ASSOCIAM AO SUB-RENDIMENTO

Fatores Individuais

Baixa auto-estima;
Depressão;
Ansiedade;
Perfeccionismo;
Irritabilidade;
Não-conformismo;
Hostilidade e comportamento agressivo;

Lócus de controle externo;
Impulsividade e déficit de atenção;
Necessidade de ser aceito pelos colegas.

Fatores Familiares

Baixas expectativas parentais;
Atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do(a) filho(a);
Excessiva pressão dos pais em relação ao desempenho acadêmico;
Conflitos familiares;
Clima familiar em que prevalece menor grau de apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança ou do jovem.

Fatores do Sistema Educacional

Ambiente acadêmico pouco estimulante;
Métodos de ensino centrados no professor;
Excesso de exercícios repetitivos;
Baixas expectativas do professor com relação ao desempenho do aluno;
Pressão ao conformismo;
Procedimentos docentes rígidos, com padronização do conteúdo, aliado ao pressuposto de que todos os alunos devem aprender no mesmo ritmo e de mesma forma.

Fatores da Sociedade

Cultura anti-intelectualista, que se traduz por uma pressão em relação aos alunos que se dedicam e se sobressaem na área acadêmica. Os rótulos "nerd" ou "cdf", usados, muitas vezes, de maneira pejorativa, constituem-se formas de discriminar negativamente esses alunos.

Maior valorização da beleza física comparativamente à inteligência, especialmente no gênero feminino, o que faz com que um largo contingente de alunas com altas habilidades não expressem ou mesmo neguem suas habilidades intelectuais superiores.

A PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS ESPECIAIS FORTALECE UMA ATITUDE DE ARROGÂNCIA E VAIDADE NO ALUNO SUPERDOTADO

Outra noção também difundida é a de que o encaminhamento a programas especiais geraria, no aluno, vaidade, arrogância ou uma atitude de



superioridade. O que a prática tem indicado, porém, é que isto efetivamente não vem acontecendo e que o atendimento especializado ao superdotado, quando de boa qualidade, produz, antes, estudantes mais satisfeitos academicamente, entusiasmados com as propostas curriculares, mais ajustados social e emocionalmente (Reis & Renzulli, 2004). Uma vez livres das pressões exercidas por colegas que tendem a criticar, ridicularizar e mesmo rejeitar os alunos que se destacam por um desempenho marcante, em um ambiente estimulador, com o apoio de professores bem qualificados e possibilidades de interação com colegas com características ou interesses similares, esses alunos crescem em competência e em habilidade.

ESTEREÓTIPO DO SUPERDOTADO COMO UM ALUNO FRANZINO, DO GÊNERO MASCULINO, DE CLASSE MÉDIA, COM INTERESSES RESTRITOS ESPECIALMENTE À LEITURA

Ainda muito presente é o estereótipo do indivíduo com altas habilidades/superdotação como

de um aluno franzino, do sexo masculino, de status sócio-econômico médio, com interesses predominantemente voltados para a leitura. Por conta deste estereótipo, é comum o aluno do gênero feminino ou aquele proveniente de uma família de baixa renda ter suas habilidades ou talentos especiais menos frequentemente percebidos e valorizados. Ademais, há toda uma tradição cultural de expectativas mais altas com relação ao sucesso e realização masculina, sendo os alunos, comparativamente às alunas, mais incentivados a se destacar pela liderança e desempenho superior. Este fator possivelmente ajuda a explicar o maior número de estudantes do gênero masculino comparativamente ao feminino que têm sido encaminhados a programas para alunos com altas habilidades. Isto ocorre, por exemplo, no programa da rede pública de ensino do Distrito Federal, no qual predominam alunos do gênero masculino.

VALORES CULTURAIS A FAVOR DE UM ATENDIMENTO ESPECIAL APENAS A ALUNOS COM DISTÚRBIOS DE CONDUTA E DEFICIÊNCIA

Também penalizados têm sido muitas crianças e jovens de famílias de baixa renda, com poucas oportunidades de desenvolver seus talentos e habilidades superiores, especialmente pelo menor apoio da família e limitadas possibilidades de uma educação formal de boa qualidade.

Também freqüente é a posição, defendida inclusive por professores e gestores de instituições educacionais, de que seria um absurdo investir em programas para alunos com altas habilidades/superdotação, quando existe um largo contingente de alunos com necessidades especiais relacionadas a distúrbios e deficiências diversas, que permanece sem um atendimento especializado no país. Os desafios

na área de educação no Brasil são enormes, sendo inquestionável a necessidade de programas de boa qualidade para o aluno com deficiência intelectual ou física. Isto não significa, entretanto, que se deixem de lado os alunos que se destacam na área acadêmica ou por uma inteligência superior. Deve o sistema educacional atender, de forma diferenciada, tanto aqueles com altas habilidades e talentos especiais como os que apresentam distúrbios de condutas e deficiências diversas.

A ACELERAÇÃO DO ALUNO SUPERDOTADO RESULTA MAIS MALEFÍCIOS DO QUE BENEFÍCIOS

Observam-se ainda fortes preconceitos por parte de pais e professores com relação a programas de aceleração, que se caracterizam por oferecer em um ritmo mais rápido o conteúdo curricular comumente desenvolvido em um tempo mais longo ou possibilitar ao aluno o ingresso mais cedo em séries mais avançadas para a sua idade, como, por exemplo, iniciar a 1ª série aos 5 anos ou cursar a 1ª e 2ª séries do Ensino Médio em dois semestres. O que resultados de pesquisas têm indicado, porém, são benefícios para o aluno, quando o processo de aceleração é bem conduzido, levando-se em conta as suas necessidades e características intelectuais, sociais e emocionais, paralelamente a professores adequadamente preparados para apoiá-lo em suas necessidades. Os estudos realizados ajudaram a fazer cair por terra diversos mitos associados a esta prática, como a presença de solidão e desajustamento entre jovens que progridem mais rápido no seu programa acadêmico, ou ainda um decréscimo no rendimento acadêmico e motivação pelo estudo, entre alunos com inteligência superior, alocados em séries mais avançadas.

O SUPERDOTADO TEM MAIOR PREDISPOSIÇÃO A APRESENTAR PROBLEMAS SOCIAIS E EMOCIONAIS

Contrário a essa idéia, inúmeros estudos têm indicado que muitos alunos com altas habilidades/superdotação caracterizam-se não apenas por uma inteligência superior, mas também por um melhor ajustamento social e emocional. Entretanto, aqueles que apresentam uma inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu ajustamento sócio-emocional. Neste grupo, é mais freqüente os alunos se sentirem pouco estimulados pelo programa levado a efeito na escola, apresentando ainda dificuldades de relacionamento social com os colegas, por terem interesses distintos, o que gera sentimentos de solidão e isolamento. Estes problemas tendem a ocorrer quando esses alunos não têm oportunidades de interagir com colegas com características similares, sem possibilidades de participar de um programa educacional que leve em conta suas habilidades, interesses e nível de desenvolvimento, ou quando não encontram, nos ambientes de sua família, escola e sociedade onde vivem, o apoio necessário ao seu melhor desenvolvimento acadêmico, emocional e social.

Panorama Recente

Várias são as questões que são objeto de discussão por parte dos estudiosos das altas habilidades/superdotação. Uma delas diz respeito ao termo - *superdotado* - que tem sido questionado e rejeitado por distintos especialistas da área, como Julian Stanley, da Universidade Johns Hopkins.

Este educador, que deu início há mais de 30 anos a um programa para jovens com desempenho excepcionalmente elevado na área de matemática, considerou, com muita propriedade, que os termos superdotação e superdotado tendem a obstruir o nosso pensamento e a gerar resistência com relação aos esforços a favor de melhores condições à educação de jovens com altas habilidades. Lembrou Stanley que o termo sugere uma bipolaridade - superdotado versus não-superdotado - razão de sua preferência pela utilização de outros termos, como jovens com raciocínio excepcional. Além desse, altas habilidades, aptidões superiores, indivíduos mais capazes, bem-dotados, com alto potencial ou talentos especiais, são também comuns na literatura especializada.

No caso do Brasil, o prefixo “super” contribui para fortalecer a idéia da presença de um desempenho ou produção excepcional, a par de uma ênfase no genótipo, ou seja, um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizaria, independentemente das condições ambientais. É interessante observar que também em outros países o termo superdotado tem gerado dilemas e desconforto aos professores quando solicitados a identificar, por exemplo, alunos para programas de enriquecimento. Koshy e Casey (2005) relatam que isto aconteceu na Inglaterra, em um programa coordenado por esses educadores, para alunos com altas habilidades em matemática. Como estratégia para resolver o problema, esses educadores optaram pelo termo “estudantes matematicamente promissores”.

Um outro aspecto que tem sido bastante salientado é que os indivíduos com altas habilidades/superdotação não constituem um grupo

homogêneo, variando tanto em suas habilidades cognitivas, como em termos de atributos de personalidade e nível de desempenho. Assim, enquanto alguns podem apresentar uma competência elevada em uma grande diversidade de áreas, outros podem mostrar-se excepcionalmente competentes em apenas uma área. Há um contínuo em termos de competência e habilidade, não sendo necessário estar no extremo deste contínuo para ser considerado superdotado ou encaminhado a um programa de atendimento especial. Em termos de atributos de personalidade, alguns são muito populares e outros não, além de variarem quanto ao grau de introversão/extroversão e senso de humor, por exemplo.

Com relação à inteligência, aspecto central nas discussões relativas à superdotação, é importante lembrar a mudança que ocorreu em sua concepção, de uma visão unidimensional para uma visão multidimensional. A inteligência passou a ser apontada como englobando múltiplos componentes ou dimensões, podendo um indivíduo ter determinados componentes mais desenvolvidos, enquanto em outra pessoa, outras dimensões estariam presentes em maior grau. A idéia de que existem distintos tipos de inteligência passou a ser enfatizada, paralelamente aos riscos de descrevê-la a partir do uso de um único escore ou resultado em um teste de inteligência.

Uma das teorias de inteligência mais conhecidas e que vem influenciando a discussão a respeito do superdotado é a teoria das múltiplas inteligências, proposta por Gardner (1983). Em sua formulação original, essa teoria inclui sete inteligências distintas, a saber:

- ▶ Lingüística, exibida com maior intensidade por escritores, poetas e advogados.
- ▶ Musical, que pode ser identificada em atividades de cantar, compor, apreciar música, tocar instrumentos musicais.
- ▶ Lógico-matemática, expressa em atividades de matemáticos e cientistas, caracterizando-se pela facilidade de raciocínio, reconhecimento e solução de problemas lógico-matemáticos.
- ▶ Espacial, apresentada por jogadores de xadrez, navegadores, pilotos de avião, arquitetos e engenheiros.
- ▶ Cinestésica, exibida especialmente na dança, artes dramáticas, esportes e nas atividades de cirurgões.
- ▶ Interpessoal, que se traduz por maior habilidade em compreender e responder adequadamente às motivações, emoções e ações de outras pessoas.
- ▶ Intrapessoal, que se traduz por uma melhor compreensão de si mesmo, de estados emocionais, sentimentos e idéias pessoais.

Segundo esta teoria, um alto nível de habilidade em uma inteligência não significa elevado nível em outra inteligência. Considera Gardner que os indivíduos diferem entre si tanto por razões genéticas como culturais nas distintas inteligências, devendo a escola promover oportunidades variadas para o desenvolvimento e expressão das diversas inteligências. Essa teoria vem reafirmar a importância de uma abordagem multica-tegorial na concepção da superdotação, que é a posição adotada nas políticas públicas relativas à educação do superdotado de distintos países, incluindo o Brasil.

Segundo Gallagher (2002), as concepções multifatoriais da inteligência tiveram um impacto direto nos processos de identificação de alunos superdotados, promovendo mudanças na maneira como a identificação vem sendo realizada, conforme pode ser visualizado no Quadro 3 (Contrastes entre as Concepções Antigas e Atuais da Inteligência):

QUADRO 3: CONTRASTES ENTRE AS CONCEPÇÕES ANTIGAS E ATUAIS DA INTELIGÊNCIA

Concepções Antigas

- ▶ Cada criança recebe um código genético, que determina sua habilidade de perceber, lembrar e raciocinar. Estudantes que apresentam habilidades substancialmente avançadas são chamados de superdotados.
- ▶ Um fator geral (“g”) domina o desenvolvimento intelectual e permite aos estudantes transferir algumas habilidades de uma área de conteúdo para outra.
- ▶ Os testes de inteligência se constituem o melhor veículo para se identificar alunos superdotados.

Concepções Novas

- ▶ As habilidades de cada criança para perceber, lembrar e raciocinar são inicialmente estabelecidas por um código genético, desenvolvendo-se por meio de uma interação sequencial com experiências no ambiente.
- ▶ Paralelamente ao fator geral (“g”), há também habilidades de domínios específicos que determinam a habilidade e desempenho superior em diferentes campos.
- ▶ As habilidades dos alunos necessitam ser avaliadas por meio de seu desempenho em tarefas que levem em conta suas experiências e “background” cultural.

Fonte: Gallagher (2002, p. 102)

Um outro fator que passou a ser reconhecido como de primordial importância no que diz respeito ao desenvolvimento de talentos são as condições ambientais que dão o apoio necessário àqueles indivíduos que se destacam por um potencial superior. A superdotação deixou de ser considerada uma característica imutável, mas, antes, fortemente influenciada por fatores ambientais. Assim, da mesma forma que não se poderia imaginar a presença de um ilustre pianista em um ambiente onde a música fosse desvalorizada, desprovida de instrumentos musicais e de oportunidades para ser instruído e exercitar a música, o mesmo ocorreria com relação a outras habilidades que dependem, em larga escala, de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Neste sentido, Clarke (citado em Koshy & Casey, 2005) ressalta:

Nenhuma criança nasce superdotado – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades. (p. 298)

Conscientizou-se ainda, especialmente a partir de estudos biográficos com amostras de indivíduos que se destacavam por sua produção e desempenho, que não apenas as características do ambiente – incluindo família, professores, colegas, oportunidades de participar de eventos especiais, como campeonatos e olimpíadas – são importantes, mas também muito contribuem para uma produção significativa a motivação pessoal, a energia e determinados traços de personalidade, como

autoconfiança e persistência. Ademais, a criatividade, que também não era levada em conta pelos primeiros estudiosos das altas habilidades/superdotação, passou a se constituir em um dos componentes presente em distintas concepções de superdotação, como apontaremos na próxima seção, além de seu desenvolvimento e expressão ser um dos objetivos comumente incluídos em programas para alunos com altas habilidades/superdotação.

Superdotados / Altas Habilidades: Distintos Conceitos

Como apresentado anteriormente, muitos são os termos utilizados para se referir ao aluno que se destaca por suas habilidades e talentos. Ressalta-se que, com muita frequência, os termos superdotado e talentoso têm sido usados como sinônimos por especialistas que vêm estudando o fenômeno das altas habilidades, embora para alguns estudiosos, a noção de superdotação esteja mais relacionada ao domínio cognitivo, como por exemplo, um desempenho acadêmico elevado ou um marcante raciocínio abstrato. Observa-se que a visão da superdotação como composta por muitas facetas tem sido ponto de vista comum entre os estudiosos do assunto, que apontam uma diversidade de talentos os quais estariam incluídos no termo superdotado. Esta é a perspectiva que foi adotada oficialmente no Brasil, nos anos de 1970, com a seguinte definição divulgada nos documentos oficiais do Ministério da Educação (CENESP, 1986):

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspec-

tos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora.

Em 1994, essa definição foi ligeiramente modificada, incluindo-se o termo “altas habilidades”, substituindo-se “crianças” por “educandos” e retirando-se “talentosas”, conforme documento “Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades” (Brasil, 1995):

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (p. 17)

Salienta-se que, apesar desta definição englobar diferentes categorias, a ênfase na identificação do aluno com altas habilidades/superdotação tem sido especialmente no aspecto intelectual/cognitivo. É frequente, tanto no Brasil como em outros países que adotam a abordagem multicategorial na definição de superdotados, a prática de selecionar alunos para programas especiais baseando-se apenas em resultados em testes de inteligência ou na combinação destes resultados com alto rendimento acadêmico. Isto se deve especialmente à dificuldade de avaliar e medir com precisão algumas destas categorias, aliada a uma maior valorização da inteligência, no sentido tradicional do termo.

Entre os estudiosos cujas concepções vêm sendo mais reconhecidas, destaca-se Renzulli (1986, 2002), cujas contribuições teóricas se aliam a práticas de identificação e programas que vêm sendo amplamente implementados em países de diferentes continentes. Dada a sua relevância, descreveremos aqui brevemente a abordagem que este autor dá à superdotação.

Renzulli destaca inicialmente dois tipos de superdotação. O primeiro, a que se refere como superdotação do contexto educacional e o segundo a que chama de criativa-produtiva. Considera também que ambos são importantes, que há usualmente inter-relações entre eles e que se deveriam implementar programas para encorajar os dois tipos.

A superdotação do contexto educacional seria apresentada por aqueles indivíduos que se saem bem na escola, aprendem rapidamente,



apresentam um nível de compreensão mais elevado e têm sido os indivíduos tradicionalmente selecionados para participar de programas especiais para superdotados.

O segundo tipo de superdotação, a que se refere como criativa-produtiva, diz respeito àqueles aspectos da atividade humana na qual se valoriza o desenvolvimento de produtos originais. Observa Renzulli que as situações de aprendizagem planejadas para desenvolver este tipo enfatizam o uso e aplicação da informação e processos de pensamento de uma maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais, distinguindo-se daquelas situações que visam promover a superdotação do primeiro tipo, que



tendem a enfatizar a aprendizagem dedutiva, o treino estruturado no desenvolvimento de processos de pensamento, aquisição, armazenagem e reprodução da informação.

Renzulli interessou-se especialmente pelo segundo tipo e, com base em pesquisas sobre pessoas que se destacaram por suas realizações criativas, propôs uma concepção de superdotação, que inclui os seguintes componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade.

O componente “habilidades acima da média” diz respeito tanto a habilidades gerais como habilidades específicas. As primeiras consistem na capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam respostas adaptativas e apropriadas a novas situações e engajar em pensamento abstrato. As habilidades específicas incluem a capacidade de adquirir conhecimento, destreza ou habilidade para realizar uma ou mais atividades de uma área especializada. Renzulli dá como exemplo de habilidades específicas o balé, escultura, fotografia, química e matemática.

“Envolvimento com a tarefa” constitui-se no componente motivacional e representaria a energia que o indivíduo canaliza para resolver um dado problema ou tarefa. Inclui atributos pessoais, como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e a crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho.

Com relação à “criatividade”, um dos componentes também presentes na concepção de superdotação proposta, Renzulli chama a atenção para as limitações inerentes aos testes de

criatividade, sugerindo uma análise dos produtos criativos da pessoa como preferível a uma análise de seu desempenho em testes de criatividade.

Ressalta-se que os três componentes não necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou se manifestar com igual intensidade ao longo da vida produtiva. O mais importante é que estes componentes estejam interagindo em algum grau, para que um alto nível de produtividade criativa possa emergir.

Complementando a sua concepção de superdotação, Renzulli (1992) propôs uma teoria para o desenvolvimento da criatividade produtiva em pessoas jovens, que inclui diferentes elementos que contribuem para a provisão de atos ideais de aprendizagem. A referida teoria contém três componentes principais, a saber: o aluno, o professor e o currículo e devem ser levados em conta pelos sistemas educacionais interessados no desenvolvimento mais pleno do potencial de cada aluno. O professor é considerado o componente mais importante. Aqueles que contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento de habilidades criativas de seus alunos caracterizam-se pelo domínio da disciplina sob sua responsabilidade, grande entusiasmo e mesmo paixão pela sua área de conhecimento (denominado “romance com a disciplina” pelo autor), além do uso de práticas pedagógicas diversificadas em sala aula, utilizando, por exemplo, discussão em grupo, aulas expositivas, estudos dirigidos, jogos e exercícios, filmes para ilustrar tópicos abordados e outras estratégias que ajudam a despertar e assegurar o interesse do aluno pelo conteúdo ministrado.



Considerações Finais

No presente capítulo, distintas questões que vêm sendo discutidas com relação ao indivíduo com altas habilidades/superdotação foram abordadas. Várias delas serão retomadas, de forma mais completa, em capítulos posteriores, sinalizando a infinidade de fatores que devem ser considerados no sentido de se promover uma educação de qualidade para todos, em especial para um largo contingente de superdotados que, muitas vezes, tem sido ignorado e mesmo punido pelo sistema de ensino.

Identificar talentos diversos e assegurar condições para seu desenvolvimento são compromissos a serem abraçados pelo educador. Para tal, são necessárias políticas públicas que viabilizem tanto a formação continuada do professor, quanto propostas educacionais de qualidade que assegurem oportunidades de aprendizagem, treinamento e prática para os alunos que se sobressaem. Esta é a via para diminuir o tremendo desperdício de potencial humano, que se observa no país, com efeitos devastadores para o indivíduo e sociedade brasileira.

Referências

Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.

Brasil. (1995). *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial. Área de altas habilidades*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Centro Nacional de Educação Especial. (1986). *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de superdotados*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante.

Gallagher, J. J. (2000). Changing paradigms for gifted educational in the United States. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 581-694). Oxford: Elsevier.

Gallagher, J. J. (2002). *Gifted education in the 21st century*. Gifted Education International, 16, 100-110.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Koshy, V. & Casey, R. (2005). Actualizing mathematical promise: Possible contributing factors. *Gifted Education International*, 20, 293-305.

Landau, E. (1990). *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: CERED.

Morelock, M. J. & Feldman, D. V. (2000). Prodigies, savants and William syndrome: Windows into talent and cognition. Em

K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 227-242). Oxford: Elsevier.

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119-130.

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

Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 170-182.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10, 67-75.

Rutter, M. (1976). Parent-child separation: Psychological effects on the children. Em A. M. Clark & A. D. B. Clarke (Orgs.), *Early experience*. Myth and evidence (pp. 153-186). London: Open Books.

Simonton, D. K. (2000). Genius and giftedness: Same or different? Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Orgs.), *International handbook of giftedness and talent* (2ª ed., pp. 111-122). Oxford: Elsevier.

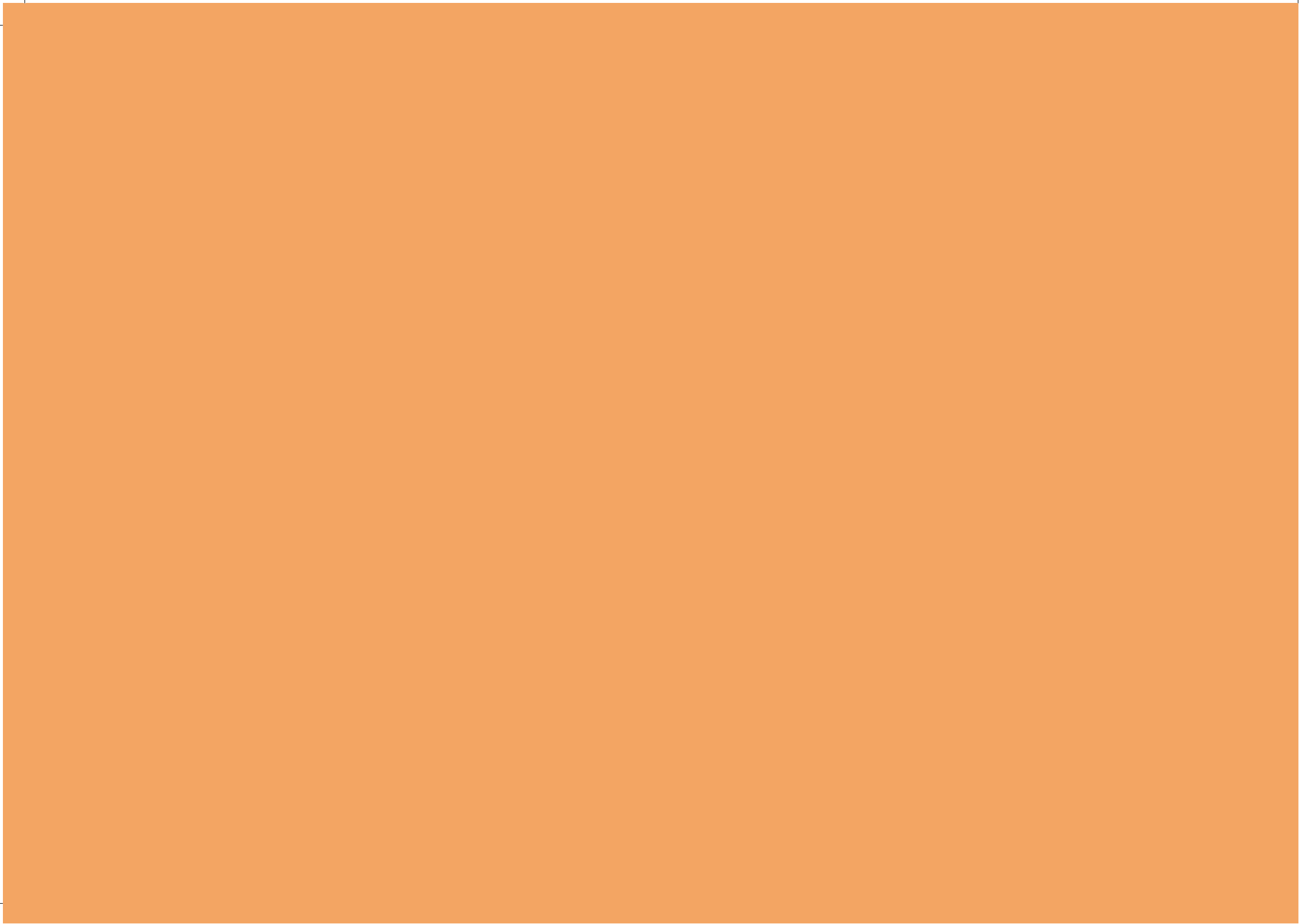
Wu, W. T. (2000). *Gifted policies in Taiwan*. *Gifted Education International*, 15, 59-65.



Educação do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão

Cristina Maria Carvalho Delou





É inegável o ganho real, efetivamente, alcançado com a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) no que tange aos alunos com altas habilidades/superdotação, quanto ao reconhecimento de suas necessidades educacionais especiais, atendimento educacional especializado, aceleração de estudos para concluir em menor tempo os cursos realizados no âmbito da Educação Básica e Superior.

Não podemos deixar de assinalar que as políticas públicas nacionais na área das altas habilidades/superdotação vêm se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações. Contudo, é preciso reconhecer os esforços que vêm sendo feitos há algumas décadas para que estes alunos recebam atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular da Educação Básica. Há que se reconhecer o esforço envidado no contexto federal para o cumprimento da Lei n.º 5692/1971 e o importante papel que o Ministério da Educação desempenha para garantir os direitos reafirmados na Lei n.º 9394/1996.

Este texto trata, então, da trajetória da legislação e das políticas educacionais para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, sujeitos que estão longe de serem apenas sujeitos abstratos.

Segundo Delou (2001), ao contrário do que se possa 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 Nacional¹ (Brasil, 1996, Título III, Art. 4º, V).

Historicamente, a maior parte destes alunos não é identificada. Eles sempre foram matriculados nas escolas regulares. Sempre foram classificados conforme suas idades cronológicas e colocados em turmas que, regra geral, estão longe de atender ao nível de desenvolvimento real que apresentam ou teriam condições de acompanhar. Raros são os alunos identificados, alguns até podem ser indicados para as salas de recursos especializadas², contudo, a matrícula escolar não garante a inclusão educacional. Estar matriculado garante o acesso ao ensino, mas para que alunos com altas habilidades/superdotação sejam incluídos é preciso mais. É preciso professores especializados para as salas de aulas regulares e para o atendimento educacional em salas de recursos ou em programas de enriquecimento ou de aprofundamento.

Os alunos com altas habilidades são considerados, muitas vezes, apesar de “brilhantes”, trabalhosos e indisciplinados, o que acaba por deixá-los de fora dos serviços especiais de que necessitam, como por exemplo, o enriquecimento e aprofundamento curricular. Muitas vezes são alunos que abandonam o sistema educacional por desmotivação e por dificuldades de relacionamento.

Enfim, podemos ousar dizendo que se os alunos com altas habilidades/superdotação 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.

¹ Aqui será usada a sigla LDBEN.

² Uma taxa de 0,03% correspondente a 2008 alunos, segundo o MEC/INEP (2004).

A Trajetória Inicial

A educação dos superdotados brasileiros pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no então Distrito Federal (Delou, 2001).

O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados, no Brasil, é do ano de 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro³ previu o atendimento educacional dos *super-normaes*⁴. Esta iniciativa, contudo, não garantiu o direito declarado na legislação do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que não foi acompanhada de uma política pública estadual ou federal, que universalizasse o atendimento escolar a estes alunos.

Segundo Delou (2001), nesta época, já contávamos com dois teóricos, professores de escolas públicas, autores dos três primeiros livros produzidos no Brasil sobre super dotação. Embora refletissem, principalmente, o conhecimento científico produzido no âmbito da psicologia americana, os dois autores apresentaram a proposta de um plano de trabalho para a organização e a orientação da seleção das inteligências *super-normaes* nas escolas primárias fluminenses, assim como a identificação e

³ O Estado do Rio de Janeiro aqui citado corresponde ao atual Estado do Rio de Janeiro sem o município do Rio de Janeiro, cuja capital na época era Niterói. Em 1929, o atual município do Rio de Janeiro era o, então, Distrito Federal. Note-se que a legislação era estadual e não federal.

⁴ Termo utilizado na época por Leoni Kaseff, Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha e que foi utilizado no texto legislativo.

a análise dos preconceitos com relação a esta modalidade educacional, apresentando os resultados obtidos nas experiências desenvolvidas em Recife.

A “Educação dos Super-Normaes” (Kaseff, 1931), “O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes”, publicado em 1932 e “O Problema da Educação dos Bem-Dotados” (conforme citado por Pinto, 1933) foram as três primeiras publicações brasileiras. Nestas foram constatadas tanto a preocupação dos professores da elite brasileira com os filhos da classe trabalhadora, como a crítica relacionada às atividades escolares dos bem-dotados, consideradas

flagrantemente fictícias, em virtude da relativa facilidade com que eles solucionavam os problemas de classe. Como pouco se esforçam, é claro que não aprendem a trabalhar. Tornam-se irrequietos e desatentos; há mesmo uma tendência geral à indisciplina. Não desenvolvem a atenção e o espírito de observação. (Pinto, 1933, p. 103)⁵

A exemplo da precocidade de alguns alunos com altas habilidades/superdotação, desde meados do século XX, constatou-se o descompasso entre a precocidade da legislação educacional e a rigidez das práticas pedagógicas efetivadas nas escolas, reflexo das históricas formações dos professores, que muito pouco ou quase nada contribuíram para o conhecimento e efetivo atendimento escolar, democrático, de alunos que apresentam ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem.

⁵ Será a semelhança com os dias atuais mera coincidência?

⁶ Nome semelhante ao nome do local de trabalho da profa. Helena Antipoff, em Viatka, Rússia, denominado de Estação Médico-Pedagógico.

No mesmo ano de 1929, foi tomada uma importante decisão política. O governo do estado de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para lecionar a cadeira de psicologia experimental, na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Belo Horizonte, a fim de formar educadores que iriam promover uma grande reforma de ensino com base nos princípios da “escola ativa” (Antipoff, 1996, p. 109).

Entre as muitas idéias inovadoras que trouxe para o Brasil, Helena Antipoff salientou a da educação dos “excepcionais”. Fundadora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1938 identificou 8 (oito) crianças *super-normaes* pelo atendimento no Consultório Médico-Pedagógico⁶ daquela instituição fazendo menção a um novo gênero de clientes: as crianças bem-dotadas. No ano seguinte, a então presidente da Sociedade Pestalozzi do Brasil propôs a inclusão de um parágrafo nos estatutos da instituição.

“No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial” (Antipoff, 1984, p. 149).

Segundo Novaes (1979), em 1945, Helena Antipoff reuniu nessa sociedade, alunos bem-dotados de escolas da zona sul do Rio de Janeiro, que, em pequenos grupos, desenvolveram estudos em literatura, teatro e música. Foram os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação.

A influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação. O reflexo disso foi que, em

1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dedicou os artigos 8º e 9º à educação dos “excepcionais”, palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta. Neste momento, a ênfase clínica da educação fez com que a Lei se referisse ao *tratamento* a ser dado aos excepcionais.

Em 1967, o Ministério de Educação e Cultura criou uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento a estes alunos que eram chamados de *superdotados*. Até este momento, a Educação Especial brasileira se desenvolvia por meio do trabalho realizado em pouquíssimas instituições públicas e nas muitas instituições privadas, assistencialistas, criadas para o atendimento de alunos com deficiências sensoriais, mentais ou físicas, com um paradigma voltado para a cura, a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados. Neste trabalho os superdotados não estavam incluídos. Eles não tinham nada a ser curado.

Foi quando ocorreu uma grande expansão nos atendimentos da Educação Especial, nos anos de 1960 e 1970. Esta mudança foi o reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a exercer nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil.

Nas escolas, a situação era muito difícil, porque a “repetência, o analfabetismo e as precárias condições das instituições escolares e de trabalho dos professores constituíam-se núcleos nevrálgicos” (Bueno, 1993/2005, p. 106). Com a chegada dos alunos das classes populares às escolas públicas e o deslocamento dos alunos da classe média para as escolas particulares, aumentou, significativamente, o número

de matrículas, tanto na rede privada quanto na rede pública, na escola regular como na escola especial. Ao final da década de 60, o conhecimento prévio a respeito da recomendação de atendimento especializado, contida na nova lei de ensino promulgada em 1971, levou à criação dos Serviços de Educação Especial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5692. Pela primeira vez, uma lei de ensino previa, explicitamente, que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que encontrassem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os *superdotados* deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, Artigo 9º).

Neste mesmo ano, em pleno período da ditadura militar, foi criado o Projeto Prioritário n.º 35, que estabeleceu a educação de superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil, incluindo-a no Plano Setorial de Educação e Cultura, previsto para o período de 1972 a 1974, assim fixando “uma política de ação do MEC com relação ao superdotado” (Novaes, 1979, p. 38).

A política traçada em 1971 definiu os princípios doutrinários da Educação Especial para os alunos superdotados, a partir do conceito que considerava

crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade

psicomotora. (Brasil, 1976, p. 2; Novaes, 1979, p. 31)

Este conceito trouxe duas categorias conceituais distintas, superdotados e talentosos. Estabeleceu critérios que poderiam ser combinados aditivamente ou alternativamente, denominados notável desempenho e/ou elevada potencialidade, assim como ofereceu a mesma possibilidade para combinar ou considerar isoladamente áreas que caracterizam os tipos de superdotação e talentos que a criança poderia apresentar. Além disso, definiu que a identificação dos superdotados deveria ser realizada com vistas ao atendimento educacional desde os níveis pré-escolares, utilizando-se de procedimentos escolares variados e combinados.

Os princípios doutrinários de Educação Especial para os superdotados indicaram que estes alunos deveriam freqüentar classes comuns sempre que o professor de classe regular tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes, em grupos diversificados, e dispusesse de orientação e materiais adequados, que possibilitassem a oferta de tratamento especial a estes alunos (Brasil, 1976).

O Projeto Prioritário n.º 35/1971 previu a possibilidade de classes especiais em escolas comuns, recomendando a realização do máximo possível de atividades conjuntas dos alunos superdotados com os demais alunos das classes regulares, considerando que nem sempre seria possível a oferta de condições adequadas para o desenvolvimento do aluno superdotado em classe comum. A criação das classes especiais ficou atrelada à existência de condições adequadas para a realização do atendimento especializado necessário ao aluno.

O atendimento escolar de alunos superdotados em escolas e classes comuns preconizado pelos

princípios doutrinários da Educação Especial brasileira, em 1971, correspondia ao que é defendido, hoje, na Europa e nos Estados Unidos, em termos de educação de superdotados, e que se pretende alcançar, no Brasil, por meio dos princípios da educação inclusiva.

As classes especiais para superdotados não foram unanimidade no Brasil e, das três experiências oficiais realizadas, uma foi logo modificada⁷ e as outras duas extintas. Em relação aos propósitos do atendimento aos superdotados, o Projeto Prioritário n.º 35 era ousado por apresentar uma proposta de visão integral do educando.

Enfatizava os aspectos de formação global da personalidade do aluno, suas potencialidades e demais condições e não apenas os talentos já demonstrados. O atendimento aos alunos superdotados deveria visar a pessoa, a formação do cidadão, a formação harmoniosa de sua personalidade (Brasil, 1976). Ou seja, uma formação voltada para a cidadania muito antes que este paradigma se popularizasse.

As modalidades de atendimento educacional recomendadas em 1971, acrescentou-se a monitoria, já que a programação de enriquecimento curricular, a aceleração de estudos ou as duas modalidades conjugadas, não diferiam das modalidades sugeridas em 1931. O enriquecimento e a aceleração de estudos foram reafirmados como modalidades de atendimento educacional próprias para os superdotados, podendo, inclusive, ser combinados conforme as condições da escola.

⁷ A primeira foi do Centro Educacional Objetivo, localizado em São Paulo, e as demais foram as experiências desenvolvidas na Fundação José Carvalho, localizada em Pojuca, Bahia e na Fundação AVIBRAS, em São José dos Campos, São Paulo.

Com a aceleração de estudos levantou-se a possibilidade do término de parte dos estudos antes mesmo da conclusão plena do 1º grau (atualmente denominado ensino fundamental). O Projeto Prioritário n.º 35/71 previa que “no caso dos alunos superdotados haverem terminado antes da idade normal parte dos estudos do ensino de 1º grau, poderão freqüentar simultaneamente escolas de 2º grau que tenham matrículas por disciplina” (Brasil, 1976, p. 4).

Todavia, constatou-se que foi no 2º grau que a prática da aceleração de estudos tornou-se mais comum. Vários alunos aprovados em vestibulares de universidades particulares, oriundos de famílias com maior poder aquisitivo e acesso às informações especializadas, tiveram acesso a mandados de segurança que garantiram o direito de freqüência às aulas enquanto, simultaneamente, freqüentavam ou concluíam o 2º grau. O mesmo se deu no Instituto de Matemática Pura e Aplicada, IMPA, no Rio de Janeiro, embora sem a exigência do mandado de segurança, bastando ao candidato ter sido aprovado no processo seletivo no Mestrado.

Desde 1971, várias iniciativas públicas e privadas de atendimento escolar aos alunos superdotados foram registradas nos estados do Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Algumas delas acabaram, outras foram reformuladas ou assumiram caráter de referência como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal.

8 SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESC (Serviço Social do Comércio) e CNI (Confederação Nacional da Indústria)

A partir de 1971, e nos anos seguintes, cresceu bastante a influência das organizações não-governamentais voltadas para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação sobre as decisões governamentais. Muitos foram os profissionais da educação (professores e psicólogos), profissionais da área do trabalho (SENAI, SENAC, CNI)⁸ e empresários que contribuíram para este crescimento.

Em 1979, por exemplo, foi fundada a Associação Brasileira para Superdotados, ABSD. Seu primeiro presidente foi o General João Bina Machado, reformado durante os primeiros anos da ditadura iniciada em 1964, por ter ficado ao lado e ter dado cobertura aos estudantes que se opuseram ao regime militar, reconhecendo neles, líderes estudantis com alto nível de capacidade e potencialidades. A ABSD promoveu com o Ministério da Educação, a UNESCO, o SENAI, entre outros, vários eventos nacionais e internacionais, tendo exercido papel preponderante junto às principais decisões ministeriais.

O ano de 1994 ficou marcado pela publicação do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial. Este documento foi produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do

9 Alunado da Educação Especial (Altas Habilidades, Condutas Típicas, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental, Deficiência Múltipla e Deficiência Visual), Crianças de alto Risco, Educação Especial, Estimulação Essencial, Incapacidade, Integração, Integração Escolar, Modalidades de Atendimento (Atendimento Domiciliar, Classe Comum, Classe Especial, Classe Hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, Ensino com Professor Itinerante, Escola Especial, Oficina Pedagógica), Sala de Estimulação Essencial, Sala de Recursos), Normalização, Pessoa Portadora de Deficiência, Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, Potencialidade, Reabilitação.

MEC, com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira, pelos representantes dos Institutos Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não-governamentais.

Tratava-se de um documento de pequeno porte, que fez a revisão dos principais conceitos⁹ com os quais a Educação Especial passou a trabalhar sob o paradigma da integração. Embora não remeta o leitor aos referenciais bibliográficos, o documento apresentou uma análise da situação da Educação Especial brasileira naquele momento, bem como os fundamentos axiológicos que nortearam as práticas políticas integradoras, os objetivos gerais, os específicos e as diretrizes gerais de toda a política (Brasil, 1994a).

Enfim, pela primeira vez, uma política de caráter nacional foi publicada e distribuída para todos os que se interessavam ou participavam das capacitações de professores, ratificando o paradigma da normalização, difundido, desde o final dos anos de 1970, pelos raríssimos cursos de graduação em Pedagogia que ofereciam a habilitação ou uma disciplina de Educação Especial ou, mais raros ainda, por cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto-sensu* na área da Educação Especial.

Em relação a superdotação, pretendeu-se ressignificar o conceito difundido nos anos de 1970, considerando-se os avanços teóricos no âmbito da psicologia e da Educação, tendo como base os estudos fundamentados nas teorias socioculturais.

Todavia, o resultado mostrou-se equivocado e a mudança teórica que se pretendia, não passou da mudança de termos, de superdotados para altas habilidades e supressão da conjunção alternativa

“ou”, do caput do conceito, acabando por produzir uma exclusão maior, já que só seriam considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentassem “notável desempenho e elevada potencialidade”. A supressão do “ou” acabou com a possibilidade de que alunos com fracasso escolar fossem identificados por suas elevadas potencialidades (Delou, 1996). Hoje, sabe-se que alunos com altas habilidades/superdotação escondem capacidades e potencialidades em inúmeras histórias de fracasso escolar, a fim de não serem excluídos do convívio social por serem inteligentes ou por serem capazes de desempenho escolar bem sucedido (Delou, 2001). Contudo, desde então, a mudança de denominação para *altas habilidades* mostrou ser mais bem aceita pelo meio educacional.

O Novo Paradigma: a Inclusão

No ano de 1990, o Brasil assumiu na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, o compromisso oficial do poder público de erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental perante a comunidade internacional.

Em 1994, ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, na Espanha. Neste evento, foi assinada a Declaração de Salamanca, que apresentou a linha de ação política para a inclusão¹⁰

¹⁰ No Brasil, a tradução do documento original de Salamanca foi adaptada à terminologia educacional brasileira, alterando-se as expressões “integrada” ou “integradora” por “inclusiva”.

¹¹ O documento referiu-se à “necessidades educativas especiais”, mas o Brasil adotou a expressão “necessidades educacionais especiais”, como proposta por Mazzotta (1996), substituindo a expressão “educativa” por “educacional”.

dos alunos com necessidades educacionais especiais¹¹ nas escolas comuns das redes de ensino.

Buscando abranger, ao máximo, todos aqueles que estiveram, historicamente, excluídos das práticas pedagógicas por falta de equidade e de igualdade de oportunidades, a Declaração de Salamanca não excluiu os superdotados, a quem nomeou de *bem dotados* (Brasil, 1994b). Para todos, foram assegurados princípios contra todo tipo de exclusão.

Neste momento vivíamos um grande impasse. A sociedade civil construía uma nova lei de ensino, que embora fizesse avanços políticos, não expressava grandes conquistas para os alunos com necessidades educacionais especiais, principalmente para os alunos com altas habilidades. Estes, regra geral, eram negados, ignorados ou ainda, eram tidos como privilegiados por terem nascido inteligentes. Naturalmente, os alunos com histórico de fracasso escolar conseguiam sensibilizar mais os professores.

Foi quando em 1996, o cenário educacional foi surpreendido com uma nova realidade, por força de lei. Foi publicada a Lei 9394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também denominada de Lei Darcy Ribeiro, uma ampliação do que está definido na Constituição Federal (Brasil, 1988, Cap. III, Seção I).

Na Constituição, a Educação era definida como dever do Estado (Brasil, 1988, Art. 208), mediante a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, **apenas**¹² aos portadores de deficiência, (Brasil, 1988, Art. 208, III). Na nova LDBEN, esta redação foi modificada, passando a referir-se não

¹² Grifo nosso.

apenas aos alunos com deficiências, mas aos educandos com necessidades educacionais especiais. Essa terminologia não resolve o problema de exclusão dos alunos com altas habilidades na sociedade, mas mostra sintonia legislativa com a atualidade teórica.

A Constituição garante o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito” (Brasil, 1988, Art. 208, IV, § 1º) e o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, IV), reafirmado no Artigo 4.º, da LDBEN, ao estabelecer que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública (Brasil, 1996, Art. 4.º, III). E, ainda, alunos com necessidades educacionais especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um,” como todos os demais (Brasil, 1996, Art. 4.º, V).

A Lei 9394/96 também está baseada na Lei n.º 8069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, que declara: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (Brasil, 1990, Art. 5.º).

Como já foi mencionado, o Brasil optou por construir um sistema educacional inclusivo, concordando com a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, firmada em Jomtien, em 1990, e com os postulados definidos em Salamanca, Espanha, em 1994, na Conferência Mundial

sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, de onde tiramos os princípios que são mais adequados aos alunos com altas habilidades/superdotação:

- ▶ cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- ▶ os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades;
- ▶ os programas de formação inicial deverão despertar em todos os professores da Educação Básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais;
- ▶ as escolas deverão acolher todas as crianças, independentemente de suas

condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (necessidades educativas especiais);

- ▶ as escolas deverão adotar uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos;
- ▶ os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente;
- ▶ os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade;
- ▶ o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais;
- ▶ as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (Brasil, 1994b).

Assim sendo, a nova lei trouxe significativo avanço político. Em primeiro lugar, um capítulo dedicado, integralmente, ao atendimento educacional especializado ao aluno com necessidades educa-

cionais especiais, o Capítulo V, que supera a questão clínica da educação, embora não negue a possibilidade de alguns casos terem que ser acompanhados de tratamento médico.

Logo no início, do Capítulo V, reafirma-se o caráter constitucional, educativo e inclusivo da Lei. Definida como modalidade de educação escolar, a Educação Especial deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”¹³ (Brasil, 1996, Art. 58).

É na escola que alunos com necessidades especiais devem permanecer a fim de receberem educação escolar conforme as capacidades de cada um. “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 1996, Art. 58, § 1.º). Foi estabelecido, ainda, que os alunos com necessidades especiais deverão ser atendidos educacionalmente “em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Art. 58, § 2º).

Esta ênfase é importante, pois existem casos de alunos que demandam mais atenção que os demais e espaços próprios para um desenvolvimento mais adequado. Neste caso, estão incluídos os alunos precoces em significativo estado de adiantamento no desenvolvimento.

Considerando-se que o desenvolvimento humano não se dá de modo uniforme e que a chamada educação infantil exerce profunda importância no desenvolvimento do ser humano, a legislação brasileira estabelece que é “dever do Estado a

¹³ A expressão aluno com necessidades educacionais especiais foi ratificada na legislação que regulamentou a LDB em 2001.

educação escolar pública ... atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1996, Art. 4º, IV).

Em consonância com o corpo da Lei, também ficou estabelecido que “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (Brasil, 1996, Art. 58, § 3.º). Cabe notar que não é a necessidade educacional especial que direciona a matrícula do aluno na escola, mas se esta criança estiver em creche ou na educação infantil, ela passa a ter direito aos serviços de atendimento educacional especializado que os sistemas de ensino têm o dever de oferecer e manter em funcionamento adequado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2006, pela Lei 11274 (Brasil, 2006), houve a reformulação do Artigo 32 da Lei 9394/96, referente ao tempo de duração do ensino fundamental (hoje, contando nove anos obrigatórios) e à idade mínima em que os pais passam a ser responsáveis por efetuar a matrícula de seus filhos na escola, modificada agora para 6 anos de idade, reafirmando a responsabilidade das matrículas aos municípios e, supletivamente, aos Estados e à União, conforme estabelecido na LDBEN (Brasil, 1996).

Segundo esta Lei, “a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, Art. 29). Sua oferta deve ocorrer em “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade” (Art. 30, I) e em “pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos

de idade” (Brasil, 1996, Art. 30, II). Assim, todas as crianças com menos de 6 (seis) anos de idade têm direito de estar na escola de educação infantil quando existe esta oferta de nível de ensino.

No caso das crianças precoces que viveram as experiências da educação infantil e que foram avançadas nas séries iniciais “com base no interesse e no processo de aprendizagem” (Brasil, 1996, Art. 23), naturalmente chegarão ao primeiro ano de escolaridade antes da idade estabelecida como obrigatória para o ensino fundamental. Assim, como justificar que a criança precoce, reconhecida por suas necessidades especiais, esteja fora da escola porque não completou os 6 anos de idade para iniciar o ensino fundamental?

A LDBEN não conceitua a expressão alunos com necessidades especiais, contudo faz menção aos alunos superdotados e prevê garantias para estes alunos no Capítulo V. Então, alunos superdotados são considerados alunos com necessidades educacionais especiais.

Aos alunos superdotados foi garantido o atendimento especializado no âmbito da educação escolar, que deve ser realizado na escola comum, na qual todos os demais alunos são educados e escolarizados. Não é qualquer tipo de atendimento educacional. A fim de garantir que o atendimento especializado aconteça, o Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, Art. 59, I).

Não raramente, as escolas são surpreendidas com alunos superdotados com indicadores de precocidade ou autodidatas, entediados



com o conformismo que são obrigados a praticar devido aos baixos níveis de desafio escolar apresentados. Na verdade, são alunos que apresentam níveis de desenvolvimento muito adiantado em relação ao das demais crianças da mesma idade, que foram matriculadas na mesma turma.

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, Art. 14, I). 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 superdotados, são indicadas mudanças pedagógicas que ofereçam programas de enriquecimento escolar e 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 salas de recursos, por áreas de talento ou de interesse. Logo são de competência da escola.

Se os alunos superdotados tiveram 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 não significa apenas aligeiramento escolar por redução de conteúdos a um currículo mínimo ou resumo do livro didático. 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: (a) ajustar o ritmo de ensino às potencialidades dos estudantes, a fim do desenvolvimento de um trabalho ético racional, (b) fornecer um nível apropriado de desafio escolar a fim de evitar o tédio oriundo da repetição das aprendizagens e (c) 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

¹⁴ Distingue-se sempre em psicologia a idade cronológica da idade mental (Piaget, 1996).

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).

Lembre-mos de uma criança superdotada de 5 anos de idade com pleno domínio da leitura e da escrita. Num trabalho pedagógico apoiado pela teoria vygotskiana ou por uma concepção teórica sócio-interacionista, certamente esta criança poderá ter a oportunidade de pular a classe de alfabetização, uma vez que o próprio Vygotsky (1996) afirmou: “é uma comprovação empírica, frequentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (p. 111).

Logo, se a criança já souber ler e escrever, por exemplo, o que ela fará na classe de alfabetização durante 200 dias letivos, se este vai ser o foco do trabalho do professor? Caso o trabalho pedagógico seja orientado pela teoria piagetiana ou por uma concepção teórica construtivista, devemos nos lembrar o que é psicogênese. Quando as crianças atingem um determinado nível de desenvolvimento, é porque ela já passou pelos estágios anteriores.

Piaget (1996) reafirmou a formação do conhecimento ou a psicogênese na forma de estágios sequenciais do desenvolvimento cognitivo, a partir do nascimento e deu-lhes caráter universal. A caracterização dos estágios no âmbito da inteligência dependeria da satisfação de condições básicas. Entre elas está a constante sucessão dos comportamentos, independentemente das acelerações ou atrasos que poderiam modificar as idades cronológicas¹⁴ médias em função

da experiência adquirida e do meio social (como das aptidões individuais).

Cada fase seria definida por uma estrutura de conjunto, que caracterizaria todos os comportamentos novos próprios da fase e não por uma propriedade simplesmente dominante. As estruturas apresentariam um processo de integração tal que cada uma delas fosse preparada pela precedente e se integrasse na seguinte (Piaget, 1996).

Logo, se a criança apresenta competências de domínio da leitura e da escrita antes dos 6 anos de idade, é porque ela já formou estruturas cognitivas mais avançadas que as previstas para o estágio pré-operacional. Mais uma vez, podemos questionar como conceber que uma criança nesta condição seja obrigada a cursar 200 dias letivos de uma classe de alfabetização, se a concepção teórica aponta para a evolução cognitiva já alcançada.

Se nesta situação for dada a oportunidade de aceleração de estudos à criança por ela já apresentar competências escolares esperadas na conclusão de classe de alfabetização, ela poderia não só concluir em menor tempo seus estudos, como abriria imediatamente uma vaga para a classe de alfabetização.

Esta é lição de economia pública: uma criança que já apresente, aos 5 anos de idade, as competências escolares esperadas para os 6 anos, possibilitaria que outra criança entrasse em sua vaga escolar caso ela fosse poupada de estar presente na classe de alfabetização apenas para cumprir, burocraticamente, a sequência das séries escolares. Para que estas decisões sejam tomadas no âmbito da escola de modo acertado e responsável, é necessário que os sistemas de ensino regulamentem

esta questão, lembrando que toda regra tem suas exceções.

É inegável que o Governo Federal vem fazendo grandes esforços no sentido de ampliar a capacitação dos professores no âmbito da Educação Especial Inclusiva, e isto pode ser constatado nos inúmeros cursos, encontros técnicos e capacitações anunciadas no próprio endereço eletrônico da SEESP/MEC, a produção de material específico para estas formações, assim como as ações desenvolvidas pela CAPES, por meio do PROESP¹⁵. Contudo, podemos constatar a insuficiência destas ações para suprir a demanda social, nacional.

Afinal, trata-se de mudança de paradigma numa sociedade com mais de 180 milhões de habitantes e que, se considerarmos a meta do MEC de atender de 15 a 20% de alunos superdotados, teremos identificados cerca de 27 milhões de superdotados. Ainda que considerássemos a taxa irreal da Organização Mundial de Saúde de 1%, seriam quase 2 milhões de superdotados no Brasil, o que mostra a importância deste atendimento.

A nova LDBEN também prevê o atendimento educacional especializado para o trabalho aos alunos superdotados:

educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelam

15 PROESP: O Programa de Educação Especial visa propiciar em nível nacional, o desenvolvimento, a capacitação e a qualificação de professores para o atendimento às diferenças dos alunos matriculados nas classes comuns da educação infantil, do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, da educação profissional, do ensino médio e da educação superior, bem como, de professores que prestam o atendimento educacional especializado nos serviços complementares e suplementares, a fim de que possam conduzir, de forma crítica e reflexiva, o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar.

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (Brasil, 1996, Art. 59, IV)

A LDBEN, também previu a necessidade de acesso igualitário aos programas sociais para os alunos com altas habilidades/superdotação. “Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular” (Brasil, 1996, Art. 59, V). Os benefícios decorrentes dos programas sociais criados com vistas a diminuir as desvantagens tão comuns entre os alunos das classes populares, também, incluem os alunos superdotados. Nenhuma ação ou argumento pode ser construído no sentido de excluí-los destes programas. Programas como “Fome Zero” e “Bolsa Família” vêm resolvendo pequena parcela do grande problema que é a distribuição de renda no Brasil. Todavia, a demora para a definição de programas específicos para os alunos superdotados mostra o quanto ainda é preciso trabalhar para dar visibilidade às necessidades especiais e sociais que estes alunos possuem.

Para que o Capítulo V da LDBEN seja cumprido em sua totalidade é preciso encontrar, no restante do corpo da Lei, os elementos legais que viabilizem este cumprimento, começando pela organização escolar que é tarefa dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais, públicos e particulares. Ao abordarmos a situação dos alunos que apresentam níveis de desenvolvimento efetivo em descompasso com o desenvolvimento dos demais pares de idade, devemos ter em mente que os modelos organizacionais de turmas baseados nas idades dos alunos pode ser questionado. Neste aspecto, a

LDBEN apresenta sinais da grande flexibilidade para a organização da educação básica quando estabelece que:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 23)

Observa-se grande variedade de alternativas para que os sistemas de ensino organizem a educação básica, ou seja, o ensino fundamental e o ensino médio, sob sua responsabilidade. Não só aponta as modalidades de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não-seriados, como estabelece critérios variados com base na idade, na competência e em outros critérios, deixando uma margem de liberdade para que a organização possa ser feita de acordo com interesses voltados para o processo de aprendizagem.

A aplicação desta variedade de alternativas é bastante pertinente, pois quando tratamos de alunos superdotados, não raro, eles se adiantam aos conteúdos escolares da série e acabam sendo obrigados a se conformarem até que aquela etapa escolar acabe, pela falta de instrumentos organizacionais na escola que permitem flexibilidade de movimento do aluno superdotado na grade curricular. Todas as alternativas têm aspectos positivos e negativos, por isso é preciso estar atento aos interesses do processo de aprendizagem sinalizado pelo desenvolvimento do aluno.

Um artigo complexo da LDBEN afirma que, “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o

grau de desenvolvimento e experiência do candidato”, seja permitido ao aluno sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, II, “c”).

Tal complexidade se deve porque, em primeiro lugar, a regulamentação desta matéria ficou a cargo dos sistemas de ensino. Grande foi a polêmica, demoradas as discussões e nem sempre o resultado, eficiente. As interpretações dadas a este artigo foram tão variadas que ele deu margem à exclusão dos alunos precoces na leitura, menores de 6 anos de idade, que em determinadas escolas ou estabelecimentos de ensino têm que completar esta idade para serem matriculados na escola.

Na verdade, o artigo 24 da LDBEN dá margem para que a aceleração de estudos seja um instrumento de domínio escolar, porque é praticada a partir da avaliação escolar, ou seja, se a escola constatar pela avaliação escolar que o aluno está apto para determinada série por seu grau de desenvolvimento e experiência, independentemente da escolarização documentalmente comprovada, ela poderá permitir a matrícula do aluno na série ou etapa mais adequada ao seu desenvolvimento. Qualquer aluno matriculado na escola que apresente tal condição, deveria poder ser submetido à reclassificação de série, independente de qualquer diagnóstico suplementar.

Após longos vinte e cinco anos de vigência da Lei 5692/71, nós esquecemos as práticas escolares que implicavam aceleração de estudos realizados durante a vigência da Lei 4024/61. Há época, não raro, crianças não realizavam a 2a. série, porque demonstravam, desde a 1a. série, competências para a terceira. Assim como inúmeros alunos foram

matriculados no ginásio, mediante aprovação no concurso de admissão realizado na 4a. ou 5a. série, quando o ensino primário poderia ter no mínimo quatro séries anuais, mas, também, podia estender sua duração em até mais dois anos, a fim de ampliar conhecimentos e iniciar os alunos “em técnicas de artes aplicadas adequadas ao sexo e à idade” (Brasil, 1961, Art. 26, Parágrafo Único).

Muitos alunos foram para o ginásio (antiga denominação do atual ensino médio) sem realizarem a 4ª, a 5ª e até a 6ª série pelo fato de terem sido aprovadas para o ginásio. Hoje, como resultado da aceleração de estudos de acordo com os interesses da aprendizagem e de acordo com o desenvolvimento e as experiências do aluno, a escola precisará de uma nova organização. A nova LDBEN previu que a escola poderá organizar-se em “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (Brasil, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, IV).

Assim, poderemos ter alunos mais adiantados em matemática, artes, ciências ou qualquer componente curricular. Ou os alunos que se iniciam nas artes plásticas precocemente, ou na matemática ou nas ciências, deveriam poder conviver com outros estudantes, adiantados nas matérias, que atuariam como mediadores para o desenvolvimento dos alunos superdotados.

Insistindo no aspecto democrático da avaliação escolar, a LDBEN reafirma a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Brasil, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, V, “c”), deixando claro que esta é uma tarefa da escola e que o avanço escolar só depende da verificação do aprendizado.

Em relação ao Ensino Superior, ficou definido que “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, Art. 47, § 2.º).

O exemplo de maior destaque em relação à aplicação do artigo 47 da Lei foi o caso do cientista Leonardo Magalhães Macarini, que teve seu diploma de Doutor em Matemática validado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, pelo fato de não ter realizado nenhuma das etapas anteriores de escolarização. Leonardo estava fora da escola desde os 13 anos de idade, quando havia sido desligado da escola por problemas de frequência na 7ª série. Aos 16 anos, foi, como aluno ouvinte, para o Instituto de Matemática Pura e Aplicada, estudar Matemática Pura na área de conhecimento da Geometria Diferencial e Sistemas Dinâmicos. Aos 22 anos, defendeu sua tese de doutorado com mérito. Para que seu título tivesse validade, recebeu o título de “Notório Saber de todos os níveis que antecedem o Doutorado”, pelo Parecer n.º 1.242 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, publicado no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2001.

Este exemplo mostra que a resistência à oferta de atendimento especializado a alunos superdotados, tão comum nas escolas da Educação Básica, não foi observada numa das principais instituições de pesquisa do mundo, com formação em pós-graduação na área da Matemática, como é o caso do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA).

Vários são os exemplos de cientistas, hoje formados, trabalhando em centros de pesquisa e universidades nacionais e internacionais, que chegaram ao IMPA com menos de 16 anos de idade e que começaram a cursar o mestrado antes mesmo de apresentarem qualquer certificado de conclusão de ensino médio ou de graduação universitária. Cabe ressaltar que a instituição não estimula que os alunos abandonem a educação básica ou curso de graduação, mas valoriza as potencialidades efetivas demonstradas por meio do desempenho escolar. Assim, poderíamos perguntar se o IMPA teria transformado em cultura institucional ou em política pública de avaliação escolar uma evidência teórica que a educação básica resiste em aplicar.

Relembrando o que já foi mencionado anteriormente, Vygotsky (1996) afirmou que “é uma comprovação empírica, freqüentemente verificada e indiscutível, que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (p. 111). Embora o exemplo dado não tenha sido com criança, fica evidente que a tese vygotskiana se aplica não apenas a elas.

Tratar a aprendizagem de modo coerente com o nível de desenvolvimento do aluno é uma prática que não será atingida utilizando-se currículos padronizados para todos os alunos, planejamentos pedagógicos uniformizados ou avaliações que não considerem as potencialidades e características das altas inteligências, os ritmos mais acelerados de aprendizagem ou as características e necessidades destes alunos e alunas.

Como foi possível constatar, a aplicação da Lei depende de conhecimento, interesse e/ou valorização dos feitos humanos, independentemente de ideologias cristalizadas em práticas refutadas. A

consequência foi que as ações educativas inclusivas esperadas pela aplicação da nova LDBEN não foram imediatas. Assim, a Secretaria de Educação Especial do MEC deu início a um trabalho que levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação à homologação da Resolução n.º 2, em 15 de agosto de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica - uma espécie de instrução sobre aspectos a serem considerados durante o processo de inclusão.

A Resolução n.º 02/2001 considerou “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: ...altas habilidades/superdotação”, definindo-a como sendo a expressão de “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, Art. 5º, III).

Tal conceito traz a inovação de tirar o foco do aluno, passando-o para o processo de aprendizagem deste indivíduo. Por exemplo, o fato do aluno ser indisciplinado, porque a escolarização não apresenta desafios e ainda apresentar dificuldades de aprendizagem em uma área diferente daquela em que apresenta talento, não será motivo para impedir que alunos sejam reconhecidos e atendidos de modo especializado na escola nas áreas em que apresentem altas habilidades/superdotação.

Foi nesta Resolução que a expressão altas habilidades/superdotação apareceu pela primeira vez no Brasil, associando-se dois conceitos de concepções teóricas diferentes (sócio-interacionista e inatista) de modo conjugado. Para efeito administrativo, no Brasil, seu uso não é alternativo, o que mostra o insucesso na tentativa de mudança de paradigma conceitual. Contudo, é preciso reco-

nhecer que a expressão altas habilidades parece ter tido maior aceitabilidade junto ao público leigo.

A Resolução n.º 02/2001 estabeleceu ainda que:

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: ...atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar. (Brasil, 2001, Art. 8.º, IX)

Contudo, ficou estabelecido que alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular, ou seja, para além das atividades previstas para a classe regular em que esteja oficialmente matriculado. Estas atividades podem ocorrer na própria sala de aula regular ou em salas de recursos. Mas, também, podem ocorrer em outros espaços, como nas universidades, onde o aluno pode ter abreviado o tempo de permanência na escola por ter atingido plenamente os objetivos daquela etapa escolar em que se encontra matriculado.

Não se trata de banalizar a escola e nem tão pouco de desvalorizar o trabalho do professor, mas de valorizar o desenvolvimento escolar efetivo que alunos com altas habilidades/superdotação apresentam.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 114) acreditavam que “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” do aluno. Então, ter “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa

e da criação artística, segundo as capacidades de cada um”, é tudo o que alunos com altas habilidades/superdotação podem desejar, a fim de desenvolver cada vez mais suas potencialidades.

Se quisermos construir uma nova sociedade com base em novo paradigma, que valorize o papel da cultura na formação do homem, não podemos aceitar que alunos com altas habilidades/superdotação tenham sua escolaridade estagnada por falta de mediação social. Embora possamos entender que toda esta estagnação se justifica por conta da cultura escolar, equivocadamente cristalizada na idéia de que os alunos com altas habilidades/superdotação sejam privilegiados em inteligência, e que não precisariam de mais apoio escolar. Hoje, esta concepção não se sustenta mais e os alunos com altas habilidades/superdotação passaram a ter uma série de direitos pertinentes aos seus modos de aprender.

Se os alunos possuem necessidades educacionais especiais e a cultura escolar é de exclusão destes alunos, então por que não criar ou manter uma educação escolar que lide diretamente com a singularidade destes alunos até que a sociedade e/ou os cursos de formação de professores não se omitam mais na qualificação dos profissionais que garantem a educação destes alunos?

Apesar da LDBEN ter sido promulgada há 10 anos, ainda não se constata sua plena aplicação na educação básica brasileira, podendo-se levantar hipóteses relacionadas à cultura escolar disseminada nas últimas décadas com base na igualdade de desempenho e em padrões de resultados, assim como inferir que não é esta a Lei que queríamos, não conseguimos enxergar o que ela tem de vanguarda, de avanço político, democrático e inclusivo.

Podemos concluir que a garantia dos direitos nas áreas das altas habilidades/superdotação não depende apenas de Lei, de Resolução ou de Política Públicas Nacionais. Esta linealidade é apenas aparente. É preciso mais. É preciso formação. É preciso formação docente. É preciso formação continuada, intensa 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, otimizar a formação crítico-reflexiva, incentivar práticas pedagógicas especializadas para que a mudança baseada na igualdade de oportunidades gere uma sociedade mais justa e cidadã.

Acompanhando os trabalhos que vêm sendo feitos por algumas prefeituras que têm um serviço voltado para as questões dos alunos com necessidades educacionais especiais, observa-se que esta formação tem sido feita de modo continuado, por profissionais com formação específica na área. Observa-se, contudo, que a frequência aos cursos ainda fica a critério dos professores e dos gestores, que ainda criam barreiras para que os professores tenham acesso a estas formações. O problema parece ser resultado da falta de conscientização sobre o assunto e pelos preconceitos e mitos ainda tão enraizados na sociedade.

Amparados pela LDBEN e pela Resolução n.º 02/2001, vários estados e municípios já regulamentaram o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação em forma de Decreto, Pareceres e Resoluções.

Como parceiro das organizações governamentais encontra-se o Conselho Brasileiro para

Superdotação, ConBraSD, fundado em 2003, e que tem a finalidade de “congregar e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal associadas que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área das altas habilidades/superdotação” (ConBraSD, 2003, Art. 2.º).

Em 2004, foi realizado o I Encontro Nacional do ConBraSD com o tema “A Excelência na Educação e Desenvolvimento de Talentos”. Com caráter internacional, este evento contou com as presenças de estudiosos de renome internacional como Joseph Renzulli, Sally Reis e Maureen Neihart, além dos principais pesquisadores brasileiros na área.

O ConBraSD tem dialogado com a Secretaria de Educação Especial do MEC e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com vistas a concretizar uma parceria entre governo e sociedade civil com vista a construir, implantar, acompanhar e avaliar propostas de políticas públicas para os alunos com altas habilidades/superdotação, que têm dificuldades de acesso, permanência e inclusão nas escolas devido aos preconceitos que perpassam as práticas pedagógicas que insistem em não inclui-los em programas suplementares de educação.

Conclusão

Assim constata-se, na nova LDBEN, a definição de um paradigma mais justo e democrático - o da inclusão. Nela, todos os excluídos foram contemplados, desde as crianças da educação infantil, jovens

e adultos, os indígenas, os deficientes, os superdotados, entre outros. Mostra equidade e caráter constitucional, garantindo que é dever do Estado com a educação escolar pública o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, Art. 4º, III).

Passam-se dez anos desde a promulgação da LDBEN em 1996 e se persistem barreiras e preconceitos para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, deve ser pela complexidade e pela dificuldade na interpretação destas questões, diretamente relacionadas à formação dos professores e dos gestores da educação.

Todas as formações continuadas voltadas para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação mostram que estes alunos também têm necessidades educacionais especiais e, por este motivo, precisam ser identificados e atendidos de modo especializado nas escolas. Este é o lugar destes alunos, cidadãos como os demais e que têm direito à educação de qualidade e de alto nível.

Além disso, recomenda-se, às escolas de Educação Básica, o estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior a fim de, não só identificar os alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, como também, encaminhá-los a recantos onde a pesquisa científica estimula o aluno a pensar, a investigar e a descobrir, transformando, assim, a sociedade onde vive.

Referências

Antipoff, D. (1996). *Helena Antipoff – sua vida, sua obra*. Belo Horizonte: Itatiaia.

Antipoff, O. (1984). O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. Em Z. Guenther e cols. (Orgs.), *Dez anos em prol do bem-dotado*. Belo Horizonte: MEC/ADAV, Imprensa Oficial.

Brasil. (1961). *Lei 4024*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. (1971). *Lei 5692*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.

Brasil. (1976). *Educação Especial: superdotados – manual*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Educação Especial.

Brasil. (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Brasil. Ministério da Justiça. (1990) *Lei n.º 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Ministério da Justiça.

Brasil. (1994a) *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.

Brasil. (1994b). *Declaração e Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Ministério da Justiça.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (2001). *Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Brasil. (2006). *Lei 11.274, que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Bueno, J. G. S. (2005) *Educação especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente*. São

Paulo: EDUC/PUC-SP. (Publicação original em 1993)

Bueno, J. G. S. & Ferreira, J. R. (2003). *Políticas regionais de educação especial no Brasil*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas.

ConBraSD. (2003). *Estatuto do Conselho Brasileiro para Superdotação*. Brasília: ConBraSD.

Delou, C. M. C. (1996). Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de altas habilidades. *Cadernos de Educação Especial*, 1, 49-58.

Delou, C. M. C. (2001). *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Kaseff, L. (1931). *Educação dos super-normais*. Rio de Janeiro: Oliveira & Cia.

Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Novaes, M. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.

Piaget, J. (1996). *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes.

Pinto, E. (1933). *O problema da educação dos bem dotados*. São Paulo: Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Vygotsky, L. (1996). *A formação social da mente (5ª ed)*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.



Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino
Tânia Gonzaga Guimarães



Um dos temas amplamente debatidos e estudados na área de superdotação refere-se às características apresentadas por indivíduos com altas habilidades/superdotação em suas mais variadas nuances comportamentais, emocionais, psicológicas, intelectuais, além de uma infinidade de habilidades peculiares que os identificam.

Apesar de várias características comuns encontradas entre indivíduos superdotados, o mais surpreendente, nesta população, é a contínua variação que ela exibe em termos de habilidades e competências e os vários níveis e magnitudes que manifesta em suas ações e conhecimentos. A heterogeneidade apresentada pelo grupo de superdotados intensifica a discussão em torno da definição do fenômeno da superdotação, da terminologia mais adequada e se reflete, sobretudo no processo de identificação. Assim, traços que imprimem identidade aos indivíduos com altas habilidades/superdotação podem diferir entre um e outro, ressaltando ainda mais as diferenças entre estes indivíduos ao invés de apontar padrões cognitivos, afetivos e comportamentais fixos neste grupo. Sabatella (2005), por exemplo, enfatiza que indivíduos com a mesma capacidade intelectual demonstram variações quanto aos interesses, habilidades e temperamento e constituem um universo heterogêneo e complexo.

Embora a caracterização dos superdotados seja facilmente encontrada na literatura, tratar dessa questão exige perícia e muita responsabilidade, uma vez que tem implicações para o processo de identificação destes indivíduos e, portanto, ao invés de orientar, pode comprometer uma identificação precisa. Portanto, antes de descrever e comentar tais características, é necessário discutirmos a concepção de superdotação.



O Fenômeno das Altas Habilidades/Superdotação

A superdotação entendida como um fenômeno multidimensional, agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto características afetivas, neuropsicomotoras e de personalidade. Não se pode esquecer ainda que o conceito de superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social. Também não existe um consenso entre profissionais quanto à definição de quem deveria ser considerado com altas habilidades/superdotação. Há uma tendência em considerar como superdotados aqueles que demonstram habilidades muito acima da média em um ou mais domínios, seja no domínio intelectual,

artístico ou no domínio das relações sociais, produções criativas, esportivas e psicomotoras (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli & Reis, 1997; Winner, 1998).

O indivíduo superdotado é uma pessoa em desenvolvimento que apresenta um desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária (Winner, 1998). Muitas das características presentes nestes indivíduos diferem das encontradas em indivíduos da mesma faixa etária.

Silverman (2002) define o superdotado como um indivíduo que possui um desenvolvimento assíncrono entre habilidades intelectuais, psicomotoras, características afetivas e aspectos do desenvolvimento cronológico. Essa assincronia pode ser traduzida por desenvolvimentos não lineares, característicos do superdotado, e que seriam os geradores de sentimentos de descompasso do indivíduo em relação a si mesmo e à sociedade. As habilidades cognitivas avançadas e a intensidade emocional elevada do superdotado são combinadas para criar uma experiência interna, um predicado de atenção e de consciência que é qualitativamente diferente do padrão normal.

Para Piechowski (1986), indivíduos com altas habilidades frequentemente demonstram extrema facilidade para se expressar nas áreas psicomotora, intelectual, imaginativa, emocional e dos sentidos, como, por exemplo, rapidez na fala, ações impulsivas, agitação motora e dificuldade em permanecer parado, por intensa visualização e devaneios. Para esse autor, os superdotados possuem um modo mais intenso e sensível

de vivenciar seu desenvolvimento. Esta supersensibilidade, também denominada superexcitabilidade, é característica dos indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Ademais, estes níveis significativos de sensibilidade, freqüentemente associados às altas habilidades/superdotação, foram originalmente observados pelo estudioso Dabrowski, em sua Teoria da Desintegração Positiva. Esta teoria sugere que o desenvolvimento emocional é uma dimensão essencial da vida humana; que se manifesta progressivamente em níveis contínuos de egocentrismo e altruísmo no modo do indivíduo vivenciar emocionalmente sua realidade. Para Dabrowski, o indivíduo superdotado vivencia a realidade de maneira mais profunda, devido à sua estrutura emocional ter se estabelecido a partir de valores mais altruístas. Isto leva o indivíduo a vivenciar uma tensão interna pela incompatibilidade entre seus objetivos e as demandas do ambiente. No entanto, esta tensão é positiva na medida em que provoca o surgimento de características originais e autênticas do indivíduo (O'Connor, 2002).

Cramond (1994) enfatiza que, embora as crianças superdotadas apresentem superexcitabilidade psicomotora, elas não devem ser rotuladas como hiperativas, pois apresentam uma tendência objetiva de comportamento, ou seja, seus comportamentos são dirigidos a uma meta. Da mesma forma, os devaneios provocados pela superexcitabilidade imaginativa não devem ser vistos como falta de atenção e sim como um tempo ininterrupto de processamento criativo.

Sabatella (2005) acrescenta que, após décadas de pesquisa, a alta excitabilidade tem sido um

importante indicativo para prognosticar indivíduos superdotados e alerta para o fato de que as características associadas à alta excitabilidade estão sendo utilizadas para detectar ou diagnosticar “problemas cerebrais”. Esta autora informa, por exemplo, que crianças com alta excitabilidade na área psicomotora, ativas, que gostam de movimento, têm potencial para o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Também Oufino (2005) faz referências a esta questão ao observar que características - como alto nível de energia, menor necessidade de sono, devaneio criativo e elevada excitabilidade - são equivocadamente avaliadas como sendo déficit de atenção e hiperatividade, obscurecendo características positivas relacionadas a superdotação.

Nem todos os indivíduos superdotados apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento, mas, embora apresentem um perfil heterogêneo, algumas características são evidenciadas. Winner (1998) destaca algumas delas:

- ▶ preferência por novos arranjos visuais;
- ▶ desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar);
- ▶ maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores;
- ▶ precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal;
- ▶ curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada;
- ▶ aprendizagem rápida com instrução mínima;

- ▶ super-reatividade e sensibilidade;
- ▶ alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade.

Com relação às características relacionadas à escola, a autora também destaca:

- ▶ leitura precoce, boa memória para informação verbal e/ou matemática;
- ▶ destaque em raciocínio lógico e abstrato;
- ▶ preferência por brincadeiras individuais;
- ▶ preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental;
- ▶ interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
- ▶ assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, lingüística e perceptual.

Portanto, a superdotação, devido a sua natureza multidimensional, abarca uma infinidade de variáveis e características que se manifestam simultaneamente, mediando o desenvolvimento de comportamentos superdotados. As concepções teóricas-empíricas, ao apresentarem visões diferenciadas e até mesmo conflitantes sobre a superdotação, acentuam ainda mais a complexidade deste objeto de estudo e imprimem a necessidade de uma compreensão cada vez mais holística e distanciada da visão unidimensional associada ao conceito de QI. Essa visão limitada tem sido substituída por uma visão multidimensional que envolve sistemas biológicos, psicológicos, emocionais, sociais, históricos e culturais (Alencar & Fleith, 2001; Colangelo & Davis, 1997; Virgolim, 1997; Winner, 1998).

Nesta perspectiva, é interessante retomar o conceito de inteligências múltiplas de Gardner (1995), uma vez que as características encontradas nos indivíduos superdotados podem ser interpretadas

à luz desta teoria. Este autor define inteligência como uma ou mais habilidades que levam o indivíduo à resolução de problemas ou a formulação de produtos em função de seu ambiente e de sua cultura. Sua teoria propõe que o ser humano é dotado de oito inteligências distintas, autônomas, que interagem entre si, mas que podem existir em diferentes níveis. O indivíduo altamente capaz poderá exibir uma ou mais inteligências e não necessariamente todas elas. As oito inteligências¹ são:

- (a) **lingüística** - habilidades envolvidas na leitura e na escrita;
- (b) **musical** - habilidades inerentes a atividades de tocar um instrumento, cantar, compor, dirigir uma orquestra;
- (c) **lógico-matemática** - habilidade de raciocínio, computação numérica, resolução de problemas, pensamento científico;
- (d) **espacial** - habilidade de representar e manipular configurações espaciais;
- (e) **corporal-cinestésica** - habilidade de usar o corpo inteiro ou parte dele em desempenho de tarefas;
- (f) **interpessoal** - habilidade de compreender outras pessoas e contextos sociais;
- (g) **intrapessoal** - capacidade de compreender a si mesmo, tanto sentimentos e emoções, quanto estilos cognitivos e inteligência;
- (h) **naturalística** - habilidade de perceber padrões complexos no ambiente natural.

Encontra-se ainda em estudo um nono

tipo de inteligência, a espiritual ou existencial, que envolve a preocupação com certos conteúdos cósmicos, a obtenção de certos estados de consciência e os profundos efeitos que certas pessoas, possuidoras destas capacidades, exercem sobre outros indivíduos. Esta teoria teve grande impacto no Brasil, principalmente por demonstrar que a avaliação da habilidade do indivíduo deve ser feita segundo as especificidades da inteligência em questão e dentro de um determinado domínio. Para o autor, todas as inteligências são igualmente importantes e devem ser contempladas especialmente no contexto educacional.

Considerando as políticas educacionais inclusivas, o aluno que apresenta potencial para altas habilidades/superdotação tem sido amparado por subsídios legais com vistas a uma educação de qualidade que permita o atendimento de suas necessidades educacionais especiais. No entanto, faz-se necessário a implementação de estratégias que façam repercutir na prática todos os anseios que englobam o atendimento especializado ao aluno com altas habilidades/superdotação. Sendo assim, é importante ressaltar: Quem é o aluno com altas habilidades/superdotação?

Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação

Muitos documentos oficiais têm sido elaborados a fim de elencar e esclarecer os traços e características comuns ao aluno com altas habilidades/superdotação. No Brasil, o artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB N° 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), define educandos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atribui os seguintes traços como comuns aos superdotados:

- ▶ Alto grau de curiosidade;
- ▶ Boa memória;
- ▶ Atenção concentrada;
- ▶ Persistência;
- ▶ Independência e autonomia;
- ▶ Interesse por áreas e tópicos diversos;
- ▶ Facilidade de aprendizagem;
- ▶ Criatividade e imaginação;
- ▶ Iniciativa;
- ▶ Liderança;
- ▶ Vocabulário avançado para sua idade cronológica;
- ▶ Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias);
- ▶ Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas;
- ▶ Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- ▶ Habilidade para lidar com idéias abstratas;
- ▶ Habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista;
- ▶ Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- ▶ Alto nível de energia;

¹ Originalmente, eram sete tipos de inteligência. Na revisão de sua proposta, Gardner acrescentou mais um.

- ▶ Preferência por situações/objetos novos;
- ▶ Senso de humor;
- ▶ Originalidade para resolver problemas.

CARACTERÍSTICAS INTELECTUAIS

As características intelectuais do superdotado vão além dos aspectos relacionados à inteligência. Assim, ao se definir o indivíduo superdotado com base em suas características intelectuais, não basta considerar apenas a inteligência, mas a linguagem e a criatividade, entre outros, devem ser também consideradas elementos importantes na construção deste fenômeno multifacetado que é a superdotação. Geralmente, associa-se, inadequadamente, superdotação exclusivamente a alto nível de inteligência. Os primeiros estudos sobre as altas habilidades/superdotação relacionavam este fenômeno à pontuação alcançada em testes formais de inteligência (testes de QI). Por outro lado, abordagens recentes sobre a inteligência, como a de Gardner, mencionada anteriormente, apresentam uma visão multidimensional da inteligência.

A criatividade, entendida como um processo gerador de novas idéias, produtos e ações, está associada ao talento e capacidade do homem para encontrar respostas originais para seus problemas. As habilidades típicas de pessoas altamente criativas, muitas vezes, representam a expressão de comportamentos superdotados. A linguagem é um aspecto expressivo para ser considerado como característica de superdotação, uma vez que o superdotado apresenta facilidade

para expor suas idéias, emprega um vocabulário superior à idade, demonstra um nível de leitura acima da média, bem como facilidade para lidar com novos códigos lingüísticos e originalidade na comunicação, entre outros elementos da linguagem criativa.

Tuttle e Becker, Torrance (citados por Alencar & Fleith, 2001) e Davis e Rimm (1994) destacam uma combinação de características que podem ser compreendidas como expressão intelectual dos indivíduos altamente inteligentes:

- (a) Habilidades superiores de pensamento (como análise, síntese e avaliação);
- (b) Fluência de idéias (produção de muitas idéias);
- (c) Flexibilidade de idéias (vê relações entre idéias aparentemente diversas);
- (d) Reação positiva a elementos estranhos e novos;
- (e) Originalidade de idéias (forma original de resolver problemas);
- (f) Grande bagagem de informações sobre temas de interesse;
- (g) Paixão por aprender;
- (h) Concentração;
- (i) Facilidade para entender princípios gerais;
- (j) Habilidade para processar informação rapidamente;
- (k) Pensamento independente.

Renzulli, Smith, Callahan e Westberg (2000), ao desenvolverem uma escala para avaliar as características de estudantes com desempenho superior², propuseram vários fatores que devem ser analisados no processo de caracterização e identificação do indivíduo superdotado. Entre eles, ressaltam-se:

Habilidade Intelectual

- ▶ habilidade de lidar com abstrações;
- ▶ facilidade para lembrar informações;
- ▶ vocabulário avançado para idade ou série;
- ▶ facilidade em perceber relações de causa e efeito;
- ▶ habilidade de fazer observações perspicazes e sutis;
- ▶ grande bagagem sobre um tópico específico;
- ▶ habilidade de entender princípios não diretamente observados;
- ▶ grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos;
- ▶ habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra;
- ▶ habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.

Criatividade

- ▶ senso de humor;
- ▶ habilidade de pensamento imaginativo;
- ▶ atitude não conformista;
- ▶ pensamento divergente;
- ▶ espírito de aventura;
- ▶ disposição para correr riscos;
- ▶ habilidade de adaptar, melhorar ou modificar idéias;
- ▶ habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes;
- ▶ disposição para fantasiar, brincar e manipular idéias;
- ▶ habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões.

Motivação

- ▶ persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas;

² Traduzida para o português pela profa. Angela Virgolim, da Universidade de Brasília.

- ▶ interesse constante por certos tópicos ou problemas;
- ▶ comportamento que requer pouca orientação dos professores;
- ▶ envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas;
- ▶ obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- ▶ compromisso com projetos de longa duração;
- ▶ preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços;
- ▶ pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.

Liderança

- ▶ tendência a ser respeitado pelos colegas;
- ▶ autoconfiança quando interage com colegas da sua idade;
- ▶ comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros;
- ▶ habilidade de articular idéias e de se comunicar bem com os outros;
- ▶ habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- ▶ tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas responsáveis.

Estas características podem auxiliar pais e professores na identificação de crianças ou jovens que demonstram excelência ou forte potencial para obter sucesso em uma ou mais das áreas descritas anteriormente.

Considerando a questão da heterogeneidade como uma das características mais marcantes no grupo de alunos com altas habilidades/superdotação,

ressalta-se novamente que nem todos os indivíduos possuem todas essas características listadas e que mesmo quando ocorrem simultaneamente e em graus avançados, não estarão necessariamente focadas ou dirigidas para a produção acadêmica ou criativa. Sabatella (2005) destaca que indivíduos superdotados estão em toda parte e que não são melhores nem piores que outras pessoas, são sim diferentes, porque agem, aprendem, raciocinam e reagem de maneira diferente. Essas diferenças por si só justificam suas necessidades educacionais especiais. Esta autora, em sua prática com crianças com altas habilidades/superdotação, encontrou traços comuns e recorrentes que considera indicativos de alto potencial.

- ▶ **Memória:** presença de componentes mnemônicos em idade precoce, lembranças remotas de pessoas, lugares e situações, facilidade para reproduzir histórias, relatos, músicas, capacidade para reter e recuperar direções, endereços e localizações.
- ▶ **Alto nível de pensamento:** facilidade e rapidez para processar o pensamento, habilidade de raciocínio com utilização da lógica pura, percepção de soluções óbvias e ambivalência em informações ou comandos (por exemplo, em provas escolares). A curiosidade é a expressão mais concreta desse alto nível de pensamento e a fase dos “porquês” é uma constante entre indivíduos superdotados.
- ▶ **Vocabulário:** habilidade para contra-argumentar pensamentos e idéias, utilização de um vocabulário estruturado não usual no meio em que vive. Ao iniciarem o processo de fala, já utilizam tempos verbais e concordância corretamente, bem como o plural.

Características Emocionais e Sociais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Estudiosos da área de superdotação, há décadas, se preocupam com questões relacionadas aos aspectos emocionais, sociais e de personalidade manifestados por indivíduos com altas habilidades/superdotação. Como consequência, muitos estudos foram desenvolvidos na perspectiva de derrubar mitos de que indivíduos superdotados são susceptíveis a desajustamentos emocionais, comportamentos de isolamento, depressão e até loucura. Apesar de apresentarem comportamentos inusitados e diferenciados para sua época e cultura, hoje é sabido que o superdotado atendido em suas necessidades, tende a uma vida próspera e feliz, jogando por terra idéias falsas sobre o seu desenvolvimento. Sabe-se também que no caso de crianças superdotadas, um desenvolvimento cognitivo avançado não necessariamente implica desenvolvimento afetivo maduro (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Silverman, 1993). A relação entre cognição e emoção, o desenvolvimento de estruturas de valor e a intensidade exacerbada da pessoa superdotada e criativa são temas discutidos na perspectiva da assincronia do desenvolvimento que os superdotados revelam, ou seja, o descompasso entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor ressalta ainda mais as diferenças dessa população em comparação aos colegas e pessoas da mesma idade. São essas diferenças que definem um modo próprio e muito particular de ser e estar no mundo.

Em termos afetivos, os indivíduos superdotados são notados pela grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, que geralmente estão além

do que podem absorver e processar. O desenvolvimento emocional tem origem em processos internos e externos ao indivíduo facilitados pela alta capacidade e percepção aguçada. Para que possa compreender seu mundo emocional, esses indivíduos despendem um alto nível de energia psíquica, muitas vezes incompatível à sua idade cronológica. Esses fatores, associados a um ambiente inadequado, podem promover dificuldades afetivas nos superdotados. Eles estão sempre acima da média em termos de sua bagagem de conhecimento, mas podem ter impotência diante de algumas situações da vida, por perceberem tudo com maior amplitude e agregar mais cedo componentes da ética e da moral. Os superdotados são definitivamente mais curiosos, sensíveis, perceptivos e apaixonados. Por outro lado, mostram-se mais descontentes, frustrados, ansiosos e, por vezes, mais resilientes. Desta forma, o superdotado requer um ambiente estimulante que ofereça oportunidades que atendam às suas necessidades emocionais, ajudando-o a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas.

Dentre as variáveis relacionadas ao desenvolvimento afetivo do superdotado, o autoconceito deve ser destacado, pois tem sido apontado por muitos pesquisadores como a variável organizadora dos comportamentos superdotados e criativos está intrinsecamente associada à inteligência, criatividade, motivação e liderança que estruturam a superdotação (Alencar, 1993; Fleith, 1999; Harter, 1985; Renzulli, 1986).

Segundo Alencar e Fleith (2003), o autoconceito diz respeito à imagem subjetiva que cada indivíduo possui de si mesmo e que passa a vida tentando manter e melhorar, está relacionado à auto-estima e à idéia que o indivíduo tem de si mesmo. Contudo,

a falta de definição clara, concisa e universalmente aceita do que seja o autoconceito tem constituído um grande desafio para pesquisadores. É comum encontrar na literatura terminologias diferenciadas, com significados similares, utilizadas para se referirem ao autoconceito, como por exemplo, auto-estima, auto-imagem, auto-eficácia, geralmente entendido como um construto associado à percepção da pessoa sobre si mesma

Harter (1985) afirma que o autoconceito não é um construto estático, mas composto de várias dimensões ou domínios, sendo assim, suscetível a mudanças. O autoconceito, como elemento da personalidade, é construto hipotético útil para explicar e prever como um sujeito irá agir.

Neste sentido, a exigência de enquadramento a condições sociais de “normalidade” pode desencadear sentimentos de falta de autoconfiança ou perda da auto-estima por parte do superdotado. O indivíduo adulto com altas habilidades/superdotação pode apresentar uma tendência a mascarar ou esconder suas potencialidades a fim de se ajustar às expectativas sociais. Esse mecanismo geralmente tem origem no processo de rejeição que o indivíduo enfrenta desde a infância com as primeiras manifestações de comportamentos superdotados. Por outro lado, o desenvolvimento afetivo adequado, que propicie respostas coerentes com a natureza da superdotação, implicará acréscimo em termos de desenvolvimento social.

Do conjunto afetivo, Sabatella (2005) enfatiza três características que, em seu trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação, se mostram mais frequentes:

- ▶ Humor: senso de humor aguçado, maduro e sofisticado. Gostam de piadas, uso de

metáforas, jogos de palavras e rimas;

- ▶ Preocupação: apreensão e inquietação em áreas que vão desde ecologia, relações sociais a habilidades intra e interpessoais;
- ▶ Capricho: planejamento e organização geralmente não são atributos de alunos com altas/superdotação. A letra quase sempre ilegível e desfigurada é expressão dessa inabilidade.

Problemas Emocionais mais Frequentes

Winner (1998), ao discutir sobre as dificuldades emocionais de crianças superdotadas altamente inteligentes, descreve os trabalhos desenvolvidos por Leta Stetter Hollingworth, uma das pioneiras na educação do superdotado, e destaca que a maioria de crianças superdotadas é social e emocionalmente ajustada. No entanto, é possível encontrar entre superdotados indivíduos com problemas emocionais e sociais, consequência dos altos padrões de exigência característicos de comportamentos superdotados. Portanto, é comum encontrar alunos com alto potencial cognitivo que não apresentam desempenho acadêmico compatível com sua potencialidade. Esse paradoxo acaba por promover dificuldades emocionais ainda mais acentuadas, geralmente relacionadas ao autoconceito prejudicado, isolamento social e baixa resistência à frustração. Davis e Rimm (1994) chamam atenção para as seguintes características afetivas:

- ▶ Dificuldades nos relacionamentos sociais;
- ▶ Dificuldade em aceitar críticas;
- ▶ Não conformismo e resistência à autoridades

- ▶ Recusa em realizar tarefas rotineiras e repetitivas;
- ▶ Excesso de competitividade;
- ▶ Intensidade de emoções;
- ▶ Preocupações éticas e estéticas;
- ▶ Ansiedade;
- ▶ Persistência;
- ▶ Autoconsciência elevada.

O modo peculiar de ver o mundo e a consciência precoce dos processos sociais torna-se uma oportunidade para que superdotados desenvolvam estruturas sofisticadas de valores, senso ético e de justiça. Em contrapartida, se as percepções e interpretações advindas dessas estruturas são continuamente frustradas, ocorre uma introspecção dos sentimentos e opiniões ocasionando retraimento social. Portanto, o isolamento do indivíduo superdotado, muitas vezes observado no contexto escolar, é proveniente da discrepância entre interesses, atitudes, inteligência e criatividade que os qualificam. Essas diferenças provocam dificuldades de entrosamento com colegas da mesma sala que ao perceberem tais diferenças passa a atuar de maneira incômoda, discriminando e atribuindo apelidos. Para evitar essas situações estressantes, o aluno com altas habilidades/superdotação se afasta de seu grupo social. Esse mesmo processo de isolamento pode ser observado no grupo familiar do aluno, em que as exigências dos adultos, a tensão demasiada pela excelência e as expectativas de sucesso acabam por gerar conflitos insuportáveis para um indivíduo tão sensível, que “prefere” se afastar.

Esse modo peculiar de ser e estar no mundo, intensificado pela sensibilidade, curiosidade e assincronia de desenvolvimento, traz à tona um conjunto de características como as descritas a seguir:

- ▶ Dificuldade de relacionamento com colegas de mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses;
- ▶ Perfeccionismo;
- ▶ Vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo;
- ▶ Problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras;
- ▶ Grande empatia em relação ao outro como resultado de sua sensibilidade exacerbada;
- ▶ Interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
- ▶ Tédio em relação às atividades curriculares regulares;
- ▶ Tendência a questionar regras.

As características mencionadas anteriormente não encerram problemas propriamente ditos, o que ocorre é que no processo de desenvolvimento do indivíduo e de acordo com o contexto social e experiências afetivas vivenciadas, as características que inicialmente têm um caráter positivo que qualificam a superdotação, podem sofrer uma ruptura e serem vivenciadas ou entendidas como uma manifestação problemática. O Quadro 1 (Características de Altas Habilidades/Superdotação e Possíveis Problemas), apresentado ao lado, relaciona características típicas do fenômeno superdotação e respectivos problemas que podem surgir a partir da inadequação do contexto social, cultural e afetivo.

Diante da variedade de características apresentadas e do universo heterogêneo de traços que indivíduos com altas habilidades/superdotação apresentam, é compreensível que profissionais, família e escola encontrem dificuldades

em oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Por outro lado, não se pode mais ignorar que indivíduos superdotados devam ser compreendidos em sua totalidade e que recebam os mais variados tipos de apoio à manifestação e ampliação de suas habilidades. Considerando que além de atendimento especializado, faz-se necessário reconhecer que estes indivíduos guardam potencial humano capaz de trazer avanços e vantagens para suas nações e para a humanidade.

Para Alencar (2003), os problemas evidenciados pelos alunos que se destacam por suas habilidades superiores estão relacionados à frustração e falta de estímulo diante de programas acadêmicos monótonos e repetitivos que não favorecem o desenvolvimento e expressão de seu potencial superior. Para ela, a apatia e o ressentimento vivenciados por estes alunos podem ser explicados pelo clima de sala de aula pouco favorável. O treinamento de profissionais para atuar em programas de atendimento, muitas vezes, não enfatiza os problemas vivenciados por alunos superdotados. Pouca importância também é dada ao clima de sala de aula, o que pode sugerir que profissionais não estejam preparados para lidar com essa realidade aparentemente paradoxal de indivíduos superdotados que apresentam dificuldades emocionais, de aprendizagem e comportamentais.

Além disso, outros pesquisadores, como Silverman (1993), assinalam que o superdotado pode encontrar-se em risco psicossocial se estiver, ao mesmo tempo:

- (a) fora do estágio - ao lidar com conceitos e metas bem além do esperado para sua idade;

CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO E POSSÍVEIS PROBLEMAS

- ▶ **Perfeccionismo:** expectativas pouco realistas e muitas horas de trabalho com baixa produtividade.
- ▶ **Hipersensibilidade do sistema nervoso:** hiperatividade e distração que levam a déficits de atenção.
- ▶ **Iniciativa e auto-suficiência:** tendência em dominar as discussões e atividades.
- ▶ **Poder de concentração e comportamento dirigido para metas:** resistência à interrupções e obstinação.
- ▶ **Avançadas estratégias de análise e resolução de problemas, percepção de relações complexas entre idéias e fatos:** impaciência com os detalhes, resistência com a rotina Originalidade e criatividade: pensamento divergente, a percepção dos pares quanto à esses aspectos provocam a discriminação e sentimentos de inconformismo.
- ▶ **Aprendizagem eficiente, boa memória, extensa base de conhecimentos e capacidade de observação:** desenvolvimento de hábitos improdutivos de trabalho, pouca dedicação e interesse pela busca de novas estratégias de resolução de problemas e baixo rendimento acadêmico.
- ▶ **Independência e inconformismo:** repulsa por uma estrutura rígida de aula, rebeldia e oposição às pressões sociais dos adultos, incompreensão por parte de pais, educadores e pares.
- ▶ **Grande senso de humor:** podem revelar-se indivíduos sarcásticos e ofender aos que os rodeiam.

Fonte: Pardo e Fernández (2002, p. 126).

- (b) fora de fase - ao se sentir alienado, distante do grupo de pares ou sem amigos com quem possa interagir;
- (c) fora de sincronia - ao se sentir diferente e inadaptado ao seu contexto social. Por isso, é essencial que a escola promova as necessárias modificações ao atendimento das necessidades especiais da criança com altas habilidades, oferecendo a ela o apoio necessário.

Considerações Finais

O esforço contínuo de se apropriar do novo e ressignificar idéias e conceitos a respeito do fenômeno superdotação, além do atendimento especializado a ser oferecido e o manejo produtivo com alunos com altas habilidades/superdotação remetem a atenção e dedicação dos profissionais envolvidos a uma profunda reflexão sobre o papel de cada um na construção de práticas educacionais viáveis para a realidade brasileira, bem como para cada aluno dentro de sua realidade mais imediata, sem perder de vista as possibilidades e perspectivas mais ousadas no desenvolvimento de seu potencial. O reconhecimento das características do aluno é primordial no estabelecimento de estratégias de identificação, inclusão em atendimento especializado e em sala de aula e implementação de efetivos mecanismos institucionais e governamentais que garantam a qualidade e continuidade de apoio aos alunos superdotados, por meio da capacitação de professores, adaptações curriculares significativas e a criação de novos espaços inclusivos que abarquem os mais variados estilos de aprendizagem.

Torna-se, portanto, de especial importância

compreender que a identificação imprecisa e o atendimento inadequado à população superdotada podem colocar o aluno em risco de fracasso escolar inclusive comprometendo seu desenvolvimento sócio-emocional, impedindo-o de realizar plenamente o seu potencial. Mudanças na concepção atual sobre quem são os superdotados, onde se encontram e como podem ser corretamente atendidos, assim como esforço político em expandir as oportunidades educacionais para o aluno com altas habilidades/superdotação são necessárias para efetivar transformações no cenário atual da área em nosso país.

Sendo assim, quando se tratar de caracterização de alunos com altas habilidades/superdotação, há de se considerar no escopo conceitual no mínimo quatro eixos que têm demonstrado consistência na manifestação do fenômeno superdotação e parecem ser consenso entre os autores aqui referenciados. São eles:

- (a) heterogeneidade: diversidade de habilidades e graus de manifestação;
- (b) multipotencialidade: confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos superdotados;
- (c) assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social e
- (d) possibilidade de desenvolvimento de problemas emocionais, de aprendizagem, comportamental e social. Deve-se considerar também que alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar alguma condição associada que camuflam suas reais potencialidades, como o caso dos alunos com dupla excepcionalidade. Por ser uma condição específica que constitui uma exceção, e não uma regra no desenvolvimento da superdotação, a dupla excepcionalidade será

explorada no capítulo seguinte sobre os aspectos relacionados à identificação e avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação.

Para concluir, na perspectiva da educação inclusiva, prestar atendimento apropriado a alunos especiais é fator de desenvolvimento da cidadania e fortalecimento de uma educação democrática. O paradigma da inclusão representa igualdade de oportunidades e se concretiza nas ações dos movimentos inclusivos. Estes movimentos centrados na diversidade deverão promover, também, o acesso aos programas especiais a alunos com altas habilidades/superdotação. O indivíduo superdotado requer um acompanhamento especializado que contribua para o desenvolvimento de suas habilidades, para o fortalecimento de suas características produtivas e que o incentive a valorizar sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem em busca de uma vida mais produtiva e feliz.

Referências

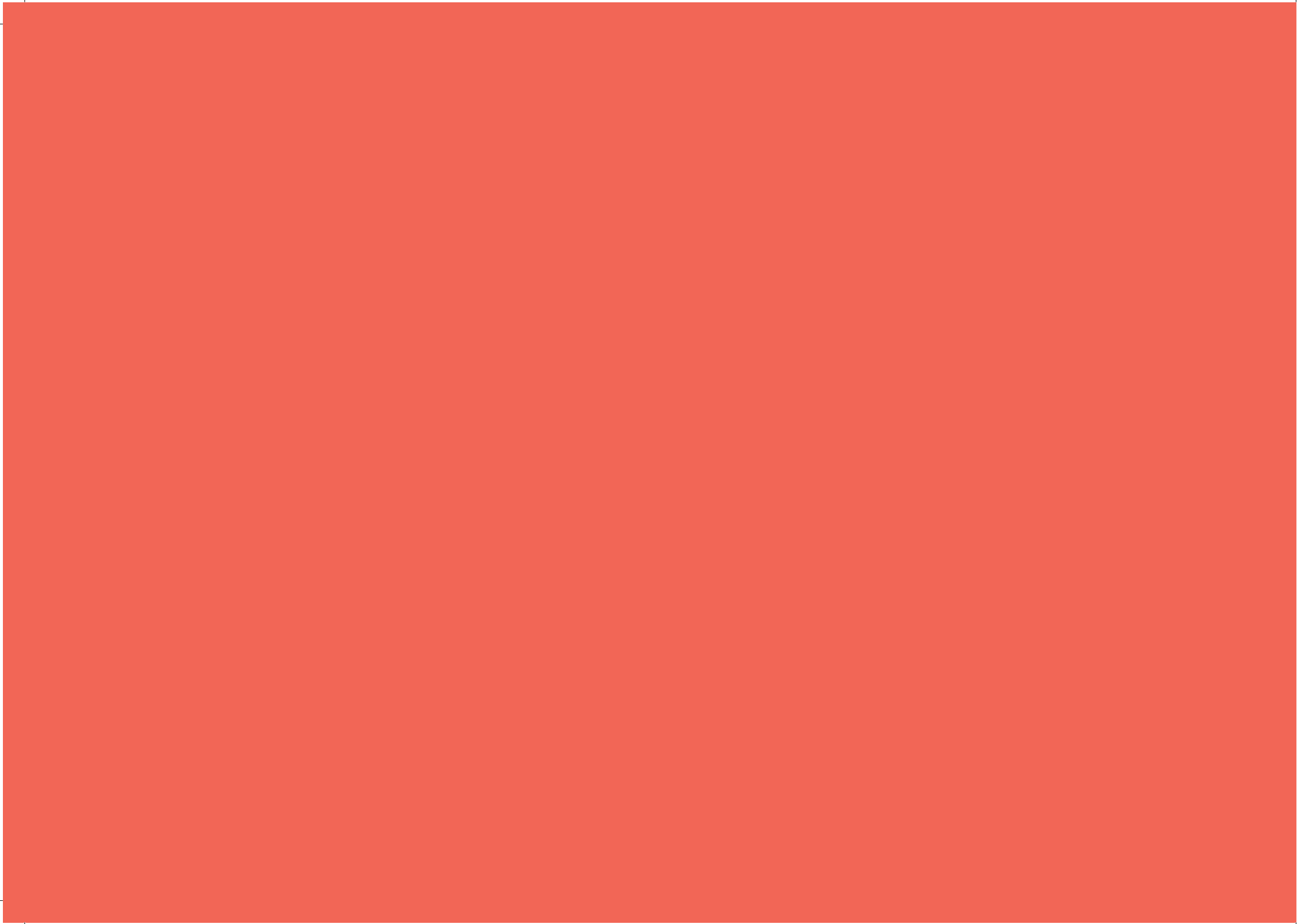
- Alencar, E. M. L. S. (1993). *Criatividade*. Brasília: EdUnB.
- Alencar, E. M. L. S. (2003). O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*, 7, 61-68.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2003). *Criatividade: múltiplas perspectivas (3ª ed.)*. Brasília: EdUnB.
- Ali, A. S. (2001). Issues involved in the evaluation of gifted programmes. *Gifted Education International*, 16, 79-91.
- Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2004). *Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Infantil. Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (Orgs.). (1997). *Handbook of gifted education (2ª ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cramond, B. (1994). Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity. What is the connection? *The Journal of Creative Behavior*, 28, 193-210.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented (3ª ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fleith, D. S. (1999). Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação. *Cadernos de Psicologia*, 5, 37-50.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A Teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Harter, N. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Manuscrito não publicado, University of Denver, Colorado.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Orgs.). (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Washington, DC: Prufrock Press.
- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Pardo, R. & Fernández, S. (2002). Alumnos superdotados con dificultades de aprendizaje: combinación de características, pero una única realidad. *Sobredotação*, 3, 124-134.
- Piechowski, M. M. (1986). The concept of developmental potential. *Roeper Review*, 8, 191-197.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. Em J. S. Renzulli & S. M. Reis (Orgs.), *The triad reader* (pp.53-92). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model (2ª ed.)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (2000). *Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students. Revised edition (SRBCSS-R)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Sabatella, M. L. P. (2005). *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpx.
- Silverman, L. K. (1993). (Org.). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 31-37). Washington, DC: Prufrock Press.
- Virgolim, A. M. R. (1997). O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 13, 173-183.
- Winner, E. (1998). *Crianças superdotadas. Mitos e realidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.





Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação

Tânia Gonzaga Guimarães
Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino



A identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades/superdotação têm se constituído um desafio para educadores e psicólogos. A simples rotulação de um indivíduo com altas habilidades/superdotação não tem valor ou importância se não for contextualizada dentro de um planejamento pedagógico ou de uma orientação educacional. Além disso, o processo de identificação deste aluno deve ter como base referenciais teóricos consistentes e resultados de pesquisas sobre o tema.

Portanto, o propósito deste capítulo é discutir estratégias de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação que ofereçam uma sistemática adequada e eficaz para atender este grupo e que seja consistente com a literatura atual. Apesar de ser uma tarefa complexa, é nosso objetivo discutir maneiras de construção do processo de identificação, que gerem informações sobre o aluno com alto potencial e orientem a prática docente em termos do planejamento de aula, seleção de estratégias de ensino e métodos de avaliação do desempenho escolar.



Processo de Identificação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: Aspectos a Serem Considerados

A literatura aponta a necessidade de identificação do indivíduo com altas habilidades/superdotação o quanto antes de forma a se evitar problemas de desajustamento, desinteresse em sala de aula e baixo rendimento escolar (McCoach & Siegle, 2003). A sistemática de identificação da criança superdotada deve considerar a definição de superdotação que se mostrar mais adequada ao contexto em questão. Essa identificação só terá sentido se for possível oferecer também um conjunto de práticas educacionais que venham atender às necessidades e favorecer o desenvolvimento do aluno.

Ademais, estudiosos da área sugerem que a combinação de instrumentos pode assegurar um maior número de crianças identificadas como superdotadas ainda em idade pré-escolar. O processo de identificação deve estar diluído em diversas fases e a identificação precoce é necessária para assegurar o desenvolvimento saudável de crianças superdotadas. De acordo com a literatura, os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação têm sido:

- (a) testes psicométricos;
- (b) escalas de características;
- (c) questionários;
- (d) observação do comportamento;
- (e) entrevistas com a família e professores, entre outros.

Com relação aos testes padronizados, o escore em um teste não pode assegurar que uma criança é ou não superdotada e tão pouco pode predizer as

habilidades futuras que o indivíduo irá desenvolver. Escalas e testes não fazem diagnósticos, entretanto são ferramentas importantes e servem de rastreamento, pois fornecem dados objetivos úteis para avaliação, intervenção e pesquisa (Benczik, 2000).

Colangelo e Davis (1997) afirmam que muitos alunos são prejudicados, rotulados ou considerados superdotados com baixo rendimento acadêmico, devido à falhas no processo de identificação de suas potencialidades, e sugerem que no processo de avaliação sejam incluídas atividades que verifiquem habilidades diversas como a aritmética, espaço-temporal, de sequência lógica e de solução de problemas relacionados a situações da vida cotidiana.

Renzulli (1986) acrescenta que a avaliação deve ir além das habilidades refletidas nos testes de inteligência, de aptidão e de desempenho. O autor propõe que a ênfase seja dada nas observações colhidas por “juízes” que possam acompanhar o desempenho e as habilidades quando a criança estiver engajada em alguma atividade de seu interesse. Esta mesma observação vale para a avaliação da criatividade, que pode ser realizada por meio da análise de seus produtos criativos, além dos testes de criatividade (Alencar & Fleith, 2001).

Aspesi (2003) relata o processo de identificação dos alunos para o Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades da Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado e do Hiperativo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/GDF) que adota o “Modelo dos Três Anéis”¹ proposto por Renzulli. Segundo a

¹ Neste modelo, comportamentos de superdotação são considerados resultados da interação de três fatores: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

autora, o aluno é observado por um período de até quatro meses. Nesta etapa, o aluno desenvolve atividades sugeridas a partir da aplicação do inventário de interesses e de estilos de aprendizagem (**veja capítulo 3 do volume 2**) nas quais a qualidade e a motivação na realização de projetos de pesquisa ou produções são avaliadas, assim como sua capacidade intelectual e sua criatividade. Após a fase de observação, o aluno que apresentar as características de superdotação permanece no programa por tempo indeterminado para desenvolver projetos em sua área de interesse e habilidade sendo acompanhado por professores das salas de recursos.

Os professores das salas de recursos são professores da SEE/GDF, com formação em áreas específicas, selecionados e capacitados com o objetivo de atender essa clientela. As salas de recursos contam também com o trabalho de um psicólogo e de um professor chamado professor



itinerante cuja função é promover o recrutamento dos alunos em escolas públicas e particulares, sensibilizar pais, professores e alunos para a temática das altas habilidades/superdotação e buscar audiência para as produções realizadas nas salas de recursos. Durante a permanência no programa o aluno desenvolve seu portfólio registrando todas as informações relevantes sobre suas habilidades, interesses e áreas fortes (fonte importante de informação sobre o aluno) e tem a oportunidade de desenvolver produções criativas e de participar de eventuais exposições, concursos e projetos em sua área de interesse.

A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação requer a realização de uma seqüência de procedimentos, tornando o processo capaz de detectar os alunos com potencial superior. Esses procedimentos devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, permitindo avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno. É importante que a identificação seja um processo contínuo. Isto significa acompanhar o aluno mesmo após seu ingresso em um programa para alunos com altas habilidades/superdotação.

Na verdade, a identificação deve ser enriquecida por outras fontes de informação, de forma a privilegiar uma visão sistêmica e global do indivíduo e não somente sua inteligência superior medida por meio de um teste de QI. Informações colhidas junto aos professores, aos pais, indicação por colegas e auto-indicação também são importantes.

A identificação dos indivíduos intelectualmente

superdotados é tarefa desafiadora, tendo em vista questões polêmicas que envolvem o fenômeno da superdotação. Entre elas podemos destacar a controvérsia sobre a definição de inteligência e superdotação, as limitações de qualquer avaliação subjetiva ou objetiva, as limitações dos atuais testes psicométricos etc.

A Relação entre Inteligência, QI e Superdotação

Não se pode negar o avanço considerável nas concepções acerca dos indivíduos superdotados. Algumas mudanças provocaram rupturas no paradigma tradicional, principalmente no que tange à valorização do contexto em detrimento da concepção exclusivamente hereditária, à visão dinâmica do desenvolvimento de habilidades e comportamentos do superdotados ao invés de uma visão estanque e linear deste processo.

Historicamente, a concepção de superdotação foi acoplada a inteligência como um construto mensurável e, assim, identificada a partir do escore oriundo de testes de inteligência. Conseqüentemente, o QI foi considerado a medida ideal da inteligência humana, abrangendo a totalidade do potencial intelectual de um indivíduo e, durante décadas, dominou o processo de identificação. Entretanto, com os avanços nos estudos sobre a inteligência e a adoção de uma visão multidimensional deste construto, os testes de QI passaram a ser questionados e considerados mais como uma medida de um conjunto específico de habilidades mentais num determinado contexto do que um reflexo de uma capacidade mental global.

Além disso, se pensarmos em motivação,

autoconceito e criatividade como dimensões relevantes na superdotação, posição defendida por muitas abordagens sobre o fenômeno, o uso exclusivo de testes de QI perde a sua função e relevância, tendo em vista a necessidade de se incluir e instrumentos que investiguem estas outras dimensões (Reis & Renzulli, 2004).

Processo de Identificação do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação

O processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação deve envolver uma avaliação abrangente e multidimensional, que englobe variados instrumentos e diversas fontes de informações (como indivíduo, professores, colegas de turma e familiares), levando-se em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles que devem ser consideradas como parte ativa desse processo (Bronfenbrenner, 1999; Chagas, Aspesi & Fleith, 2005).

Com a modificação do conceito de superdotação, também se alterou a metodologia utilizada para a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Isso porque, atualmente, as características como criatividade, aptidão artística e musical, liderança, entre outras, são também consideradas, porém não são medidas por testes de inteligência, tornando essa identificação bem mais complexa. Portanto, cabe a utilização de instrumentos e atividades alternativas, numa perspectiva mais qualitativa para acessar esta variedade de características. Tais instrumentos devem considerar o contexto sócio-cultural do indivíduo, assim como as características observadas no

processo de identificação e o atendimento especializado disponível. É importante destacar que cada profissional/equipe interdisciplinar organizará o próprio conjunto de materiais que orientará suas ações.

Nesta perspectiva, é importante destacar o julgamento, avaliação e observação do professor. Ele desempenha um papel significativo no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Assim, é possível solicitar ao professor que indique, por exemplo, o aluno mais criativo da turma, o aluno com maior capacidade de liderança, o aluno com maior conhecimento e interesse na área de ciências, o aluno com maior vocabulário, o aluno com pensamento crítico mais desenvolvido etc (Gowan, 1971). Delou (1987) também elaborou uma lista de indicadores de superdotação que serve de parâmetros para observação de alunos em sala de aula. Alguns exemplos destes indicadores são:

- ▶ O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas em forma de jogos;
- ▶ O aluno mantém e defende suas próprias idéias;
- ▶ O aluno sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis;
- ▶ O aluno dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz;
- ▶ O aluno usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes;
- ▶ O aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos.

A Escala para Avaliação das Características Comportamentais de Alunos com Habilidades Superiores - Revisada, desenvolvida por Renzulli,



Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg (2000), a ser respondida pelos professores, é também uma opção no processo de identificação. A escala avalia a frequência com que certos comportamentos relacionados, em especial, à aprendizagem, criatividade e motivação são registrados no dia-a-dia do aluno. Exemplos de itens desta escala são:

APRENDIZAGEM

- ▶ O aluno demonstra vocabulário avançado para a idade;
- ▶ O aluno possui uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico;
- ▶ O aluno tem facilidade para lembrar informações;
- ▶ O aluno tem perspicácia em perceber relações de causa e efeito.

CRIATIVIDADE

- ▶ O aluno demonstra senso de humor;
- ▶ O aluno demonstra espírito de aventura ou disposição para correr riscos;



- ▶ O aluno demonstra atitude não conformista, não temendo ser diferente;
- ▶ O aluno demonstra imaginação.

MOTIVAÇÃO

- ▶ O aluno demonstra obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- ▶ O aluno demonstra persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema;
- ▶ O aluno demonstra envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas;
- ▶ O aluno demonstra comportamento que requer pouca orientação dos professores.

Guenter (2000) sugere também indicadores de observação em sala de aula. O professor é convidado a indicar dois alunos de sua turma que apresentam características como os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão; os mais curiosos, interessados e perguntadores; os de melhor memória; os mais críticos com os outros e consigo próprios;

mais originais e criativos; mais solitários e ignorados; os mais seguros e confiantes de si; os mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente mais atrasados, entre outras.

O professor pode ainda fornecer informações acerca dos interesses, hobbies, atividades extracurriculares, hábitos de leitura e características do aluno em avaliação, além de participação em projetos especiais, quando for o caso.

A indicação por parte de colegas de turma é uma alternativa a ser utilizada no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação (Feldhusen, 1998; Renzulli & Reis, 1997), porém pouco explorada. É possível perguntar aos alunos de uma classe:

- ▶ Quais são os alunos de sua turma que sempre têm muitas idéias boas?
- ▶ Quais são os alunos de sua turma que desenhavam muito bem?
- ▶ Quais são os colegas que são muito bons em matemática?
- ▶ Quais são os colegas de turma que sempre têm idéias diferentes?
- ▶ Em sua sala de aula, quem você pediria ajuda em seu dever de casa de ciências?
- ▶ Em sua sala, quem você considera o melhor esportista? Músico? Escritor?
- ▶ Em sua sala de aula, quem tem mais senso de humor?
- ▶ Em sua sala, quem é o melhor aluno?

A auto-indicação para participar em um programa de atendimento ao superdotado é uma estratégia também pouco utilizada, porém o seu uso tem sido especialmente encorajado no processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação do ensino

médio, provenientes de área rural ou de nível sócio-econômico desfavorecido (Davis & Rimm, 1994; Freeman & Guenther, 2000). Em um formulário de auto-indicação, o aluno aponta as áreas em que ele julga que apresenta alta habilidade ou talento, descreve projetos e/ou atividades desenvolvidas por ele que ilustram seu desempenho superior na área, lista livros que ele leu relacionados a sua área de interesse, justifica seu interesse em participar de um programa especializado, descreve hábitos de leitura, áreas de interesse etc (Feldhusen, 1998; Renzulli & Reis, 1997).

A família constitui também uma excelente fonte de informações que não pode ser negligenciada no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. Os pais podem ser solicitados a indicar atividades, na escola e fora do contexto escolar, que seu filho gosta de realizar, descrever características, áreas de interesse e de destaque do filho, relatar o processo de desenvolvimento de seu filho ao longo dos anos (por exemplo, quando aprendeu a andar, a falar, a ler, a escrever etc), comentar sobre relacionamento do filho com membros da família e colegas, descrever o desempenho escolar do filho e seu envolvimento com as tarefas escolares. Renzulli e Reis (1997) apresentam uma lista de características do aluno a ser respondida pelos pais durante o processo de identificação. Trata-se de uma escala em que os pais avaliam a frequência do comportamento ou situação listada, além de apresentar exemplos que se aplicam a seu filho. Exemplos de itens são:

- ▶ Meu filho gasta mais tempo e energia que seus colegas da mesma idade em um tópico de seu interesse;
- ▶ Meu filho estabelece metas pessoais e espera obter resultados do seu trabalho;

- ▶ Meu filho continua a trabalhar em um projeto mesmo quando este apresenta problemas ou os resultados demoram a surgir;
- ▶ Meu filho sugere maneiras imaginativas de se realizar atividades, mesmo que as sugestões não sejam, algumas vezes, práticas;
- ▶ Meu filho usa materiais de forma original.
- ▶ Meu filho gosta de brincar com idéias, imaginando situações que provavelmente não ocorrerão.
- ▶ Meu filho acha engraçadas situações que normalmente não são consideradas engraçadas pelos colegas de sua idade;
- ▶ Meu filho prefere trabalhar ou brincar sozinho ao invés de fazer alguma coisa apenas para fazer parte de um grupo.

No caso da equipe de avaliação contar com um psicólogo, testes e escalas de inteligência, criatividade e autoconceito poderão ser aplicadas, já que é prerrogativa deste profissional o uso de instrumentos psicológicos. O Teste Torrance do Pensamento Criativo, por exemplo, é o único teste de criatividade traduzido e validado para a realidade brasileira (Wechsler, 2002). O objetivo do teste, utilizado em diversos países, é avaliar dimensões relacionadas ao processo criativo por meio da produção criativa expressa de forma verbal e figurativa. Entre as características criativas avaliadas, destacam-se:

- (a) fluência, capacidade de gerar um grande número de idéias e soluções para um problema;
- (b) flexibilidade, habilidade de olhar o problema sob diferentes ângulos e mudar os tipos de propostas para sua solução;
- (c) originalidade, que envolve a produção de

idéias inusuais e diferentes;

- (d) elaboração, capacidade de produzir idéias raras ou incomuns, quebrando padrões habituais de respostas.

O psicólogo poderá ainda realizar entrevistas com pais e professores com vistas a obter informações sobre o desenvolvimento do aluno, características, interesses e desempenho escolar.

Outras fontes que podem fornecer ricas informações acerca do aluno são jogos, exercícios e dinâmicas. Jogos de quebra-cabeça e memória, por exemplo, auxiliam na avaliação de características associadas a superdotação. O desempenho do aluno em exercícios de criatividade e autoconceito também oferece subsídios importantes no processo de identificação de altas habilidades. Alguns exemplos destes exercícios são apresentados, a seguir, com base no livro de Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (2005). No exercício “Auto-Inventário”, por exemplo, o aluno é convidado a listar suas habilidades e talentos, suas áreas de conhecimento e experiência, seus traços de personalidade e qualidades positivas, suas realizações mais importantes e as pessoas mais importantes de sua vida. Na atividade “Explorando minhas Habilidades”, é pedido que o aluno relacione tudo o que sabe fazer muito bem, o que ele sabe que faria bem se tentasse e o que ele gostaria de aprender a fazer muito bem. Na atividade “Galeria de Personagens”, um quadro com o nome de diversos personagens é apresentado (Xuxa, Ronaldinho, Cinderela, o Patinho Feio, Pinóquio etc). É pedido ao aluno que ele escolha alguns personagens e escreva o que ele poderia ter em comum com cada um deles. No exercício “Carteira de Identidade”, o aluno é solicitado a dar

informações sobre seu nome, como gosta de ser chamado, o que ele mais gosta nele, o que ele gosta de fazer nas horas vagas, a palavra e o número que melhor representam a pessoa que ele é etc. Outra atividade interessante é “Sentenças Incompletas” em que o aluno completa frases tais como:

- ▶ A coisa que eu mais gosto em mim é ...
- ▶ Eu gostaria que meus amigos ...
- ▶ Eu gostaria de ser ...
- ▶ O mundo seria muito melhor se as pessoas ...
- ▶ A coisa que mais me preocupa atualmente é ...
- ▶ Acho muito engraçado ...

Entre outros exercícios que estimulam a criatividade e imaginação, salientam-se: “Invertendo as Coisas” em que o aluno tenta descobrir o que há de bom nas situações ruins e o que há de mal nos aspectos ou momentos bons (por exemplo, você acaba de ganhar aquele brinquedo



que tanto queria. O que tem de ruim nisso?), “A Branca de Neve e o Sílvia Santos”, em que o aluno tem que imaginar uma conversa telefônica entre a Branca de Neve e o Sílvia Santos, e “O que Aconteceria se...”, em que o aluno é convidado a pensar em consequências para situações como “o que aconteceria se as pessoas, em vez de falar, só pudessem cantar?”.

Concluindo, a grande maioria dos pesquisadores parece concordar que uma única fonte de informação jamais será suficiente. Segundo Alencar e Fleith (2001), o desempenho superior pode estar mais relacionado à vida familiar, aos traços de personalidade e ao engajamento em atividades de seu interesse, do que simplesmente às habilidades cognitivas superiores. Por isso, segundo Aspesi (2003), o processo de identificação dos alunos com altas habilidades/superdotação deve



ter uma concepção flexível, levando-se em conta os aspectos qualitativos e dinâmicos do aluno, a participação da família e o envolvimento de uma equipe interdisciplinar.

Formação de uma Equipe Interdisciplinar

Entre tantas propostas inclusivas e contínuas ao atendimento especializado, é importante ressaltar a necessidade de uma articulação interdisciplinar que busque acompanhar o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais, repensar estratégias de ensino que se aproximem mais de uma rede de serviço essenciais para a inclusão educacional e para a qualidade de vida dessas pessoas (Brasil, 2005). No paradigma da interdisciplinaridade, a prevalência não está no discurso de uma ou outra especialidade, mas na articulação entre si e na concepção do indivíduo discutida por todas as áreas. Neste sentido, a ação interdisciplinar constrói-se por meio de uma equipe com o papel fundamental de unir os saberes nesse campo de intervenção. Além disso, ela tem a função de acolher o aluno e sua família com seus questionamentos e suas expectativas, bem como a escola carente de informações e orientações.

A equipe será formada, de preferência, com os profissionais das áreas de Educação, de Psicologia e outras envolvidas de forma direta ou indireta com a Educação Especial, com atitude de compartilhar seus conhecimentos, idéias e concepções teóricas que fundamentam suas práticas.

Sob o enfoque da inclusão, a equipe

interdisciplinar deve elaborar alternativas metodológicas e condições favoráveis para a operacionalização da educação dos alunos, neste caso com altas habilidades/superdotação, buscando uma postura mais investigativa, reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo (Ourofino, 2005). A partir de um conjunto de registros, é possível alcançar algumas dimensões subjetivas em relação ao desempenho acadêmico, intelectual, social e emocional do aluno. Faz-se necessário, portanto, que a equipe construa um espaço contínuo de interlocução entre os profissionais na busca de soluções e de novas formas de trabalhar suas práticas educacionais, se fortalecendo para lidar com os impasses do cotidiano do ambiente escolar.

É imprescindível que se tenha uma política de formação continuada para os profissionais da equipe, na qual estes tenham um espaço para discutir suas concepções teórico-práticas, evitando viés e noções errôneas sobre este tema, bem como refletir sobre o seu desejo e a sua atuação na equipe, sabendo que o aluno é o foco principal do processo.

A Identificação da Dupla Excepcionalidade

A dupla excepcionalidade entre superdotados e o paradoxo que se forma a partir da combinação de alta inteligência, múltiplas potencialidades e possíveis desordens comportamentais e emocionais, há muito têm atraído o interesse e a curiosidade de pesquisadores e profissionais das áreas que lidam diretamente com essa temática.

Apesar da relevância deste tema, a dupla

excepcionalidade é ainda uma área de pesquisa em desenvolvimento e pouco reconhecida. Entretanto, tem se observado um aumento de casos de dupla excepcionalidade ou de múltiplos diagnósticos na superdotação (Ourofino, 2005). Vários estudiosos fazem referência à vulnerabilidade presente no desenvolvimento dos indivíduos com potencial superior, principalmente nas áreas comportamental, emocional e de ajustamento social. Neihart (2003), por exemplo, apontou que alunos com altas habilidades/superdotação não enfrentam mais problemas de ordem emocional e social que outros grupos de alunos. A diferença se encontra quando se vêem diante de situações de riscos para seu desenvolvimento sócio-emocional e suas necessidades não são atendidas adequadamente.

Nesta perspectiva, a identificação de alunos que apresentam dupla excepcionalidade também se mostra complexa por não possuir um modelo com critérios pré-estabelecidos, sendo a utilização de múltiplas intervenções um modelo mais aceitável, considerando as variáveis envolvidas na condição de dupla excepcionalidade (Ourofino, 2005).

Na fase de identificação, os profissionais devem ficar atentos aos aspectos relacionados à criatividade, inteligência, autoconceito, desatenção e impulsividade dos alunos, não confundindo com comportamentos de irresponsabilidade ou de recusa, uma vez que muitas características de alunos com altas habilidades/superdotação podem ser erroneamente interpretadas como dificuldades de desenvolvimento. A observação sistemática de aspectos inusitados de comportamentos e respostas inadequadas, bem como o processo de

reunir informações, permitem que os profissionais tomem certas decisões quanto ao encaminhamento mais adequado. É indispensável que, ao se deparar com condições tão diferenciadas em que um indivíduo altamente inteligente sofra por não atingir expectativas acadêmicas e sociais, se busque avaliação interdisciplinar contando com ajuda de profissionais, não só da área psicológica e pedagógica, mas também da área médica.

O processo de identificação da dupla excepcionalidade por não ser bem esclarecido, ainda acarreta diagnósticos imprecisos e prejuízos para indivíduos que se submetem a estas avaliações. O reconhecimento de subpopulações especiais entre indivíduos superdotados tem atraído a atenção dos estudiosos que buscam compreender os indivíduos superdotados que exibem processos diferenciados em seu desenvolvimento, tais como dificuldades emocionais e comportamentais, dificuldades de aprendizagem, dislexia, síndrome de Asperger, entre outras condições incompatíveis com as características de superdotação. Essas condições, apresentadas a seguir, geralmente se manifestam pela primeira vez na infância e acompanham o indivíduo por toda a vida.

Altas Habilidades/Superdotação e Dificuldades de Aprendizagem

Sabe-se que as estratégias tradicionais de identificação impedem que as altas habilidades sejam verificadas em alunos que apresentam baixo rendimento ou fracasso escolar. Inicialmente, parece uma contradição a coexistência dessas duas dimensões, porém estudos



recentes estão mostrando que existe a possibilidade de alto potencial em alunos com dificuldade de aprendizagem. A mudança desse paradigma se dá na utilização de métodos diversificados de identificação dessa provável dupla excepcionalidade. De fato, o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação com dificuldade de aprendizagem envolve a obtenção de evidências que apóiem a presença de uma dificuldade específica por um lado e o alto potencial por outro. Entretanto, o fato de uma excepcionalidade ser primeiramente diagnosticada, não pode ser motivo para ignorar comportamentos que sejam indicativos da outra (Baum, Owen & Dixon, 1991). O processo de identificação tem início quando os pais ou professores suspeitam que o aluno esteja com dificuldades



escolares, já que seu desempenho acadêmico é baixo e sua motivação é reduzida. Esses alunos podem encantar com sua fluência verbal, porém sua escrita e ortografia contradizem essa imagem. Algumas vezes esses alunos, que parecem saber tudo, se mostram esquecidos, desorganizados e desinteressados.

Portanto, o encaminhamento deve ser feito para a equipe interdisciplinar, no qual os profissionais se utilizam tanto dos testes formais quanto das análises observacionais para coletar os dados com o intuito de identificar características

desta população específica. A identificação deve ser dinâmica envolvendo atividades elaboradas para produzir respostas criativas e alertar os professores para as possíveis áreas de habilidades e interesse do aluno.

É importante lembrar que os profissionais devem oferecer estratégias de aprendizagem e técnicas compensatórias para ajudar esses alunos com altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem a lidarem com a dualidade de seus comportamentos para o aprendizado. É consenso entre os pesquisadores da área de que uma das melhores maneiras de intervir junto à criança superdotada com TDAH é o desenvolvimento de um planejamento individualizado que acomode tanto o seu potencial superior quanto sua dificuldade (Moon, 2002; Webb & cols., 2005).

Altas Habilidades/Superdotação com a Síndrome de Asperger

Muitos estudiosos apontam que a Síndrome de Asperger é uma categoria relativamente nova de desordem do desenvolvimento. Embora esse quadro clínico tenha sido descrito originalmente na década de 1940 por Hans Asperger, a síndrome de Asperger foi oficialmente reconhecida em 1994 no “Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Desordens Mentais”.

Alunos com a síndrome de Asperger, em sua maioria, são diagnosticados erroneamente gerando muitas dúvidas quanto à escolarização mais adequada para essa população. Crianças com esta síndrome se diferenciam quase que exclusivamente pelos aspectos cognitivos avançados e a

manutenção de dificuldades sociais e de interação. Esta síndrome é caracterizada por dificuldades no relacionamento social e comportamento repetitivo. Indivíduos com Síndrome de Asperger apresentam inabilidade e falta de interesse em interagir com seus pares, desatenção com relação a pistas sociais, uso limitado de gestos, expressão facial limitada, fala em tom monótono e repetitivo, dificuldade em expressar emoções, dificuldade em entender a perspectiva do outro em uma conversação, dificuldade em manter contato visual com o outro e baixa tolerância a mudanças (Alencar & Fleith, 2001).

O aluno com altas habilidades/superdotação que apresenta esta síndrome expressa ainda características como fluência verbal, excelente memória e grande interesse por um tópico em especial. Neste aspecto, o processo de identificação tem uma significativa importância, pois por meio dele esses alunos terão a chance de serem encaminhados para um programa específico. A identificação dessa dupla excepcionalidade está apoiada em critérios amplos, de preferência realizada por uma equipe interdisciplinar, instrumentalizada com base em referências teóricas e resultados de pesquisas na área.

Altas Habilidades/Superdotação Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (SD/TDAH)

A condição descrita pelo Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é neurobiológica e caracterizada por níveis de

desenvolvimento inapropriados de atenção, comportamento hiperativo e impulsividade. As características e intensidade desses sintomas afetam o desenvolvimento emocional, social e acadêmico do indivíduo. É uma condição multifacetada resultante não só de um aparato biológico susceptível, mas também da interação do indivíduo com seu ambiente (Barkey, 1990; Chae, Kim & Noh, 2003). O grupo de indivíduos com TDAH é bastante heterogêneo em termos de aprendizagem, comportamento, relacionamento interpessoal e pode apresentar outras características especiais como as de superdotação. A literatura tem apontado o TDAH como um dos preceptores de baixo desempenho acadêmico e produção criativa, dificuldades de aprendizagem, comportamentos de risco social e dificuldades emocionais, principalmente entre crianças muito inteligentes. As dificuldades relacionadas aos transtornos de atenção não constituem privilégio de grupos étnicos ou de classes sociais e são motivo de preocupação médica e social, na extensão em que é difícil reconhecê-las e tratá-las.

Crianças com SD/TDAH diferem de crianças superdotadas e de crianças hiperativas de vários modos, principalmente em relação ao impacto de avaliações que afetam o planejamento de sua vida social e escolar, bem como critérios de tratamento e intervenção (Baum, Olenchak & Owen, 1998). O critério mais relevante para diagnosticar SD/TDAH é o grau de deterioração experimentado pela criança nos aspectos relacionados a superdotação e TDAH. Um aspecto muito importante na identificação da superdotação é a constatação de habilidades, em uma ou

mais áreas, distintamente acima da média de seus pares. Na identificação do TDAH é importante determinar se atenção inconstante é um ponto de vulnerabilidade para a criança e definir se um modelo de apoio para o processo de construção de autoconceito positivo auxilia no resgate de aspectos positivos dessas condições (Cramond, 1995).

Webb e Latimer (1993) relatam que a tendência do indivíduo superdotado com TDAH é manifestar características relacionadas ao transtorno: baixa atenção, tédio, dispersão em situações específicas, baixa tolerância para persistir em tarefas que parecem irrelevantes, dificuldade em manter a atenção em tarefas de rotina, dificuldade em monitorar seu progresso em projetos a longo prazo, julgamento aquém do desenvolvimento intelectual, questionamento de regras e autoridades e alto nível de atividade psicomotora. Para estes autores, em algumas circunstâncias, o superdotado com TDAH consegue mascarar sintomas do transtorno, dificultando a realização de uma avaliação mais precisa.

Uma visão mais fundamentada sobre a coexistência de superdotação e do Transtorno do Déficit de Atenção /Hiperatividade requer a retomada de variáveis diretamente envolvidas na condição de dupla excepcionalidade (Webb & cols., 2005). Neste sentido, na avaliação, os profissionais envolvidos devem aprofundar suas investigações nos aspectos relacionados à criatividade, inteligência, autoconceito, desatenção, hiperatividade/impulsividade e contar com exames de exclusão diagnóstica e pareceres neurológicos. O conhecimento das características de superdotação e dos critérios de identificação do

superdotado é também essencial neste processo.

Para finalizar, crianças que são privilegiadas em ter uma avaliação física completa e avaliações psicológicas aprofundadas, que incluam exame do nível intelectual, do desempenho e aspectos emocionais, têm melhores chances de serem identificadas com precisão. A avaliação deve ser seguida de adaptações curriculares apropriadas e utilização de técnicas instrucionais diversas que correspondam ao conhecimento avançado, estilos de aprendizagem diversos e vários tipos de inteligência. Consideração cuidadosa e avaliação profissional apropriada são necessárias antes de concluir se a criança possui ou não dupla excepcionalidade.



Referências

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento* (2ª. ed.). São Paulo: EPU.
- Aspesi, C. C. (2003). *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Baum, S. M., Olenchak, F. R. & Owen, S. V. (1998). *Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? or, can we see the forest for the trees?* Gifted Child Quarterly, 42, 96-104.
- Baum, S. M., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To be gifted & learning disabled. From identification to practical intervention strategies*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Benczik, E. B. P. (2000). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil (2005). *Educação inclusiva. Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environment in perspective: Theoretical and operational models. Em S. L. Friedman & T. D. Wash (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Chae, P. K., Kim, J. H. & Noh, K. S. (2003). *Diagnosis of ADHD among gifted children in relation to KEDI-WISC and T.O.V.A. performance*. Gifted Child Quarterly, 47, 192-201.
- Chagas, J. F., Aspesi, C. C. & Fleith, D. S. (2005). A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica. Em M. A. S. C. Dessen & A. L. Costa Jr. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 210-228). Porto Alegre.
- Colangelo, N. & Davis, G. A. (Orgs.). (1997). *Handbook of gifted education* (2a. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Cramond, B. (1995). *The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3a. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Delou, C. M. C. (1987). *Identificação de superdotados: uma alternativa para a sistematização da observação de professores em sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Feldhusen, J. F. (1998). Identification and assessment of talented learners. Em J. Van Tassel-Baska (Org.), *Excellence in educating: Gifted and talented learners* (pp. 193-201). Denver, CO: Love.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes*. São Paulo: EPU.
- Gowan, J. C. (1971). Identifying gifted students for a program. Em J. Gowan & E. P. Torrance (Orgs.), *Educating the ablest*. Itasca, IL: Peacock.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). *Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students*. Gifted Child Quarterly, 47, 144-154.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/disorder. Em M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Moon. (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 193-201). Washington, DC: Prufrock Press.
- Neihart, M. (2003). *Gifted children with AD/HD*. Washington, DC: The National Association for Gifted Children.
- Ourofino, V. T. A. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Renzulli, J. S. (1986). The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davis (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model* (2ª. ed.).

Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. (2000). *Scales for Rating the Behavior Characteristics of Superior Students*. Revised edition (SRBCSS-R). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis, S.M. & Renzulli, J. S. (2004). *Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities*. Psychology in the Schools, 41, 119-130.

Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. & Neves-Pereira, M. S. (2005). *Toc toc ... plim plim. Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (7a. ed.). Campinas: Papirus.

Wechsler, S. M. (2002). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras. Testes de Torrance*. Campinas: Impressão Digital do Brasil.

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar OCD, Asperger's, depression and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potencial Press

Webb, J. T. & Latimer, D. (1993). *ADHD and children who are gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.





Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação

Maria Lúcia Sabatella
Christina M. B. Cupertino





Ao finalizar o processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, o profissional se depara com um sujeito complexo, cujas habilidades se configuram e se articulam de forma particular e única. Cada indivíduo é singular, uma vez que características, habilidades, ou mesmo dificuldades humanas manifestam-se em uma variada gama de intensidades e comportamentos (Cupertino, 1998).

Neste sentido, o passo seguinte à avaliação deve ser o encaminhamento adequado, com o objetivo de desenvolver as habilidades identificadas e oferecer uma formação ampla ao indivíduo de acordo com suas potencialidades. Conforme está previsto na legislação, os alunos com altas habilidades/superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses. O pressuposto contido nessa prescrição é o de que, por mais excepcionais que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência. É, portanto, no indivíduo que a organização e fundamentação de programas educacionais devem se basear.

Essa não é, entretanto, uma tarefa simples. Tomlinson (2005) sintetiza toda a complexidade nela contida, alertando para a impossibilidade de se aplicar fórmulas e chamando a atenção para a heterogeneidade presente em qualquer grupo de alunos com altas habilidades. As possibilidades de combinação de fatores são inúmeras, levando-se em consideração a multiplicidade de aptidões e talentos, as variações na amplitude das altas habilidades e as diferenças de nível socioeconômico e cultural. É necessário levar em conta também, o ritmo de cada um, a presença ou não de dificuldades

de aprendizagem ou de outras necessidades especiais, além da maturidade e da independência. Aspectos relevantes também são gênero, estilos de aprendizagem e interesses pessoais de cada indivíduo identificado.

Os esforços da pesquisa no campo do comportamento humano concorrem para reconhecer as altas habilidades como qualidades muito especiais e para mostrar que os alunos identificados precocemente podem ser orientados para um melhor desenvolvimento, contribuindo para o progresso coletivo. A necessidade de um atendimento adequado aos indivíduos com necessidades educacionais especiais é entendida como o reconhecimento da existência de predominâncias e capacidades diferenciadas e da importância de se criar condições para seu pleno desenvolvimento.

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

programas assumem a configuração necessária a cada instituição, uma vez que qualquer processo educacional vai depender intensamente das condições e características do lugar onde ele é realizado.

O acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação, mas que garanta igualdade de oportunidades, implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial. O papel de programas específicos para esses indivíduos é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades. Quando o atendimento diferenciado não é oferecido, um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superdotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos.

Sob essa perspectiva, relacionamos alguns aspectos importantes a serem considerados no planejamento de intervenções para essa população, que podem auxiliar o trabalho de professores, pedagogos, psicólogos e outros profissionais. Trazemos à consideração o fato de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta interesses variados e diferentes habilidades e tem necessidade de envolvimento em atividades que favoreçam a produção criativa, como atividades científicas, tecnológicas, artísticas, de lazer e desporto, entre outras.

Esses indivíduos se beneficiam tanto das modalidades do ensino formal como do não formal

e atingem seu maior aproveitamento em um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades, tanto quanto a ampliação de seus interesses. Para isso, precisam encontrar desafios que girem em torno de temas importantes e úteis, enriquecendo seu conhecimento e oferecendo oportunidades para alargar seus horizontes pessoais, projetar objetivos maiores e desenvolver senso de responsabilidade e independência intelectual. Necessitam também encontrar metodologia adequada à sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem.

Existem várias modalidades de atendimento. Uma das grandes dificuldades para implantá-las se deve, em grande parte, à tentativa de implementar um programa pretendendo ajustá-lo aos grupos já estabelecidos na seriação escolar, cuja separação por faixa etária pressupõe uma correspondente igualdade de nível intelectual. Para alunos com altas habilidades/superdotação, essa não é a forma ideal, pois eles têm, basicamente, dois grupos de companheiros com os quais necessitam interagir: os pares de mesma idade e os pares intelectuais. Mantidos em suas classes regulares, onde encontram seus amigos, com os quais brincam, fazem esportes e desenvolvem sua vida social, os alunos experimentam a inclusão e aprendem, ao mesmo tempo, a conviver com a desigualdade. Por outro lado, ao participarem de atividades especiais, dentro e fora da sala de aula, convivendo com iguais, se diferenciam. Podem, ainda, satisfazer suas curiosidades particulares, buscar desafios compatíveis com seus potenciais e trabalhar seus afetos e emoções, aprendendo sobre si mesmos.

Alternativas de Atendimento - Diretrizes Gerais

Novas (1979) nos conta que, em um simpósio em Genebra, quando a discussão versava sobre metodologia de ensino, foi perguntado a Piaget qual era, em sua opinião, o melhor método. Ele respondeu que não existia o melhor método, nem o pior, mas apenas um tipo de método - o método adequado. No caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, esse método adequado tem que ser obtido por meio de um conjunto de combinações entre as alternativas de atendimento possíveis. É importante, portanto, conhecer quais são essas alternativas.

Assinalamos desde já que, ao falar das modalidades de atendimento, temos em mente o ponto de partida de que tais projetos têm, na maioria dos casos, que ser implementados a partir da já mencionada estrutura tradicional de funcionamento das escolas, de forma geral. Falamos aqui de alternativas que têm que contar com o fato de que o cotidiano escolar é, ainda, predominantemente organizado em séries, com disciplinas isoladas, oferecidas por meio de aulas com duração definida, articuladas em grades dentro das quais o conteúdo de cada ano letivo é transmitido aos alunos por um professor de um domínio específico do conhecimento.

Renzulli (2002) traduz de forma pertinente nossas angústias frente a essa constatação: “Como é que os educadores podem encontrar tempo para realizar atividades de aprendizagem estimulantes que tornem as escolas lugares mais agradáveis para os alunos (e para o pessoal), face a duas realidades: as pressões para aumentar o nível no desempenho de testes e de um currículo já demasiado extenso, resultantes de orientações estaduais, assim como as listas cada vez

mais longas de normas, conteúdos e recomendações para aumentar o nível de letramento?” (p. 5).

Criar flexibilidade compatível com as adaptações necessárias à educação adequada dos alunos com altas habilidades depende, em primeiro lugar, da luta constante dos educadores para modificar esse cenário, seja na área das políticas públicas, seja na da pesquisa sistemática e, acima de tudo, em suas atividades cotidianas na sala de aula. No dia-a-dia, a implantação dessas modalidades depende, ainda, da abertura de cada instituição de ensino a mudanças e da disponibilidade dos profissionais envolvidos para enfrentar esse desafio.

Nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, as principais modalidades utilizadas são apresentadas sob uma nomenclatura geral – agrupamento, aceleração e enriquecimento. É necessário assinalar, entretanto, que as alternativas não são modalidades conflitantes que devam ser adotados com exclusividade, pois há entre eles pontos comuns e entrelaçamentos. A divisão apresentada é didática, pois na descrição do funcionamento dos diferentes programas, a inter-relação das abordagens pode ser observada. Cada alternativa atende a diferentes necessidades e, na prática, todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração.

Para fazer essa apresentação, nos baseamos na proposta de Pérez, Rodríguez e Fernández (1998), para o Ministério da Educação e Cultura da Espanha, que fornece uma excelente síntese das modalidades disponíveis.

QUADRO 1: INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Sistemas de Agrupamento Específico

1. Agrupamento em centros específicos;
2. Agrupamento em aulas específicas em escolas regulares;
3. Agrupamento parcial/temporal, flexível.

Sistemas de Intervenção na Sala de Aula Regular

1. Flexibilização/aceleração

Entrada precoce na escola;

Dispensa de cursos;

Programa de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento.

2. Enriquecimento

Enriquecimento dos conteúdos curriculares:

- ▶ Adaptações curriculares;
- ▶ Ampliações curriculares:
 - . Verticais/área específica;
 - . Horizontais/interdisciplinares;
 - . Individuais ou com grupo de participação;
 - . Tutorias específicas, monitorias.

Enriquecimento do contexto de aprendizagem:

- ▶ Diversificação curricular;
- ▶ Contextos enriquecidos;
- ▶ Contextos enriquecidos e agrupamentos flexíveis;
- ▶ Contextos instrucionais abertos, interativos e auto-regulados.

Enriquecimento extracurricular:

- ▶ Programas de desenvolvimento pessoal;
- ▶ Programas com mentores.

Fonte: Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p. 100).

Inicialmente, vamos descrever cada um deles e analisar suas vantagens e desvantagens. Posteriormente serão brevemente discutidas outras formas de atendimento, implementadas em programas brasileiros consolidados ao longo dos anos.

Sistemas de Agrupamento Específico

Sistemas de agrupamento específico envolvem práticas educacionais de agrupamento de alunos em escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos atendidos na sala de aula regular de forma diferenciada dos demais alunos. Este é o método mais controverso. Consiste em escolher e separar os estudantes por nível de habilidade ou por desempenho. Essa separação pode ser radical, encaminhando os alunos com altas habilidades a escolas especializadas, como acontece em alguns países, como a Inglaterra (Freeman & Guenther, 2000). Num estudo feito em escolas secundárias americanas, Feldhusen e Boggess (2000) analisaram tanto as escolas residenciais (aquelas nas quais os alunos moram e estudam), quanto as regulares. Os autores concluem que os dois tipos de escolas são necessários, se quisermos atender aos variados perfis de alunos com altas habilidades/superdotação. É importante destacar que esta forma de atendimento não é muito comum na realidade brasileira.

Agrupamento nas escolas regulares é uma outra forma de atendimento ao superdotado. Os alunos identificados podem ser encaminhados a um atendimento especializado, podem ser autorizados a se retirarem de sua sala para realizar outras atividades ou agrupados dentro da própria sala por períodos

de tempo determinados. As questões levantadas com relação a esse método são frequentemente associadas ao elitismo e ao isolamento, principalmente quando os alunos são atendidos em classes especiais. No entanto, a criança pode se sentir discriminada ou isolada ao frequentar uma escola ou classe especial, assim como pode sentir-se da mesma forma se for a única que sabe as respostas dentro de uma sala comum. Pode também sentir-se acolhida e atendida em suas especificidades, em qualquer um dos casos, se o desenho da intervenção for apropriado. Em resumo, mais uma vez, vemos que a opção por uma determinada intervenção vai depender dos detalhes contidos num processo de identificação adequado.

Parece natural que o atendimento diferenciado a pessoas com aptidões e talentos se dê por meio de agrupamentos por nível de habilidade, pois esta estratégia gera maior possibilidade de aprofundamento dos temas de acordo com o que é interessante e apropriado para cada indivíduo, além de possibilitar o aprendizado colaborativo com conjunto de seus pares. O aluno com altas habilidades/superdotação pode, no entanto, se sentir discriminado ao fazer parte de um grupo específico, que recebe atendimento diferenciado dos demais. Evitar que isso aconteça depende de alguns cuidados.

Em primeiro lugar, podemos pensar nos critérios adotados para o agrupamento. Se ele for feito exclusivamente em termos de variáveis isoladas, como os testes de inteligência, por exemplo, podem acarretar dificuldades para o aluno que não apresente maturidade emocional. Para o uso dessa metodologia, Clark (citada por Alencar & Fleith, 2001) alerta para algumas recomendações que podem ser assim resumidas:

- ▶ Reconhecer as amplas diferenças individuais e a heterogeneidade do grupo, incluindo sempre alguma instrução individualizada;
- ▶ Evitar a completa segregação, dando oportunidade aos alunos para uma convivência escolar com outros de diferentes habilidades;
- ▶ Selecionar professores bem qualificados, que devem estar constantemente atualizados quanto às pesquisas, formas de avaliação e propostas curriculares específicas para esses alunos;
- ▶ Encorajar o desenvolvimento em várias áreas, além da intelectual;
- ▶ Manter a comunicação tanto entre os diversos professores, como entre professores e pais.

Um outro cuidado, mencionado por Pérez, Rodríguez e Fernández (1998) diz respeito à necessidade de se discriminar, por parte de todos os envolvidos, diferenças de superioridade, isto é, devem ser tomadas as medidas necessárias para que na classe não se crie a idéia de que os alunos com altas habilidades foram agrupados por serem considerados superiores aos demais.

Em todas as alternativas de agrupamento, observamos a existência de maior ênfase no aspecto acadêmico e intelectual, embora, na maioria das orientações educacionais atuais, já se note a adoção de definições e conceitos de altas habilidades/superdotação mais amplos e seu impacto na implementação de práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento pessoal, das habilidades criativas e artísticas.

O verdadeiro sentido do atendimento por agrupamento não é sempre facilmente alcançado e a idéia mais comum na população leiga, em geral, é que a família procure escolas onde estudem

somente alunos com altas habilidades. Os pais quase sempre perguntam a respeito da escola ideal para seu filho e alguns gestores escolares, ao perceberem um aluno com maior potencial, não se sentem preparados para atender esse aluno e solicitam que a família procure outra escola “que seja mais adequada”. Essa atitude corresponde à resistência encontrada em tratar os vários alunos de uma sala de modo diferenciado, constatada por Freeman e Guenther (2000), quando afirmam que:

Numa concepção pedagógica ideal, em turmas de alunos com vários graus de capacidade, o ensino deveria explorar um mesmo tema ou assunto em níveis diversos de amplitude e profundidade, mas a maioria dos professores tem uma tendência natural a sintonizar o nível das aulas pela faixa de capacidade média do grupo. (p. 95)

Decorre daí a concepção errônea que a escola apropriada deveria ser uma especializada, que só tratasse de pessoas especiais, quando a melhor escola para essas crianças e jovens é a que os acolhe, que apresenta flexibilidade suficiente para atender suas necessidades e que tem um bom diálogo com a família. É aquela escola aberta para aprender e propiciar oportunidades diferenciadas para potenciais também diferenciados.

A análise dos resultados de estudos sobre agrupamentos tem trazido expressivas contribuições e apontado seus benefícios. Agrupar estudantes por habilidades parece essencial, especialmente se desejarmos contribuir para um aproveitamento escolar compatível com seu potencial e para o aumento da motivação desses alunos para aprender. A motivação fica comprometida sempre que novos conceitos são muito fáceis ou muito difíceis;

o desafio deve ser apropriado ao nível de prontidão do aluno (Feldhusen & Moon, 1992). A evidência dos resultados de tais pesquisas reforça os benefícios das práticas flexíveis em grupo, com ganhos acadêmicos substanciais, especialmente para os alunos com altas habilidades. A formação de grupos de interesses e capacidades semelhantes torna-se cada vez mais necessária para estudantes cujos níveis de aproveitamento, atitudes, estilos de aprendizagem e motivações são extremos e cujas necessidades não são satisfeitas pela classe regular.

A escolha de conteúdos para esse grupo deve ser um processo aberto, com atividades baseadas, em grande parte, nos interesses e preferências dos próprios alunos. Uma prática sensata associa as necessidades dos alunos com as oportunidades do programa, passando por uma avaliação periódica, tanto do aluno quanto do programa. Alguns alunos são capazes de uma aprendizagem mais rápida, dominando materiais mais complexos; o fato de estarem juntos será fator determinante para o desenvolvimento total de suas habilidades. Além disso, a oportunidade de um trabalho no qual eles possam conhecer seus iguais e realizar atividades onde sejam respeitadas as características e a velocidade de cada um é fator inestimável para o autoconhecimento, a autovalorização e a construção de sua identidade. Ao mesmo tempo, a conscientização de que os indivíduos de maior habilidade também constituem grupos heterogêneos e de que sua educação deve ser correspondente às suas necessidades especiais, reforça a compreensão de que não só os superdotados, mas todos os indivíduos são únicos e também têm necessidades diferenciadas.

Sistemas de Intervenção na Sala de Aula Regular

FLEXIBILIZAÇÃO/ACELERAÇÃO

Na definição tradicional, acelerar significa cumprir o programa escolar em menor tempo. Pode ser por admissão precoce na escola ou por permitir que o aluno realize seus estudos em tempo inferior ao previsto. Isso pode ser efetivado com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, ao ser constatado que já domina os conteúdos da série em que se encontra. Freeman e Guenther (2000) e Pérez, Rodríguez e Fernández (1998) reconhecem que essa é a modalidade mais tradicional e antiga de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como a mais barata.

A aceleração é um processo que foge ao padrão usual da seriação ou de áreas de conteúdo, exigindo compatibilidade com a legislação vigente, pessoal especializado e adaptações curriculares, caso haja pré-requisitos em algum conteúdo. Em termos de legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 35) prevê a “aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados”, a ser realizada mediante a avaliação de conhecimentos na própria escola e documentada em registros administrativos. É um recurso que está sendo adotado recentemente com mais frequência e possibilita que alguns alunos avancem conforme seu próprio ritmo. Uma definição mais ampla, para além da seriação, diz que a aceleração é “a abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem usualmente oferecidas a crianças mais velhas” (Heward & Orlansky, conforme citado por Gibson & Efinger, 2001, p. 50).

O conceito de aceleração pode ser traduzido em várias práticas, que variam de saltar séries até a

flexibilização do currículo para que etapas possam ser cumpridas em tempo menor que o estabelecido. Ela também pode ocorrer por um aumento do ritmo do ensino-aprendizagem, proporcionando oportunidades mais compactas para abranger os conteúdos da grade curricular em menor tempo, com atividades durante as férias, períodos de contra-turno, cursos à distância ou obtendo créditos em exames especiais, que possibilitem dispensa de algumas disciplinas (veja Quadro 2).

QUADRO 2: DIFERENTES FORMAS DE ACELERAÇÃO

01. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível da Educação Infantil em diante;
02. Saltar séries escolares – promoção para séries seguintes;
03. Aceleração por disciplina – freqüentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas;
04. Agrupamento vertical – em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados;
05. Cursos especiais fora da escola que ofereçam mais conhecimento em áreas curriculares específicas;
06. Estudos paralelos – cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo, e assim por diante;
07. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto;
08. Planos de estudo auto-organizados – estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam;
09. Trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela;
10. Cursos paralelos – por correspondência, televisonados ou outra forma de ensino à distância.

Fonte: Freeman e Guenter (2000, p. 110).

A aceleração pode ser positiva para a escola porque utiliza os recursos já existentes e os mesmos professores. Para a criança e a família, constitui-se em uma resposta rápida e eficiente, na medida em que mantém a motivação do aluno, que por sua vez preenche mais rapidamente os requisitos de sua formação. Por outro lado, pode ser contraproducente se não houver trânsito livre e boa comunicação entre as diferentes instâncias da instituição de ensino. Além disso, como na modalidade anteriormente apresentada (agrupamento), a aceleração também pode provocar na criança sentimentos de isolamento e separação de seus amigos, causando insegurança. Além disso, os pais, ao perceberem rápido progresso do filho, podem exercer pressão para a obtenção de resultados de forma mais acelerada.

Pais e profissionais, muitas vezes, têm dúvidas sobre se o aluno será bem recebido numa série mais avançada e se poderá acompanhar, emocionalmente, os alunos mais velhos. O aluno pode ainda sofrer preconceito por parte dos professores, seja porque se ressentem da falta de informações sobre as altas habilidades, ou pela insegurança de ter sucesso no manejo da diversidade e receio pela capacidade de adaptação do aluno. Em alguns casos nos quais é feita a aceleração, os professores esperam que o aluno, vindo de uma série inferior, tenha o conhecimento de todos os conteúdos que a escola desenvolveu durante o período em que não esteve naquela classe. Em algumas escolas, os professores ficam tão inseguros quando percebem as lacunas apresentadas pelos alunos acelerados, que os fazem retornar para a sua série original, sem ao menos darem a

eles a oportunidade de ter contato com o conteúdo já trabalhado. É natural que pré-requisitos devam ser trabalhados em sala de aula. O aluno com altas habilidades terá mais facilidade e rapidez para entender os pré-requisitos, mas isso não ocorre sem um período de adaptação e adequação aos conteúdos. O fato de uma criança ser brilhante não significa que ela pode - ou deve - aprender sozinha.

Uma precaução a ser tomada quando se cogita acelerar um aluno diz respeito a um dos mitos consolidados quando se trata dos superdotados: o de que seu desenvolvimento é homogêneo, ou seja, que suas habilidades intelectuais, motoras e características afetivas se desenvolvem paralelamente, o que não acontece na maioria dos casos. Ao indicar uma criança para aceleração, o profissional deve avaliar, além do conhecimento acadêmico e da capacidade intelectual, aspectos como o desenvolvimento emocional e a maturidade, e mesmo o crescimento físico, para não criar incompatibilidades muito gritantes. A progressão deve ser suave e contínua de forma a não gerar lacunas sérias na formação global da criança. Também importante é avaliar as condições da escola e a receptividade do professor com relação ao processo de aceleração do aluno com potencial superior

Enquanto a aceleração, entendida como saltar uma ou mais séries, é a alternativa mais aceita, o ingresso antecipado encontra sólidas barreiras nas escolas. Apesar do amparo legal, por medo de abrir precedente ou pela força dos mitos, as escolas dificultam o ingresso antes da idade, quase sempre usando como argumento a imaturidade da criança

ou determinações dos órgãos superiores. Daurio (citado por Alencar & Fleith, 2001) ameniza esse impasse ao revisar inúmeras pesquisas, incluindo estudos retrospectivos de indivíduos que entraram precocemente na universidade ou que tiveram o ingresso antecipado na escola, e concluir que a aceleração educacional de indivíduos academicamente mais competentes não tem resultado prejudízo. “Em todos casos, nenhum problema de ajustamento foi observado, o que sugere que a resistência observada com respeito à aceleração se baseia em noções pré-concebidas e não em fatos” (p. 129).

ENRIQUECIMENTO

Um dos mitos sobre o indivíduo com altas habilidades/superdotação é a noção de que eles podem desenvolver seu potencial sem precisar de ajuda. É um engano pensarmos que esses indivíduos têm recursos suficientes para desenvolverem sozinhos suas habilidades, não sendo necessária uma intervenção do ambiente; a realidade é que alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial. Heward e Orlansky (citado por Gibson & Efinger, 2001) oferecem uma definição simples e sintética acerca do enriquecimento - trata-se de uma “abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo normalmente apresenta” (p. 50).

Essas experiências de enriquecimento podem assumir formas variadas, somando-se ou às vezes confundindo-se com as outras modalidades já apresentadas. Um exemplo dessa sobreposição pode ser

apontado: podemos considerar como uma das atividades de enriquecimento permitir que o aluno complete em menor tempo um determinado conteúdo, o que pode sugerir que estamos falando de aceleração. No entanto, o que caracteriza essa proposta também como enriquecimento pode ser o acréscimo de outros conteúdos, mais abrangentes e/ou mais profundos, que ocupem o espaço deixado pelo que foi concluído.

Apesar da simplicidade da definição, existem diversas formas de enriquecimento. Conforme explicam Alencar e Fleith (2001): Para alguns ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares. (p. 133)

Pérez, Rodríguez e Fernández (1998) acreditam que esse é o sistema que oferece mais alternativas para atender à diversidade de habilidades, interesses e estilos, porque podem ser organizadas de acordo com a especificidade de cada caso. Ao mesmo tempo, é o que demanda maior investimento - seja financeiro, seja de formação de profissionais especializados - e disponibilidade de material. Para os alunos, essa modalidade de atendimento oferece vários benefícios, sendo o

principal deles o fato de permanecerem em seu ambiente habitual. Por outro lado, é preciso um cuidadoso e gradativo planejamento das atividades, para evitar que se sintam sobrecarregados.

São três as formas que o enriquecimento pode assumir:

- (a) enriquecimento dos conteúdos curriculares;
- (b) enriquecimento do contexto de aprendizagem e
- (c) enriquecimento extracurricular.

ENRIQUECIMENTO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES:

Envolve **adaptações curriculares**, ampliações curriculares, tutorias específicas e monitorias. Adaptação curricular, também chamada de adaptação curricular significativa, é definida por Alonso (1999) como: “A adaptação significativa de currículo é uma estratégia educacional que significa o desenho de um programa educacional individualizado dentro dos objetivos, conteúdos e avaliação do currículo regular, dentro do tempo regular de escolarização” (p. 80). Ela envolve alterações importantes de objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, distribuição do tempo e avaliação. Os objetivos educacionais mais amplos são alterados, conteúdos são adicionados e/ou excluídos, critérios de avaliação também são modificados. É necessário atingir os conteúdos básicos, optativos e transversais. Esta ação envolve não só o aluno, como seus tutores e toda a equipe escolar. Segundo Freeman e Guenther (2000, p. 123), as atividades de enriquecimento “não são uma dieta suplementar de aprendizagem”. É uma proposta de tornar o processo educativo o mais individualizado

possível, sem perder de vista parâmetros como as exigências do sistema de ensino e as necessidades sócio-afetivas do aluno.

As **ampliações curriculares**, chamadas de adaptações curriculares não significativas, são alterações mais focalizadas e não tão abrangentes quanto as anteriores, uma vez que se referem a ampliações de certos conteúdos de algumas disciplinas curriculares, por meio do aprofundamento dos conteúdos e variação das atividades. Mesmo que façam parte de adaptações curriculares mais amplas, são mais simples de implantar e, em geral, constituem o primeiro procedimento que se pode adotar. Nestes casos, as mudanças são mais superficiais e podem ser feitas pelos professores regulares, que têm contato cotidiano com a criança e que podem auxiliá-la a incrementar seus estudos.

Existem duas possibilidades de ampliação curricular – ampliação vertical e horizontal – e os programas podem se basear em uma delas ou, preferencialmente, no equilíbrio entre elas. A ampliação vertical, ou restrita a uma área específica, atinge apenas uma disciplina, que tem seu conteúdo ampliado e aprofundado, para atender principalmente ao aluno com talento específico. A ampliação horizontal envolve várias disciplinas integradas em um projeto. As duas abordagens mencionadas podem ser aplicadas a indivíduos ou grupos.

As **tutorias específicas** envolvem a designação de alguém encarregado de auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento. Essa pessoa pode ser um professor regular da própria escola, alguém de fora da escola, ou um colega

mais adiantado. Essa alternativa oferece um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à aquisição de conhecimento. A **monitoria** também é uma forma especializada e personalizada de aprender, mas nesse caso seu funcionamento é de mão dupla: o aluno pode se beneficiar do auxílio de um monitor ou, por outro lado, quando o monitor é o aluno, ele pode se sentir mais motivado e aprofundar o conhecimento. Essa atividade contribui ainda para o processo de socialização do superdotado.

ENRIQUECIMENTO DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM:

De acordo com Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p. 127), “os contextos educativos devem estar preparados e contar com configurações prévias de atenção à diversidade”, ou seja, projetos pedagógicos necessitam de flexibilidade para que possibilitem combinações variadas no atendimento a qualquer aluno com necessidades especiais. Entre as opções para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem, estão a **diversificação curricular**, os **contextos enriquecidos** e os **contextos enriquecidos combinados com agrupamentos flexíveis**. Todas essas modalidades atingem a escola, no que diz respeito a sua prontidão para receber e atender diferentes demandas que levem em conta as diversas características discentes, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilos de aprendizagem e expressão de cada um. Exemplos destas alternativas são apresentados no Quadro 3 (Atividades de um Programa de Contexto Enriquecido).

QUADRO 3: ATIVIDADES DE UM PROGRAMA DE CONTEXTO ENRIQUECIDO

- ▶ Incluir, no currículo regular, programas de ensino pensamento produtivo e crítico;
- ▶ Promover projetos independentes individuais e em pequenos grupos;
- ▶ Desenvolver atividades de exploração em diferentes áreas do conhecimento;
- ▶ Organizar atividades baseadas nos interesses dos alunos;
- ▶ Resolver problemas reais e antecipar problemas futuros;
- ▶ Implementar oficina de invenções;
- ▶ Realizar concursos de ciências, letras, artes visuais e plásticas;
- ▶ Oferecer aulas de música, interpretação ou artes visuais;
- ▶ Realizar colóquios com especialistas;
- ▶ Desenvolver estudos aprofundados sobre temas específicos;
- ▶ Realizar adaptações curriculares;
- ▶ Desenvolver projetos de investigação;
- ▶ Participar em programas extracurriculares.

Fonte: Pérez, Rodríguez e Fernández (1998).

Os **contextos instrucionais abertos, interativos e auto-regulados** traduzem, de certa forma, o consenso entre os vários autores sobre as medidas educativas a serem oferecidas aos alunos com altas habilidades/superdotação e são assim entendidos:

A maioria dos autores concorda com a necessidade de um sistema **ABERTO** que lhes permita aprender segundo seus ritmos de aprendizagem e estilos intelectuais, **INTERATIVO**, baseado em uma especial mediação professor-aluno e na interação com tarefas de aprendizagem real, de “aprendizagem ancorada”. Também coincidem na necessidade de uma

metodologia de investigação baseada no trabalho autônomo e no estudo independente, no qual o sujeito possa planificar suas tarefas, seus tempos e sua avaliação, **AUTO-REGULADO**. (Pérez, Rodríguez & Fernández, 1998, pp. 134-135)

ENRIQUECIMENTO EXTRACURRICULAR:

Este tipo de enriquecimento envolve duas alternativas: **os programas de desenvolvimento pessoal e programas com mentores**. Os primeiros, implementados em pequenos grupos, buscam promover o desenvolvimento das habilidades de relacionamento interpessoal, de reflexão e a atração pelo conhecimento. Os últimos tratam de formas muito individualizadas de ensino, por meio de mentores, que auxiliam no desenvolvimento de talentos específicos.

Retomando o alerta apresentado no início deste capítulo quanto a não idealização de modelos estabelecidos, já que isto pode inibir a montagem de nossos próprios programas, lembramos que a espinha dorsal da apresentação dos recursos educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação apresentada anteriormente foi predominantemente baseada nas determinações de uma variedade de países. As alternativas de agrupamento, aceleração e enriquecimento, examinadas anteriormente são abrangentes e sugerem que o atendimento às altas habilidades ocorram, principalmente, dentro das escolas. Não é essa a regra geral em todos os lugares, onde grande parte dos programas e atividades de enriquecimento, por exemplo, são realizados extraclasse. Alencar e Fleith (2001) defendem que, perante as dificuldades na execução desse tipo de programas na própria sala de aula, pode ser vantajoso desenvolvê-los por meio de atividades extraclasse, centros de aprendizagem ou clubes de ciências, música, literatura, matemática etc.

O exemplo mais sólido das possibilidades que enumeramos é o Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli (1986), implementado em vários países, inclusive o Brasil. Este modelo propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades: experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupos.

- ▶ Atividades exploratórias gerais: expõem os alunos a tópicos, idéias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular, mas são de interesse deles. São implementadas por uma variedade de procedimentos como palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens, assim como o uso de diferentes materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet, entre outros.
- ▶ Atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender “como fazer”, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidades de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito etc.
- ▶ Projetos desenvolvidos individualmente, ou em pequenos grupos, com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver os problemas, gerar conhecimento. Nesses projetos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados, são encorajados a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência.

Vale destacar que as atividades exploratórias

e de aprendizagem podem ser implementadas no ensino em geral. O aluno pode se beneficiar com a oportunidade de aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver diversas habilidades e enfrentar desafios, tornando seu processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.

Alternativas de Atendimento – Diretrizes e Exemplos Brasileiros

Em 2002, o Ministério da Educação do Brasil, por meio do documento “Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2002), já apresentava diferentes alternativas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo este documento, os alunos com altas habilidades/superdotação devem cursar, como os demais alunos, a escola regular comum, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, a fim de facilitar o atendimento a suas necessidades, bem como sua inclusão escolar. Observado esse critério e de acordo com suas potencialidades, esses educandos podem também ser atendidos na classe regular comum, em salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante.

- (a) Classe regular comum: esse atendimento exige atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação, podendo o professor receber orientação técnico-pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais. Um aluno curioso, que tenha a capacidade de apreensão

rápida dos conteúdos e grande velocidade no pensamento, pode ficar entediado com a rotina da escola. Alunos superdotados quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual seu envolvimento é muito limitado e geralmente predeterminado, como acontece em uma sala de aula regular. Clark (1992, p. 68) tem uma posição definitiva a respeito do atendimento em classe comum, quando afirma que: “A classe regular comum, como é tradicionalmente organizada, se presta mais a um grupo de instrução com um cenário curricular”. Aqui podemos observar a retomada da idéia de contextos de aprendizagem enriquecidos, apresentada anteriormente, uma vez que o projeto pedagógico geral deve ser planejado tendo em vista um cenário curricular flexível, que permite alterações;

- (b) Salas de recursos: é uma das alternativas mais utilizadas no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e acontece em horário diferente ao da classe comum. O trabalho na sala de recursos requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática

da programação e observação de critérios para a composição dos grupos. O pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogo e demais profissionais da equipe) deverá receber informações periódicas sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e progresso dos alunos;

- (c) Ensino com professor itinerante: alternativa de atendimento com trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, individualmente ou em equipe, que, periodicamente, trabalha com os alunos identificados como superdotados. Esse tipo de atendimento pode ser realizado na escola comum com frequência de, no mínimo, duas vezes por semana de maneira a facilitar a continuidade da orientação especializada e o intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola. Assim o professor da classe poderá avaliar os programas que estão sendo desenvolvidos e também verificar o progresso de seus alunos. É especialmente recomendada em regiões de carência de atendimento educacional. O professor itinerante pode, também, ser aquele profissional que estabelece um elo entre a escola regular comum, a família e o atendimento educacional especializado como é o caso no NAAH/S. Ele leva à classe comum orientações sobre procedimentos pedagógicos mais adequados aos alunos com AH/S e pode estabelecer os primeiros contatos com a família para que ela venha receber orientação no Núcleo.

Alguns exemplos de iniciativas brasileiras são apresentados a seguir. O Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET,

localizado em Lavras, Minas Gerais, visa desenvolver talentos específicos de crianças e adolescentes, promover seu crescimento e fortalecimento pessoal, associado à possibilidade do estabelecimento de relações significativas com outros e com o mundo. Seu funcionamento se baseia num estreito relacionamento com a rede pública de ensino e a Secretaria de Educação do Município. A identificação dos alunos com altas habilidades é feita a partir de critérios amplos, desenvolvidos em grande parte pela própria instituição. A aceleração, quando necessária, é decidida em conjunto entre as famílias e os profissionais de educação, que examinam quais as melhores alternativas. Essa aceleração pode ser total ou parcial. Além da aceleração, é oferecida uma gama muito ampla de atividades de enriquecimento, organizada em torno de grandes áreas de concentração: comunicação, organizações e humanidades; ciência, investigação e tecnologia; criatividade e habilidades de expressão (Guenther, 2000).

A equipe de atendimento é multidisciplinar e congrega profissionais de várias áreas trabalhando sob contrato ou voluntariamente. Eles se distribuem nas várias escolas da região, nas instalações do CEDET ou ambientes apropriados para algumas atividades específicas. Os alunos têm acesso, também, às instituições de ensino superior e todos contam com o apoio de uma forte Associação de Pais e Amigos de Apoio ao Talento - ASPAT, que tem papel decisivo na permanência e estabilidade do atendimento.

Outro exemplo de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação é o Programa Objetivo de Incentivo ao Talento - POIT, projeto de parceria entre o Colégio Objetivo e a Universidade Paulista, em São Paulo que desenvolve um trabalho associando enriquecimento e agrupamentos específicos (Cupertino, 2000).

Em funcionamento desde 1986, esse programa atende várias frentes de trabalho:

- (a) atendimento no Colégio Objetivo – identificação de alunos talentosos do Ensino Fundamental e Médio das unidades da Grande São Paulo; oferta de cursos extracurriculares para os alunos identificados; orientação às famílias; orientação aos profissionais das unidades envolvidas;
- (b) atendimento nos Centros de Psicologia Aplicada da Universidade Paulista (UNIP) – avaliação psicológica e encaminhamento; orientação familiar; orientação à escola. O atendimento é gratuito, dirige-se à população da cidade de São Paulo e adjacências e é realizado como uma proposta de intervenção;
- (c) formação de profissionais especializados;
- (d) produção e transmissão de conhecimento.

O trabalho de identificação baseia-se na união de dados quantitativos, como os resultados obtidos em testes e dados qualitativos, como a observação direta dos alunos, a indicação de professores e a indicação de familiares dos alunos. São considerados fatores como a criatividade ou a motivação e/ou alto desempenho acadêmico. Podem também ser aceitas crianças com talento excepcional nas artes.

Os alunos selecionados são convidados a participar de cursos extracurriculares, oferecidos em regime de contra-turno, e agrupados em duas áreas - Tecnologia e Humanidades. Seu objetivo é estimular os potenciais das crianças e encorajá-las para que usem seus recursos de modo criativo, respeitando seu próprio ritmo e adquirindo critérios pessoais de avaliação. Os cursos de Tecnologia ajudam as crianças a familiarizar-se com os avanços tecnológicos, por meio de atividades desafiadoras, para

lidar com o meio de forma participativa. Os cursos de Humanidades têm como pano de fundo o desenvolvimento pessoal dos alunos, o equilíbrio entre habilidade e desejo em um enfoque predominantemente psicológico. Abordam situações do dia-a-dia, para que crianças e adolescentes considerem como são afetadas por elas, explorando vários modos de expressão, a criatividade, a liderança e o pensamento crítico (Cupertino, 1998).

Cuidados na Implementação de Programas e Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Qualquer uma das propostas acima será bem sucedida se forem considerados muitos dos critérios já apontados, mas não podemos deixar de enumerar alguns cuidados específicos para os quais devemos estar permanentemente atentos. Com relação às atividades de enriquecimento, por exemplo, devemos evitar a sobreposição de conteúdos que serão ensinados em séries posteriores, caso contrários, estaremos apenas adiando o problema do desinteresse e da falta de motivação destes alunos. Não podemos, também, sobrecarregar a criança apenas com um grande volume de tarefas, pois assim ela estaria sendo penalizada por suas altas habilidades.

Outra preocupação, quando pensamos em atividades de enriquecimento, é não privilegiar o conteúdo em detrimento da prática do pensamento crítico ou de enfoques mais originais e aprofundados na abordagem de um problema. Em um programa de enriquecimento, o aluno pode, por exemplo, passar a ter liberdade para escolher os assuntos que deseja estudar, em que extensão e profundidade, permitindo-se ainda

a utilização de seu estilo preferido de aprendizagem. Um dos aspectos considerados especialmente importantes em um programa de enriquecimento tem sido a necessidade da ênfase no treinamento de habilidades cognitivas de um nível mais elevado. Assim, caberá ao professor o papel de facilitador na identificação de problemas, auxiliando também na orientação de métodos de pesquisa (Guenther, 2000).

É importante ressaltar, mais uma vez, que os programas devem visar o desenvolvimento global dos alunos. Uma forma de fazer isso é assentar a programação sobre o tripé “o que eu sei - o que eu gosto - o que eu quero”, procurando evitar algumas das tensões vividas usualmente pelos superdotados, pressionados - seja pelo ambiente, seja por eles mesmos - a manter um desempenho superior constante, numa condição emocionalmente desgastante (Cupertino, 1998).

Descobrir “o que eu sei” significa apropriar-se de suas habilidades, realizar aquilo do que é capaz. Mas também quer dizer identificar as inabilidades, as fraquezas e os limites sem se sentir diminuído por eles. Identificar “o que eu gosto” traduz-se na possibilidade de fazer escolhas diante de tudo que se sabe, identificar-se com algumas áreas, dedicando a elas mais energia que a outras, reservando, dessa forma, tempo necessário para o lazer e a diversão. “O que eu quero” é o resultado da interação entre os dois últimos aspectos, numa delimitação assertiva de objetivos a perseguir na direção da realização.

Os conteúdos uniformizados não mais dão conta das particularidades necessárias à existência em sociedades complexas, e intervenções voltadas a alunos com altas habilidades precisam dar conta do desenvolvimento de competências não priorizadas pelo ensino básico, cuidando de aspectos negligenciados pela escola

regular, às vezes considerados supérfluos na formação dos indivíduos. Ao focalizarem o desenvolvimento pessoal e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma programação vinculada com a realidade circundante, essas intervenções podem criar um ambiente de aprendizagem desafiador, caracterizado por programas mais flexíveis, que sigam mais as inclinações e potenciais individuais, ensinando alunos a aprender, ou aprimorando sua capacidade de pensar e decidir (Perkins, 1995).

Não podemos também esquecer que a educação especializada - de alunos com altas habilidades ou não - deve ser sistemática: não basta a participação em programas desarticulados, que não objetivam o desenvolvimento integrado dos indivíduos envolvidos, profissionais e educandos. Uma educação sistemática pressupõe um contexto articulado e coerente e sua inserção em um projeto mais amplo. A durabilidade de programas e intervenções depende, em parte, de sua articulação com projetos de pesquisa e intercâmbio de conhecimentos, isto é, se esses programas são alvo de pesquisas e têm a possibilidade de serem discutidos em encontros científicos, a credibilidade que adquirem pode favorecer sua continuidade e alicerçar as necessárias reformulações.

Educadores de alunos superdotados têm nas mãos a responsabilidade e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos. Estes alunos demandam excelência dos educadores e isso pode contribuir para a melhoria do ensino, ampliando a qualidade educacional para os demais alunos. Desse modo, uma melhor educação para alunos com habilidades superiores pode também beneficiar a todos e, como resultado, a sociedade poderá contar com melhores políticos, gerentes, pedagogos, pesquisadores, artistas, professores e profissionais em geral (Sabatella, 2002).

Ao buscar informações sobre métodos inovadores de ensino e procedimentos indicados para alunos com altas habilidades, os professores aprenderão melhores técnicas de planejando e implementação de estratégias adequadas, afetando a escola como um todo (Olszewski-Kubilius, 2005). Ao articularem seus conhecimentos com os da comunidade científica, garantem o progresso dessa área de conhecimento, prevenindo a fragmentação e evitando um efeito colateral indesejável, que é a combinação “ecclética” das estratégias sem o devido assentamento em teorias consistentes e princípios que não sejam contraditórios (Gibson & Efinger, 2001).

Neste sentido, Dorothy Sisk e Paul Torrance (1999) oferecem sugestões de um currículo promissor a crianças com altas habilidades/superdotação. Uma delas é dar continuidade aos estudos de assuntos ou tópicos que a própria criança começou a investigar sozinha. Identificam a pertinência de se promover encontros entre os educandos e os adultos para estudarem temas de interesse dos primeiros. Outra proposta é a de permitir aos alunos um desenvolvimento mais livre, autônomo, de assuntos ou tarefas designadas em classe ou fora dela. Dessa forma, os resultados da aprendizagem não serão uniformes, mas serão significativos para todos os envolvidos. Podemos ver essas sugestões postas em prática, no Brasil, na programação do CEDET, já mencionado. Outra contribuição interessante pode ser “[o desenvolvimento] de materiais curriculares que enfatizem os campos do conhecimento como formas de pensar, ao invés de um corpo acumulado de conhecimento” (p. 51).

Uma última consideração diz respeito aos resultados de Van Tassel-Baska (2003), em seu estudo sobre os 25 anos de práticas voltadas à educação dos

alunos com altas habilidades/superdotação. Ao analisar publicações importantes da área, esta autora enumera alguns pontos que sempre foram valorizados pelos estudiosos e que são considerados, até hoje, da maior relevância. Entre eles, consideramos importante enfatizar a necessidade de:

- (a) equilíbrio, em qualquer programa, do atendimento às necessidades cognitivas e afetivas dos educandos;
- (b) aceleração curricular para os alunos com altas habilidades em áreas relevantes;
- (c) diferenciação curricular para além do modo da aceleração;
- (d) aprendizagem por meio da experiência como foco central na elaboração dos currículos;
- (e) conhecimento extenso e sólido do corpo docente quanto aos conteúdos das disciplinas;
- (f) desenvolvimento dos processos superiores de pensamento;
- (g) estudo dos aspectos intra e interdisciplinares dos temas abordados.

Para concluir, lembramos que não é raro ver educadores ressentidos com os estudantes que se destacam, fazendo observações sarcásticas em classe ou apontando a inteligência como uma obrigação permanente de bons resultados. Outros expressam seu desconforto ignorando o aluno superdotado e preferindo dar atenção aos estudantes com dificuldades, talvez para evitar o desafio representado pela criança que apresenta habilidades superiores. A singularidade de um aluno superdotado, com todo o potencial e o entusiasmo que normalmente possui, pode enriquecer os outros alunos, e o nosso desafio é auxiliá-lo a se manter motivado e interessado, ajudando-o a descobrir razões para querer aprender sempre mais.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotação: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alonso, J. (1999). A differentiated program: Significant curriculum adaptations. *Gifted Educational International*, 14, 80-85.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 9.394. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2002). *Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Clark, B. (1992). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school. New York: Macmillan.
- Cupertino, C. M. B. (1998). Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. Trabalho apresentado no 1º Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência, Mendoza, Argentina.
- Cupertino, C. M. B. (2000). Práticas educativas: la universidad y la escuela cooperan para ayudar a los potenciales diferenciados. *Ideacción*, 135-146.
- Feldhusen, J. F. & Boggess, J. (2000). Secondary schools for academically talented youth. *Gifted Education International*, 14, 170-176.
- Feldhusen, J. F. & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36, 63-67.
- Freeman, J. & Guenther, Z. C. (2000). *Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU.
- Gibson, S. & Efinger, J. (2001). Revisiting the Schoolwide Enrichment Model: An approach to gifted programming. *Teaching Exceptional Children*, 48-53.
- Guenther, Z. C. (2000). *Desenvolver capacidades e talentos*. Petrópolis: Vozes.
- Novaes, M. H. (1979). *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas.
- Pérez, L. F., Rodríguez, P. D. & Fernández, O. D. (1998). *El desarrollo de los mas capaces: guia para educadores*. Salamanca, Espanha: Ministério de Educación y Cultura.
- Olszewski-Kubilius, P. (2005). The Center for Talent Development at Northwestern University: An example of replication and reformation. *High Abilities Studies*, 16, 55-69.
- Perkins, D. (1995). *Outsmarting IQ*. New York: The Free Press.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. Em R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2002). Os módulos de enriquecimento são oportunidades de aprendizagem autêntica para crianças sobredotadas. *Boletim APEPICKA*, 6, 5-13.
- Sabatella, M. L. P. (2002). Role of programs: Relationships with parents, schools and communities. Em J. F. Smutny (Org.), *Design and developing Programs for Gifted Children* (pp. 119-128). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sisk, D. & Torrance, E. P. (1999). *Gifted and talented children in the regular classroom*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Tomlinson, C. A. (2005). Quality curriculum and instruction for highly able students. *Theory into Practice*, 44, 160-166.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *Curriculum for gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.





SOBRE AS AUTORAS

Christina Cupertino é doutora em Psicologia. Coordena o Programa Objetivo de Incentivo a Talento e é supervisora de estágio no curso de Psicologia da Universidade Paulista (UNIP). É representante do Brasil no Conselho Mundial para Crianças Superdotadas e Talentosas e no Conselho Europeu para Altas Habilidades.

Cristina Maria Carvalho Delou é psicóloga, especialista, mestre e doutora em Educação. É também professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e vice-presidente do Conselho Brasileiro para a Superdotação (biênio 2005/2006).

Eunice Maria Lima Soriano de Alencar é psicóloga, Ph.D. pela *University of Purdue* nos Estados Unidos e professora da Universidade Católica de Brasília. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Maria Lúcia Prado Sabatella é pesquisadora, consultora educacional e docente em cursos de Pós-Graduação. Representa o Brasil no Conselho Mundial para Crianças Superdotadas

e Talentosas. É mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e fundadora do Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP.

Tânia Gonzaga Guimarães é psicóloga clínica e educacional. Especialista em Psicologia Escolar. Atua na área de Educação Especial como psicóloga do programa de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Vanessa Terezinha Alves Tentes de Ourofino é psicóloga clínica e institucional. Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília. Atua na área de Ensino Especial e psicodiagnóstico na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios - Bloco “L” 6º andar CEP: 70.047-900
seesp@mec.gov.br - naahs.seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br