

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL – PROJETO PROFESSOR NOTA 10**

LAUDICÉIA TEIXEIRA LEMOS	RA: 4025491-0
MARCELLA P. SILVA	RA: 4025549-1
MARIA EVANETE B. F. ANDRADE	RA: 4025622-2
MARIA VAGNA S. DOS SANTOS	RA: 4025666-5
MARIA DO SOCORRO MOSLAVES	RA: 4025616-2

SUPERDOTAÇÃO

**MITOS E REALIDADES DA SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA INCLUSIVA E
SOCIAL DO SUPERDOTADO NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília, 2005

LAUDICÉIA TEIXEIRA LEMOS	RA: 4025491-0
MARCELLA P. SILVA	RA: 4025549-1
MARIA EVANETE B. F. ANDRADE	RA: 4025622-2
MARIA VAGNA S. DOS SANTOS	RA: 4025666-5
MARIA DO SOCORRO MOSLAVES	RA: 4025616-2

SUPERDOTAÇÃO

MITOS E REALIDADES DA SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA INCLUSIVA E SOCIAL DO SUPERDOTADO NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Trabalho apresentado ao Centro
Universitário de Brasília –
UniCEUB como parte das
Exigências para conclusão do
Curso de Pedagogia – Formação
De Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental –
Projeto Professor Nota

Orientador: Dra Cássia Maria Ramalho Salim

Brasília, 2005.

Dedicamos essa monografia para o educando superdotado que não teve oportunidade de desenvolver seu potencial, suas habilidades, àquele que ainda não foi identificado e àquele superdotado ou PAH que sofre com os mitos e realidades que o cercam.

Agradecemos a você leitor ao educando superdotado, aos nossos familiares, amigos e colaboradores. Em especial agradecemos a Dr^a Cássia Maria Ramalho Salim, nossa orientadora, e ao Dr Wanderson “nosso” terapeuta.

“Se graças às suas asas, o corpo da águia se mantém no ar, se os grandes veleiros cruzam os mares, por que também não poderá o homem, por meio de asas, dominar o vento e elevar-se no espaço, como um vencedor, rumo às alturas?”

Leonardo da Vinci (1452 - 1519)

SUPERDOTAÇÃO

MITOS E REALIDADES DA SUPERDOTAÇÃO: PERSPECTIVA INCLUSIVA E SOCIAL DO SUPERDOTADO NA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Curso de Pedagogia – Projeto Professor Nota 10, FACE, UniCEUB

No contexto escolar, o educando considerado superdotado ou apresentando altas habilidades, tem encontrado dificuldades na situação de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao aproveitamento de suas potencialidades como no desenvolvimento integral da sua personalidade. Tais dificuldades se devem ao fato de que por apresentar altas habilidades, ou mostrar-se talentoso, o educando considerado superdotado tem sido negligenciado no contexto escolar. Desde a década de 50, do século XX, o superdotado tem sido considerado como necessitando de consideração especial no lar, na escola e na sociedade. Entretanto, ainda hoje, a sociedade educacional parece não prever que o indivíduo com altas habilidades é merecedor de adaptações curriculares como qualquer outro indivíduo que apresenta necessidades educacionais especiais. Na literatura pertinente, encontra-se estudos referentes ao currículo, ao desenvolvimento sócio-afetivo, a intervenção psicológica. Entretanto, são raros os estudos que fundamentam a prática pedagógica do educador de educandos com altas habilidades. Sem uma prática pedagógica efetiva que contemple a diversidade de características apresentadas pelos superdotados, a escola apresenta-se num contexto sem desafios, acarretando o desinteresse que pode conduzir a um desempenho acadêmico aquém das suas potencialidades. A ausência de estudos consistentes tem conduzido a formação de mitos e crenças populares, sobre o indivíduo que apresenta altas habilidades. O objetivo deste estudo centrou-se na investigação dos mitos e crenças que cercam o superdotado, interferindo na prática pedagógica e na sua integração no contexto escolar. Buscou-se conhecer a realidade do processo educacional destes indivíduos, considerando a perspectiva inclusiva educacional das escolas do Distrito Federal. Foi utilizado como procedimento de coleta de dados, entrevistas com profissionais da educação, procurando conhecer a realidade da inclusão destes educandos, quais os mitos e crenças que o cercam e averiguando as propostas que a comunidade educacional tem elaborado para o atendimento a estes educandos. Os dados foram examinados através de análise do relato verbal de cada resposta dos sujeitos entrevistados. Os resultados extraídos dos dados coletados indicaram que os sujeitos apresentam várias crenças e mitos que corroboram com os citados na literatura pertinente. Além disso, foi verificado que muitos educandos que podem possuir altas habilidades, não foram identificados pelos educadores e muitas vezes são considerados como apresentando déficit cognitivo pelo desinteresse em acompanhar o desempenho da sua classe. A conclusão deste estudo aponta que não há uma política educacional que contemple o processo educacional destes educandos. Indica, também, a necessidade de buscar alternativas curriculares que propicie sua inserção educacional e social.

PALAVRAS CHAVES: Superdotação. Altas Habilidades. Mitos e Realidades sobre a superdotação.

ABSTRAT: Curso de Pedagogia – Projeto Professor Nota 10, FACE, UniCEUB

En el contexto escolar, educándolo consideraron superdotado o presentando habilidades altas, el he/she ha estado encontrando dificultades en la situación de enseñanza-aprendizaje, tanto en qué he/she se refiere al uso de sus potencialidades como en el desarrollo íntegro de su personalidad. Las tales dificultades son debidas al hecho que por presentar habilidades altas, o mostrar talentoso, educándolo consideraron el superdotado ha sido abandonado en el contexto escolar. Desde la década de 50, del siglo XX, el superdotado ha sido considerado como necesitar consideración especial en el lar, en la escuela y en la sociedad. Sin embargo, todavía hoy, la sociedad educativa parece no prever que el individuo con habilidades altas es digno de curriculares de adaptaciones como cualquier otro individuo que presenta necesidades educativas especiales. En la literatura pertinente, el he/she se encuentra refiriéndose estudios al plan de estudios, al desarrollo compañero-afectivo, la intervención psicológica. Sin embargo, ellos son raros los estudios que basan la práctica pedagógica del educador del educandos con habilidades altas. Sin una práctica pedagógica eficaz que contempla la diversidad de características presentado por el superdotados, la escuela entra un contexto sin los desafíos y carretear la indiferencia que puede manejar a un aquém académicos suplentes de sus potencialidades. La ausencia de estudios consistentes ha estado manejando la formación de mitos y las fes populares, en el individuo que presenta habilidades altas. El objetivo de este estudio se centró en la investigación de los mitos y fes que rodean el superdotado y interfieren en la práctica pedagógica y en su integración en el contexto escolar. Se buscaba para saber la realidad del éstos el proceso educativo de individuos, considerado la perspectiva inclusiva educativa de las escuelas de Distrito Federal. Se usó como el procedimiento de colección de datos, entrevistas con profesionales de la educación, intentando saber la realidad de la inclusión de estos educandos que los mitos y fes que lo rodean y descubriendo las propuestas que la comunidad educativa ha estado elaborando para la asistencia a estos educandos. Los datos se examinaron a través del análisis del informe verbal de cada respuesta del interviewees de los asuntos. Los resultados extraídos de los datos reunido indicaron que que los asuntos presentan que varias fes y mitos con los que corroboran los mencionaron en la literatura pertinente. Además, fue verificado tantos educandos que puede poseer habilidades altas, no se identificó durante los educadores y muchos tiempos es considerado como presentar déficit cognoscitivo para la indiferencia acompañando la acción de su clase. La conclusión de este objetivos del estudio que no hay una política educativa que contempla el proceso educativo de estos educandos. Indica, también, la necesidad de buscar curriculares alternativo que propicia su inserción educativa y social.

PALABRAS de la LLAVE: Superdotação. Habilidades altas. Los mitos y Realidades

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	02
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	04
1. Superdotação: uma Conceituação	04
2. Superdotação e Inteligência: uma Correlação	10
3. Legislação para o Atendimento ao Superdotado	14
4. Perspectiva Inclusiva e Social do Superdotado	16
5. Mitos e Realidades sobre Superdotação/ PAH	19
6. Característica Educacional, Comportamental e Social do Superdotado	24
7. O Educador e o Educando Superdotado	27
8. Aspectos próprios do Superdotado	28
9. Condições Pedagógicas	29
10. O Ensino do Superdotado no Distrito Federal	33
III. REFERENCIAL METODOLÓGICO	36
1. Sujeitos	36
2. Procedimentos	36
VI. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	37
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
VI. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	63

I INTRODUÇÃO

No decorrer da história educacional do Brasil, o atendimento ao superdotado teve início com a professora Helena Antipoff na década de 50, do século XX, que recebia grupos, dos então chamados bem-dotados, em uma fazenda onde desenvolvia atividades multidisciplinares durante as férias escolares. A professora Helena percebia que os Superdotados necessitavam de consideração especial no lar, na escola e na sociedade.

Após meio século, entretanto, apesar de ser considerado superdotado, a sociedade educacional não vê o educando que tem talentos especiais, como merecedor de adaptações curriculares como qualquer indivíduo que apresenta necessidades educacionais especiais. São indivíduos que apresentam diferenças dentro da diversidade que é característica do universo humano, portanto, os superdotados requerem que o ensino seja adequado às suas necessidades específicas. O potencial que estes indivíduos apresentam somente será aproveitado em sua plenitude se tais necessidades sejam atendidas no lar, na escola e na comunidade.

Apesar do avanço significativo de estudos sobre questões relacionadas à superdotação, nas duas últimas décadas, pode-se considerar que o aluno superdotado é negligenciado no contexto escolar. Na literatura sobre o assunto encontra-se estudos referindo-se ao currículo, desenvolvimento sócio-afetivo, intervenção psicológica, mas, observa-se que são raras as pesquisas que fundamentam teoricamente a prática pedagógica, com educandos que apresentam capacidades especiais. A ausência de estudos sobre o tema, acarreta lacunas, as quais originam mitos sobre o educando superdotado. Os autores demonstram também, a preocupação pela ausência de investimento na educação do Superdotado (Pérez, 2003; Alencar e Fleith, 2001; Schiff, 1994).

Sem uma prática pedagógica efetiva que contemple a diversidade a escola para estes indivíduos constitui um contexto sem desafios, desmotivando-os. Com

isto, o aluno pode ter um desempenho acadêmico aquém de suas potencialidades.

No que se refere ao processo de aprendizagem do aluno superdotado, estudos clássicos, como por exemplo, o de Arn e Frierson (apud Novaes, 1981) sugere que um programa de atendimento a superdotados não pode ser ter como objetivo somente o desenvolvimento intelectual. Deve-se considerar também o crescimento pessoal e a interação social. Simplesmente acelerar o processo educacional do superdotado pode acarretar uma prática pedagógica reducionista provocando comprometimento em outros âmbitos do desenvolvimento.

Portanto, para uma prática pedagógica efetiva deve-se considerar não somente a potencialidade intelectual, o que origina a necessidade de aprofundamento de um corpo de conhecimentos que subsidiem a construção desta prática.

A ausência de estudos que favoreçam o conhecimento sobre as características do aluno que apresentam altas habilidades, outra denominação do superdotado, tem provocado a formação de mitos e crenças populares, alguns decorrentes de características próprias desses indivíduos, outros, de preconceitos socioculturais e/ou ideológicos (Pérez, 2003).

A questão que norteou e motivou este estudo, desta forma, é sobre os mitos e realidades que atualmente cercam o superdotado e sobre a perspectiva inclusiva, educacional e social do superdotado no Distrito Federal.

Os objetivos que nortearam este estudo, portanto, consistem na investigação dos mitos e crenças que cercam o superdotado, no conhecimento da realidade do processo educacional, considerando a perspectiva inclusiva e social na educação do Distrito Federal. Para tal empreendimento buscamos referenciais descritivos a cerca de questões sobre altas habilidades, tais como: conceituação; amparo legal; características educacionais e psicológicas (comportamentais afetivas e sociais) do superdotado; a relação educando e educador.

Para analisarmos a perspectiva inclusiva do superdotado no Distrito Federal, entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com educadores averiguando os mitos e crenças, além da análise das propostas que a Secretaria de Educação do Distrito Federal têm para o Superdotado.

II REFERENCIAL TEÓRICO

1 Superdotação: uma conceituação

Nas últimas décadas o interesse pela pesquisa e o estudo de crianças consideradas superdotadas vêm ganhando espaço entre os pesquisadores das áreas da educação e da psicologia. A partir de estudos que reconhecem que os indivíduos com altas habilidades, quando têm oportunidade de desenvolverem suas potencialidades, possibilitam o avanço científico e a produção de conhecimentos em múltiplas áreas. Além do que, pelas características pessoais dos indivíduos denominados superdotados, muitos deles podem não se adaptarem às condições usuais do processo ensino aprendizagem.

Por isso, de acordo com Winner (1998), as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento áreas de estudo da psicologia, devem procurar abranger o que é típico e também o atípico. Ou seja, todo comportamento que pode ser considerado no *constructo* superdotação, para que não se desperdice o valioso potencial humano que é guardado por essas mentes extraordinárias.

Nos estudos sobre o que pode ser considerado superdotação (Virgolim, 2002; Gáspari e Schwarts, 2002; Dutra, 2003; Pérez, 2003) tanto na área da psicologia, como na área da educação, diversas nomenclaturas estão sendo utilizadas para designar o indivíduo que apresenta tais capacidades superiores e foram elaborados vários conceitos ao decorrer do tempo. Antes das conceituações serem descritas, portanto faz-se necessário explicitar a terminologia variada que designam as capacidades superiores, como também as definições próprias de cada termo.

Superdotado, por exemplo, é a nomenclatura que caracteriza o indivíduo que apresenta desempenho notável e potencialidades elevadas em uma ou mais áreas de conhecimento, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994).

Conforme Alencar e Fleith (2001) outra nomenclatura utilizada é gênio, que é o termo reservado somente aos indivíduos com desempenho surpreendente, superior, e que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade.

Crianças que apresentam manifestações de curioso desenvolvimento ou habilidade, conforme Alencar e Fleith (2001) é denominada de criança precoce.

Criança Prodígio de acordo com Alencar e Fleith (2001) denomina a criança que antes da idade de dez anos apresenta notável desempenho em nível profissional, apresentando memória e habilidades extraordinárias.

Talentoso é outra terminologia que incluído no conceito de superdotado, se aplica às áreas artísticas e esportivas, termo adotado pelo conselho mundial.

Além dessas, em outra perspectiva, aparece outra designação diferente destas todas outras, o Idiot-Savant, a qual caracteriza-se por uma habilidade superior em uma área, principalmente nas artes, e ao mesmo tempo apresenta um retardo cognitivo pronunciado.

Outra definição mais atual é a de altas habilidades adotado pelo conselho europeu, conforme SEESP/MEC (1995).

Neste estudo será utilizado indistintamente a terminologia superdotação e altas habilidades, ao referirmos ao conjunto de características e superdotado e indivíduo que apresenta altas habilidades em referência ao indivíduo.

No que diz respeito à conceituação de superdotação Muitas e diferentes definições têm sido propostas, embora não exista um conceito consensual. Diferentes concepções teóricas, conceitos e enfoques metodológicos parecem justificar os vários termos encontrados na literatura para designar a criança superdotada.

A definição considerada clássica é a de Gardner (1995) que refere que superdotação é um *constructo* teórico inferido por meio de avaliação quantitativa e qualitativa, com características multidimensionais, formadas por um sistema de habilidades em constante interação que é expressa e observada em circunstâncias apropriadas. Este autor ainda aponta que indivíduos superdotados compõem um grupo heterogêneo e a expressão de suas habilidades depende do ambiente no qual estabelece interações com a família e à escola.

De acordo com a Secretaria de Educação do Ministério da Educação (MEC/SEEP, 1995) a definição de superdotação no Brasil aponta para as áreas gerais de habilidades. São considerados superdotados aqueles indivíduos que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade em quaisquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: habilidade intelectual geral; aptidão

acadêmica específica; habilidade de pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial às artes visuais, dramáticas e musicais.

Para Alencar e Fleith (2001) as definições propostas, nas últimas décadas têm enfatizado que a superdotação não seria um atributo do indivíduo, e sim resultado das interações do indivíduo com o meio. Assim, a definição de superdotação tem sido construída a partir das práticas educacionais e dos programas que atendem o superdotado. Para estas autoras algumas habilidades e características associadas à superdotação podem se manifestar apenas quando o indivíduo se encontra em situações favoráveis. Assim, o entendimento de superdotação tem uma visão dinâmica, flexível, multidimensional, situacional e relativa a um contexto histórico-cultural.

Anteriormente o indivíduo conforme Sternberg (apud Alencar e Fleith, 2001), considerado intelectualmente superdotado era o que apresentava maior capacidade de conhecimento, compreensão e discernimento. Entretanto, investigações e estudos mais recentes tendem a ampliar a dimensão do conceito, associando ao aspecto intelectual outros de relevante importância:- criatividade, característica de liderança, originalidade, talento específico, curiosidade, interesse altamente superior ao de sua faixa etária. Estes estudos mais recentes, além da ampliação do conceito, têm adotado também outras terminologias, que vêm sendo muito utilizadas na atualidade, tais como: bem-dotados; talentoso; brilhante; notável; superdotado talentoso.

Renzulli (apud Alencar, 1986 e Virgolim, 1997) apontam que o conceito de superdotação surgiu juntamente com o conceito de inteligência, uma vez que se considera superdotado o aluno que possui uma inteligência significativamente superior à de seus colegas. Platão a mais de 2.300 anos, através de sua concepção filosófica, definiu as crianças que possuíam uma inteligência superior como "*crianças de ouro*". Segundo Platão a inteligência é inata, o indivíduo nasce mais ou menos inteligente por uma ordem predeterminada por Deus, para que cada qual desempenhe suas funções conforme a capacidade que Deus lhe deu, nessa visão a inteligência era considerada como um dom de Deus.

Renzulli (apud Alencar, 1986) ao analisar indivíduos criativos e produtivos, aponta que indivíduos que destacam por suas contribuições apresentam um conjunto de três traços em comum. Conforme ele a interação destes 3 traços é o

que caracteriza a superdotação: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Através do “Modelo dos Três Anéis” (Figura 1) este autor representa a interação destes fatores. O primeiro anel representa as habilidades acima da média, que envolvendo habilidades gerais e específicas. A habilidade geral refere-se à capacidade de processar informação, integrar experiências, que resultam em respostas apropriadas e adaptativas às novas situações, assim com a capacidade de se engajar, em pensamento. A habilidade específica consiste em habilidades ou desempenho do tipo especializado. O segundo anel, envolvimento com a tarefa, relaciona-se à motivação envolvida na execução da atividade ou resolução de problemas. Referindo também a motivação envolvida na execução da atividade ou resolução de problemas, refere-se à motivação intrínseca e à energia que o indivíduo investe em uma atividade ou problema. O terceiro, a criatividade, envolve fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento, idéias, disposição à novas experiências. A interação entre os elementos desses anéis é que dá significado, valor e reconhecimento às habilidades envolvidas na superdotação. Porém as influências do ambiente também são relevantes para que o superdotado possa desenvolver seu potencial de forma harmônica, sendo necessário o envolvimento da família, da escola e da sociedade. Ver figura 1

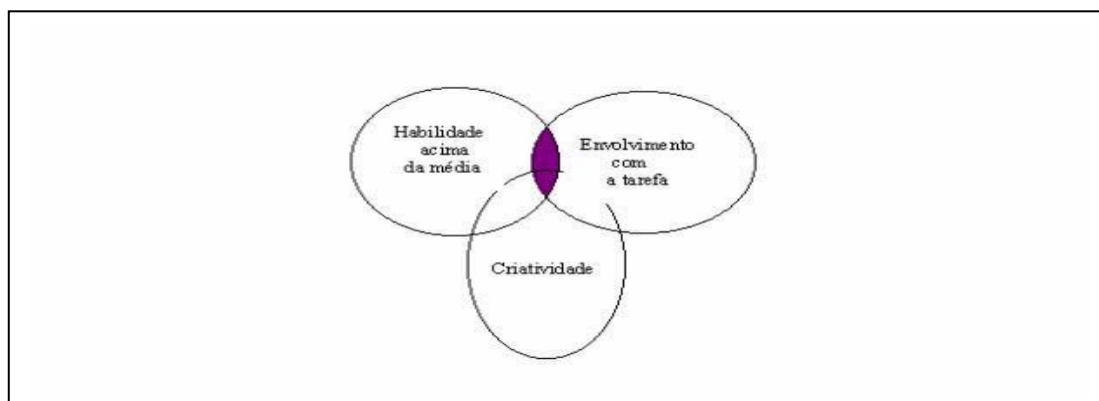


FIGURA 1 – Os ingredientes da superdotação. **Fonte:** Alencar e Fleith,2001

Entretanto de acordo com Gardner (1995) foi somente com a consolidação da Psicologia como ciência, no século XIX, resultado das grandes transformações ocorridas, da produção feudal para o capitalismo e a Revolução Industrial, que o

interesse em aproveitar o potencial humano intensificou. Nesta consolidação houve possibilidades e investimentos para realização de pesquisas, a inteligência passa a ser estudada e definida cientificamente.

Landau (1986) define três níveis diferentes da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade. Para esta autora, talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, pois representa um nível superior do desenvolvimento do seu talento com reconhecimento cultural e social. A genialidade é fenômeno raro por referir-se a contribuições de nível mundial e histórico.

De acordo com Alencar (1986) superdotação é um conceito ou construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa.

Kirk e Gallalher (apud Alencar, 1993) conceituam superdotação como a capacidade de produzir novas informações através do pensamento interno, a partir dos dados disponíveis.

No Brasil, a legislação vigente através da Portaria CENESP/MEC-nº 69, de 28/08/86, artigo 3º, conceituam superdotados como “educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade nos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual, aptidão acadêmica, pensamento criador, capacidade de liderança, talento especial para arte, habilidades psicomotoras, necessitando atendimento educacional especializado” .

O Ministério de Educação e do Desporto (MEC) nas diretrizes de identificação e atendimento do superdotado ou alunos com altas habilidades, na série 9 (1995, p. 17) das diretrizes de Educação Especial, utiliza a cópia da definição de superdotado de Marland (1972) dos E.U.A: “

”A Política Nacional de Educação Especial - 1994 definem como apresentando altas habilidades, ou como superdotados, os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.”

Segundo as diretrizes do MEC a superdotação caracteriza-se pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades. Sendo considerados portadores de altas habilidades pela precocidade do aparecimento das suas capacidades, evidenciadas pelo alto desempenho nas diversas áreas de atividade. Utiliza-se o termo altas habilidades/superdotação por considerarem não ser adequado chamar de superdotadas crianças que ainda não completaram o desenvolvimento de suas potencialidades, nessa concepção apenas os adultos podem ser chamados de superdotados.

O atual conceito de superdotação considera que o indivíduo superdotado é aquele que possui um potencial elevado de aptidões, talentos, e habilidades para desempenhar determinadas atividades, comparado com o potencial de indivíduos do mesmo meio cultural, social e econômico (Alencar e Fleith, 2001; Gardner, 1995, Renzulli apud Alencar, 1993).

Alguns autores tais como Silverman; O' Hara (apud Alencar e Fleith, 2001) e Gardner (1995) apontam que definir o que vem a ser superdotação é importante, mas a diferença de abordagens em relação as variáveis envolvidas suscita muitos desacordos, especialmente em relação ao quesito capacidade intelectual. Estas definições são, conforme estes autores, por um lado, arraigadas em concepções tradicionais e por lado, são perspectivas amplas que vêem a superdotação como um processo multifacetado.

Silverman (apud Alencar e Fleith, 2001) aponta outras concepções de superdotação, como aponta são baseadas em estudos de caso. Elas enfatizam características do desenvolvimento, do ajustamento social e das experiências individuais. De acordo com este autor as contribuições de Hollingwoeth e Dabrowski possibilitaram compreender como os diferentes níveis de inteligência têm impacto sobre a vida emocional dos superdotados, oferecendo ainda alternativas a serem implantadas em programas para atender as crianças com estas características.

Alencar e Fleith (2001) apontam que estudos clássicos, como por exemplo, o de Terman, ao aperfeiçoar a escala de inteligência de Binet, publicada no início de século XX, elucidam diversos aspectos relacionados às características físicas, sociais, afetivas, de aprendizagem, entre outras. Os resultados desses estudos

mostraram a relevância de fatores não-intelectuais e ambientais como determinantes de superdotação.

Uma das principais causas da variação conceitual de superdotação é o fato de a inteligência deixar de ser considerada como um conceito unitário, conforme alguns autores (Guilford, 1979, Sternberg, 1990, apud Alencar e Fleith, 2001, Gardner, 1993) apontam e passam a enfatizar a idéia que existem muitos tipos de inteligência.

Desta forma, por esta relação estrita com a inteligência, no próximo tópico, será correlacionado a superdotação com as descrições sobre inteligência e com as várias teorias que tratam do desenvolvimento da capacidade intelectual.

2 Superdotação e Inteligência: Uma Correlação

Alguns estudos empíricos clássicos, de acordo com alguns autores (Colangelo e Davis, 1991; Alencar e Fleith, 2002), descrevem algumas concepções teóricas que vêm elucidar as conceituações elaboradas através dos tempos. Estas concepções além de iniciar um arcabouço teórico que subsidia o estudo do indivíduo, apresentam características que em conjunto, podem ser denominadas de superdotação.

Muitos desses estudos referem-se à correlação entre superdotação e inteligência e à correlação com as teorias do desenvolvimento e da inteligência.

A construção das estruturas da inteligência é um processo ininterrupto, no entanto, o desse processo pode variar de acordo com o meio em que a criança tem maior contato. Isso por que, segundo Piaget, a construção das estruturas da inteligência depende das solicitações que o meio proporciona. Na criança superdotada a inteligência, e sua potencialidade, conduzem à necessidade de considerar outros aspectos como os motivacionais, as características da personalidade e as dimensões intelectuais dependentes do contexto e da cultura.

De acordo com Alencar e Fleith (2002) Galton marcou a história dos estudos quantitativos sobre inteligência e superdotação com a publicação de sua pesquisa Hereditay Genius em 1869, sugerindo que a genialidade seria determinada hereditariamente. Estas autoras apontam que Galton inferiu por meio do pensamento determinista, característico da época, que o superdotado já

nasceria como tal, devido a sua ascendência genética, não considerando o contexto ambiental no qual os indivíduos se desenvolvem.

Outro estudo clássico sobre a inteligência ressaltado por Alencar e Fleith (2002) e Colangelo e Davis (1991) é o de Alfred Binet. Este estudo em 1905 acrescentou grande contribuição teórica ao enfatizar a inteligência como um constructo mensurável por meio de instrumentos psicométricos e publicou a primeira versão de uma escala de medida de inteligência que foi aperfeiçoada por outros grandes pesquisadores como Lewis Terman e Spearman. Este último criou a teoria da inteligência geral, “ou fator G”, onde a inteligência é mensurada por percentil, sendo que o resultado igual ou superior a 98 pode ser considerada superdotada.

A inteligência, segundo Schultz (apud Fleith, 2001) é definida como todo comportamento adaptativo do indivíduo. Para Vygostsky (1989), a inteligência é gerada pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções.

Um outro estudo considerado clássico sobre a inteligência, é o de Howard Gardner de 1994. Neste estudo, Gardner (1994) questiona a noção predominante de uma inteligência única. Ele aponta para a possibilidade de uma nova visão de competências intelectuais humanas. Ou seja, para Gardner (1994), todos nascem com potencial para desenvolver múltiplas inteligências. Esta visão foi denominada de Teoria das Inteligências Múltiplas. Segundo Gardner (1994), inteligência consiste na capacidade de resolução de problemas e ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais. Desta forma a conclusão de Gardner(1994) é que os testes de inteligências devem ser apresentados por meios adequados a cada tipo de inteligência.

A Teoria das Inteligências Múltiplas elaborada por Gardner (1994) apontam vários tipos de inteligência:

Inteligência Lógico-Matemática que consiste na capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. Esse tipo de inteligência envolveria entre outras aspectos a computação numérica, derivação de provas, solução de quebra-cabeças lógicos e a maioria do pensamento científico;

Inteligência Lingüística que refere-se a sensibilidade para a língua falada e escrita, habilidade de aprender idiomas, capacidade de utilizar a linguagem para atingir certos objetivos. Essa inteligência conforme o autor é expressa no trabalho de escritores, poetas ou ensaístas;

Inteligência Musical, a qual se manifesta através da habilidade para apreciar, compor e reproduzir uma peça musical, além da habilidade de compreender significados compostos de sons. Está presente nas atividades de cantar, tocar um instrumento, conduzir uma orquestra, compor e apreciar música;

Inteligência Corporal-Cinestésica diz respeito à habilidade para usar a coordenação no controle dos movimentos do corpo e na manipulação dos objetos, permitindo aos indivíduos usarem o seu corpo, total ou parcialmente, na solução de problemas, na construção de produtos ou no desempenho de uma tarefa. Esse tipo de inteligência, conforme o autor, está presente em atividades ligadas à dança, artes dramáticas, esportes, cirurgia, entre outros;

Inteligência Espacial, que pode ser entendida como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa, possibilitando a percepção, transformação e criação de imagens a partir da memória. O navegador marítimo, o piloto de avião, o artista visual e o jogador de xadrez, são pessoas que empregam este tipo de inteligência;

Inteligência Interpessoal, que conforme a teoria proposta por Gardner em 1994, consiste na habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas, ajuda os indivíduos a reconhecer e diferenciar os sentimentos e intenções dos outros. Seria o tipo de inteligência, ressalta o autor que é particularmente importante em profissões que envolvem o contato com outras pessoas, como políticos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais e professores;

Inteligência Intrapessoal, pode ser compreendida como a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias e para discriminá-los a fim de solucionar seus próprios problemas. Trata-se da capacidade de conhecer a si mesmo.

Gardner (1994) ainda prevê mais duas espécies de inteligência que ainda está categorizando. A Inteligência Naturalista que se refere a capacidade de observação da natureza, ou seja, permite às pessoas distinguir, classificar e usar

os elementos do meio-ambiente e a Inteligência Transcendental que está ligada as habilidades religiosas.

De acordo com Teolford (apud Winner,1998) as crianças consideradas intelectualmente superiores tendem a ser superiores também em alguns aspectos não intelectuais, podendo se destacarem em habilidades diversas.

Nesta perspectiva um estudo de Goleman (1995) elabora uma teoria denominada de Inteligência Emocional, apontando que a inteligência acadêmica relaciona-se pouco com a vida emocional. Nas palavras de Goleman, pessoas consideradas inteligentes podem se configurarem em inaptas para as paixões e suscetíveis a impulsos desenfreados. A partir daí, o autor introduz conceitualmente a possibilidade de inteligência emocional, que fundamenta na formação biológica do homem. Existem, conforme este autor, dois tipos de inteligência que podem ser considerados como principais. A inteligência racional, relacionada ao intelecto e a inteligência emocional, relacionada aos sentimentos e que conforme ele desenvolveria primeiro, sendo mais importante.

Outras teorias que definem, estudam e indicam parâmetros para mensurar a inteligência, vistas como principais, são as elaboradas na perspectivas Psicométrica (análise baseada em diferentes instrumentos de medida da inteligência, QI, é a mais amplamente usada e se constitui na mais aceita medida de inteligência. Desde Binet, que em outubro de 1904, delineou com grande sucesso um teste para distinguir crianças mentalmente retardadas daquelas com problemas de aprendizagem, os instrumentos psicométricos têm desempenhado um importante papel na vida americana e europeia e no Brasil. Os testes são usados com diferentes propósitos, tais como seleção, diagnóstico e avaliação- Alencar e Fleith, 2001), Cognitivista (análise dentro de uma visão de totalidade pressupõe que todas as unidades humanas estejam juntas, integradas, onde o corpo e a mente, assim como, a emoção e o espírito, estejam interligados aos aspectos em geral da pessoa e do grupo social em que ela vive.-Gardner, 1994) e Sócio Histórica (princípios norteadores da teoria vygotskiana: a gênese social das funções psicológicas superiores; processos de internalização e de mediação semiótica e a constituição do pensamento verbal; interação social e a noção de zona de desenvolvimento proximal; "estágios" do processo de formação dos conceitos: características dos conceitos cotidianos e científicos -

pseudoconceitos; pré-conceitos; conceitos científicos que foram surgindo no intuito de atender aos diferentes momentos históricos, sempre com o objetivo de melhor definir a inteligência, as quais ajudam a elucidar a questão da superdotação, objeto central de nosso estudo -Almeida, 1995).

3 Legislação para o Atendimento Educacional ao Superdotado

Como descrito anteriormente, o superdotado, por todas as características peculiares que apresenta, necessita ser atendido em sua diversidade. O atendimento educacional deve visar o aproveitamento máximo de seu potencial e favorecer o pleno desenvolvimento em todos os âmbitos.

A Constituição Federal, publicada em 1988, avançou significativamente em todas as áreas. De forma especial pela maneira democrática como a educação foi tratada, reconhecendo-a como direito social.

A Constituição Federal prevê garantias de igualdade para todos e acesso à educação, favorecendo o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Motta (1997), comenta a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, UNESCO de 1997. Em seus comentários ele refere que uma lei deve ter como objetivo principal a definição clara e concisa, impondo de forma obrigatória as regras necessárias ao conteúdo harmônico das pessoas e das organizações da sociedade. Desta forma a lei é então capaz de regular os direitos e deveres dos homens, assegurar a existência e integridade do Estado e a estabilidade de suas instituições e assim garantir paz e tranqüilidade no meio social, na inter-relação pessoal e na relação da sociedade com o Estado.

Para Motta (1997), a Constituição Federal de 1988, significativamente assegurou a reconquista da cidadania, tendo a educação merecido relevância, ao ser considerada direito social, conseqüentemente obrigatoriamente ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de qualidade.

Ao refletir sobre o direito de educação para todos, com respeito, dignidade e pleno desenvolvimento, previsto na Constituição Federal é necessário a compreensão do amparo e embasamento legal para o atendimento educacional para o superdotado, talentoso ou com indícios de genialidade, que como já

mencionado, por suas características peculiares, pode ser considerado como apresentando necessidades educacionais especiais.

Além da Constituição Federal de 1988, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, as declarações da Convenção de Salamanca, Espanha de 1994 e a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 fornecem este embasamento. Abordam princípios e compromissos que vêm resguardar o atendimento educacional dos indivíduos com altas habilidades.

A Constituição Federal de 1988, através dos artigos 205,208 e 218 respectivamente declara: “a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística segundo a capacidade de cada um”; o estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

Por estes artigos a Constituição Federal corrobora com a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação que já previa no seu artigo 9º :“Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos colabora para o atendimento educacional ao superdotado quando prevê que a educação em sua plenitude deve ser para todos. Declara que “... *todo ser humano é elemento valioso qualquer que seja a idade, sexo, idade mental, condições emocionais e antecedentes culturais ou grupo étnico, nível social e credo*” (MEC/SEESP, 1995 a, p.7).

A Política Nacional de Educação Especial (MEC, 1994) sugere que, sempre que possível, a pessoa com necessidade educacional especial seja integrada ao ensino regular. A Educação, a partir da Convenção de Salamanca que prevê o direito à educação de cada indivíduo definindo as linhas de ação para

a Educação Especial, adotando como princípio orientador que todas as escolas devem receber todas as crianças.

Referindo-se especificamente a Superdotação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394/96) que, no Capítulo V, artigo 59, através dos itens I a V assegura aos alunos portadores de altas habilidades: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica às suas necessidades;[...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com qualificação para um atendimento especializado; acesso ao trabalho mediante a articulação com os órgãos oficiais para os que apresentam habilidades superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora; e acesso igualitário aos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular. Ao nível estadual a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (1989) foi pioneira no Brasil a garantir e determinar a implementação do atendimento integral às Pessoas Portadoras de Altas Habilidades, nos seus Artigos 199 e 214. Sua proposta é estabelecer uma Política Pública Estadual para Pessoas Portadoras de Deficiência e Pessoas Portadoras de Altas Habilidades/Superdotação, instituída pelo Decreto 39.678, de 23 de agosto de 1999, cabendo à FADERS (Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado do Rio Grande do Sul) a coordenação e articulação dessa Política.

4 Perspectiva Inclusiva e Social ao Superdotado.

Após as leis promulgadas, como visto no item anterior, o cumprimento pleno delas asseguraria a escola para o superdotado. Entretanto a literatura tem apontado (Mettrau, 2000) que nem sempre o superdotado tem desenvolvido plenamente suas potencialidades a partir da educação regular. Muitas vezes o indivíduo com altas habilidades não consegue completar sua educação apesar de sua capacidade. Além disso, muitos aspectos do superdotado, aqueles não de âmbito cognitivo, não são desenvolvidos na escola, o que resultaria em comprometimento na situação ensino-aprendizagem.

Desta forma, apesar de sua potencialidade, o superdotado acaba marginalizado tal como acontece nos casos de disfunções (sensoriais, mentais,

cognitivas, motoras e sociais). Portanto, não é raro que o superdotado necessite ser inserido na escola regular. Ou seja, ao refletir sobre a superdotação, não se pode relegar a perspectiva inclusiva na educação e na sociedade, no processo ensino aprendizagem.

O termo inclusão conceitualmente refere-se a idéia e ao ideal de que todos os membros de uma comunidade tenha o direito igual a educação, numa forma comunitária, promovendo não só os compromissos acadêmicos formais e o desenvolvimento cognitivo, mas o pleno desenvolvimento afetivo, social, independente das diversidades apresentadas pelos indivíduos. A diversidade inerente ao ser humano é caracterizada pelas diferenças raciais, culturais, econômicas e pelas habilidades sensoriais, cognitivas, comportamentais e motoras. Em outras palavras a inclusão prevê que a situação ensino aprendizagem deve ser um lugar para todas as diferenças individuais.

De acordo com Staunback, (apud Alencar, 1991) para uma efetiva inclusão social e educacional dos indivíduos superdotados é necessário mudança no paradigma vigente. O que só pode acontecer com o desenvolvimento de uma filosofia comum e um plano estratégico baseado nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os educandos, voltados às necessidades gerais do educando-acadêmica, social e emocional e de responsabilidade pessoa e coletiva- e com o comprometimento de todas as pessoas diretamente envolvidas.

A educação inclusiva tem sido conceituada como processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, onde classe de educando do ensino regular com educandos com necessidades educativas especiais estão juntos (Mantoan, 1997). A inclusão beneficia a todos, pois desperta e incentiva os sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade.

Para Werneck (1997), a partir do movimento de inclusão, o educador e o educando desenvolvem capacidades de conviver com as diferenças superando os preconceitos. Estando preparados para adaptarem-se às novas situações que surgirão no desenvolver das atividades de ensino e aprendizagem.

Para a autora, é por meio da socialização que o educando aprende a conhecer a si próprio e ao outro. No entanto, ao longo do desenvolvimento do

educando superdotado ele vivência situações em que o convívio com seus pares é dificultado por suas características.

Uma política de provisão educacional para os educandos superdotados deve ser enraizada na comunidade, no estudo e utilização de seus recursos, pontos fortes referenciais, e em consonância com suas necessidades, valores, preferências e expectativas, conforme Mettrau (2000).

A inclusão dos educandos superdotados requer uma consciência da real situação dessa clientela em âmbito educacional e social, pois como afirma Carvalho (2000), “não é apenas o acesso o que deve ser garantido, mas a aprendizagem bem-sucedida de todos os educandos.”

De acordo com Vieira (2000) o educando superdotado, apesar de estar inserido no ensino regular, encontra dificuldades para ser incluído no sistema educacional. Não existe um perfil único que possa definir esses educandos, uma vez que eles apresentam características próprias na sua interação com o mundo por sua maneira de agir, questionar e organizar seus pensamentos.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1993), já citada anteriormente, traz uma grande contribuição neste sentido e da busca de alternativas que possam incluir estes conhecimentos nas intervenções pedagógicas certamente enriquecerá o currículo escolar e a socialização dos educandos. Contemplando as diferentes inteligências, transforma-se num instrumento para a construção de um saber global onde o domínio do bom, do belo e do verdadeiro permita fazer escolha correta entre (...) uma educação que é uma vitrine ideológica X uma educação que ressalta a dimensão humana e social (Gardner, 1999).

É importante, também, salientar que Gardner (1999), ressalta que deve-se configurar a educação de tal forma, que todos os estudantes possam abordar as disciplinas segundo metodologia que assegure o acesso ao seu conteúdo, tendo a oportunidade de mostrar o que aprenderam de maneira mais cômoda, mas também capaz de ser interpretável pelos outros.

Peréz (2002) também afirma que a maneira como o educando superdotado é nomeado nos dispositivos legais, a ausência e a imprecisão dos escassos dados oficiais, juntamente com a precariedade de serviços de identificação e atendimento, assim como a escassa preparação acadêmica do educador e das

publicações brasileiras no campo da superdotação, resulta na falta de identidade, da transparência à qual é submetida o educando superdotado e sua “exclusão” no ensino regular e, conseqüentemente, do direito a sua cidadania.

Enquanto os educadores e a sociedade, como um todo, não forem capazes de diferenciar mitos da realidade, enquanto os dispositivos que visam a construir políticas educacionais continuarem apenas “falando” deste aluno como alvo de inclusão sem “pensar” em estratégias reais de inclusão, enquanto não for “permitido” a este aluno se auto-reconhecer e se aceitar como diferente, enquanto não aumentar a produção científica e os pesquisadores na área de altas habilidades, a inclusão não será possível. (Peréz, 2002, p. 18).

A inclusão do educando superdotado acontecerá, efetivamente, quando a Educação passar a ser entendida como um processo de responsabilidade tanto da escola, da família quanto da sociedade.

5 Mitos e Realidades Sobre Superdotação ou Altas Habilidades

Alguns autores da literatura pertinente (Novaes,1979; Gardner, 1995; Winner, 1998; Delou, 2001 Peréz, 2002) apontam que a sociedade em geral e a educacional em particular não concede a seus membros mais talentosos ou superdotados uma educação que o favoreçam. Winner (1998) considera que uma das causas da dificuldade da escola ser inclusiva para superdotados seja as várias concepções errôneas que se tem sobre os indivíduos com altas habilidades. Ela descreve nove concepções errôneas sobre a natureza da superdotação.

Estas concepções errôneas, dão origem ao que Winner (1998) denomina de mitos.

O primeiro mito citado por Winner (1998) que ele denomina de “Capacidade Global” refere-se a crença que a criança superdotada possui habilidades e potencial intelectual que possibilita a ela ser superdotada em todas as áreas de desenvolvimento humano (Alencar e Fleith, 2001; Extremiana apud Peréz, 2002).

Winner (1998), e Extremiana (apud Peréz, 2002) descrevem o mito no qual as crianças talentosas, as que apresentam altas habilidades não sejam superdotadas, mesmo que apresentem precocidade e ótimo desempenho, ou maior habilidade nas artes visuais, música, dança, no esporte em geral, mas

apenas talentosa. Preposição que segundo o autor não se justifica, pois estas crianças exibem características de superdotação.

Outro mito descrito por estes autores é aquele denominado de mito do QI Excepcional, segundo o qual a superdotação quase sempre envolve QI alto, mesmo que este não seja o único quesito para considerar uma criança superdotada.

Winner (1998) descreve ainda mais dois mitos. A característica inata da superdotação e o oposto deste que a superdotação é resultado de treinamento intensivo. Este último conduz ao mito designado pelo autor como Mito do Pai Conductor, ou seja as crianças superdotadas, podem ser “fabricadas” por pais vaidosos e super zelosos concentrados em promover o estrelato dos filhos.

Outro mito considerado é aquele que afirma que as crianças superdotadas não enfrentam ridicularização ou perseguição por serem diferentes. Winner (1998) menciona que esse é o mito que o superdotado esbanja saúde psicológica.

Existe uma visão de que todos os educandos superdotados, demonstram ótimo desempenho nas atividades escolares, em todos os sentidos e aspectos curriculares. Mas este autor, ressalta que crianças superdotadas necessitam de adequação curricular tal como os indivíduos que apresentem alguma disfunção.

Winner (1998) aponta uma outra crença predominante. Toda criança superdotada será um adulto eminente. Esta crença é determinista, colocando a criança com altas habilidades obrigatoriamente como possuidora de alto nível de quociente de inteligência e de criatividade. No entanto, ressalta o autor, esses não são fatores, por si só, que predizem que serão adultos criadores e eminentes.

Entretanto segundo Winner (1998), a realidade não confirma estas premissas, por isto torna estas afirmativas apenas crenças. No que diz respeito à crença da “superdotação global” apesar do alto nível de quociente intelectual tornado o indivíduo superdotado com grande potencial cognitivo, fazendo com que se espere dele a excelência em todas as disciplinas escolares. Entretanto, não é raro acontecer do indivíduo com altas habilidades sobressair em uma área e mostrar-se inferior ou até mesmo inábil em outras.

Considerar indivíduos que demonstrem excepcional talento em uma determinada área- música, arte ou esporte como indivíduos comuns e não

superdotados, conforme Winner (1998) está errado, pois o que denomina a superdotação e o mostrar precocidade, diligência e empenho.

Outra crença é a obrigatoriedade do alto nível de quociente de inteligência. A realidade que se apresenta é que o indivíduo pode ser superdotado em outras áreas que não cognitivas, como na música, artes ou esportes e apresentar baixo índice de inteligência. O melhor exemplo dessa realidade vem dos *savants*, indivíduos com quociente de inteligência extremamente baixo e que, no entanto, são capazes de desempenhar domínios formais bem estruturados como cálculo, piano, desenho realista e xadrez.

Em relação à crença que superdotação é inata, alguns autores apontam que altas habilidades são desenvolvidas a partir de potencialidade e mais condições características de um ambiente propício, em que há estimulação rica e bastante trabalho, então há como resultado a superdotação. Ou seja, na realidade a capacidade inata do indivíduo o impulsiona para o trabalho, o estudo se o ambiente lhe fornecer. Existem evidências, conforme o autor, de que as crianças superdotadas e os que apresentam características Savants nascem com estruturas cerebrais atípicas, e ainda, os “dons”, que caracterizam a superdotação, são determinados por gens, ou por condições específicas na gestação. Entretanto este autor ressalta para a combinação do potencial especial para o domínio de uma determinada área e o empenho quase compulsivo para alcançar este domínio. O que Winner (1998) ressalta a necessidade da escola fornecer subsídios para o pleno desenvolvimento.

A realidade, no que diz respeito ao pai dominador que força a criança a superar-se é a que, conforme Winner(1998) em lugar de auxiliarem o desenvolvimento de seu potencial acaba por destruí-lo.

Infelizmente a criança superdotada não é obrigatoriamente detentora de bem estar psicológico, plenamente ajustada ao meio social. O que se vê comumente é que por não ter interesses comuns aos indivíduos de sua faixa etária, são muitas vezes considerados estranhos e sentem dificuldade de se adaptarem.

Na verdade, os indivíduos que sobressaem excepcionalmente em uma ou mais áreas de atuação, também apresentam diversas fragilidades em outras áreas, necessitando adaptações curriculares e atendimento educacional, tais

como as crianças que apresentam disfunções sensoriais, mentais, comportamentais, ou diversidades culturais, raciais ou econômicas.

O determinismo reducionista que prevê que todas as crianças superdotadas se tornam adultos excepcionais também não corresponde à realidade. Muitas crianças prodígios não se tornam peritos excelentes e muitos adultos bem sucedidos não foram superdotados na infância.

Indivíduos superdotados são criativos nas descobertas que fazem em seu domínio individual. No entanto, como afirma Winner (1998,p.247) “elas não podem ser criativas no sentido de transformar seu domínio(...) mesmo quando adultas.” Apenas alguns rompem esse domínio e o remodelam.

Winner ressalta que o indivíduo superdotado não é apenas mais hábil, rápido ou criativo. Eles são, também, diferentes. Por isso necessitam uma estrutura de apoio, pois, por realizarem descobertas sem ajuda e inventarem novas formas de entender e pela imensa vontade por dominar, elas são diferentes das crianças que apenas trabalharam com diligência.

Rutter (apud Alencar e Fleith, 2001) afirma que não temos o hábito de examinar criticamente os fatos a respeito de determinadas questões, antes de se chegar as conclusões a respeito das mesmas. Segundo o autor, “... é o nosso fracasso em reconhecer 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.”

Os fatores que alicerçam a carência e a precariedade de atendimento, entre eles, os mitos e crenças populares, algumas das próprias características do superdotado, outros, de preconceitos socioculturais, ideológicos e da própria ignorância sobre a superdotação (Peréz, 2002). Esses fatores contribuem para uma representação negativa e distorcida a respeito do tema. Mahoney (apud Peréz, 2002) refere que “as pessoas que não sentem sua superdotação como válida, podem sofrer desde problemas de auto-estima e até baixo autoconceito.”

Os mitos sobre a superdotação nascem pelo desconhecimento e pela dubiedade do tema na sociedade. Extremiana (apud Peréz, 2002) aponta algumas causas dos mitos que cercam a superdotação/PAH; a falta de universalização do conceito de inteligência; a visão diferenciada sobre o fenômeno gera confusão, como por exemplo, que a superdotação é apenas

aquela que apresenta desenvolvimento cognitivo nas áreas lingüística e lógico-matemática, as demais como a musical, a interpessoal, a intrapessoal ou a corporal-cinética são apenas talentos e não superdotação. Tais pensamentos são contrários aos de autores como Gardner (1995), Winner (1998), Renzulli (apud Alencar e Fleith, 2001), que defendem que a superdotação geralmente se destaca em uma área ou num grupo delas em que suas características são equivalentes em qualquer área. Extremiana (apud Pérez, 2002), também cita o desconhecimento das características e a falta de informação provoca concepções errôneas sobre a superdotação. A confusão dos termos utilizados; superdotação, prodígio, genialidade. Mas o autor ressalta sobre a confusão que causa maior dano ao educando superdotado é associar a hiperatividade, uma patologia neurológica que apresenta sintomas que podem ser confundidos com algumas características da superdotação e são tratados com medicação controlada. Isso não elimina a possibilidade de haver superdotado hiperativo, mas alerta para que o diagnóstico seja o mais preciso possível.

Atitude de rejeição e prevenção entre alguns indivíduos que comparam o superdotado a super-homens, se fundamenta no medo do novo, do desconhecido, o que provoca o surgimento de mitos, crenças e preconceitos, pois assim, os “outros” conseguem lidar com tais sentimentos com maior segurança.

Afinal, historicamente, os mitos (do grego *mēthos*, ‘fábula’) surgem para explicar situações ou pessoas reais que a lógica humana não consegue compreender e têm sua raiz no medo ao novo que todo ser humano enfrenta. O sentimento de amor/ódio em relação aos superdotados vem desde o Renascimento, quando os “gênios” eram alvo dele e dos mitos que a sociedade criara para estas pessoas. Assim, quem manifestava uma aparente vantagem era, e ainda o é, alvo de inveja e agressão. Ainda hoje, é negada a existência de suas reais desvantagens. A superdotação é encoberta por um manto de inverdades que ofusca sua visualização e, em conseqüência, seu atendimento, cuja necessidade, chega a ser inclusive questionada por muitos (Pérez, 2002).

6 Característica Educacional, Comportamental e Social do Superdotado.

De acordo com as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Superdotados/PAH (MEC/SEESP, 1995), Alguns traços que têm sido observados com frequência e duração entre os Superdotados:

- É curioso;
- É persistente no empenho de satisfazer seus interesses;
- É crítico de si mesmo e dos outros;
- Tem um senso de humor altamente desenvolvido;
- Não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais;
- Entende com facilidade princípios gerais;
- Tem facilidade em propor muitas idéias para um estímulo específico;
- É sensível a injustiças, tanto a nível pessoal quanto social;
- Tem muita imaginação e fantasia;
- Vê muitas relações entre objetos;
- Apresenta uma forma original de resolver problemas;
- Demonstra talento incomum para artes, música, dança, esporte, etc.

Os padrões comportamentais das crianças superdotadas segundo Brumbaugh (apud Virgolin,1997), assinala diversas características que, segundo ele, são comuns às crianças superdotadas e podem contribuir para a sua identificação.

- A anda e fala mais cedo do que a maioria das crianças da sua idade e sexo.
- Tem interesse comparativamente mais precoce pelas palavras e pela leitura.
- Tem um vocabulário excepcionalmente extenso para sua idade.
- Tem interesse precoce por números.
- Expressa curiosidade a respeito de muitas coisas.

- Expressa curiosidade a respeito de muitas coisas.
- Tem mais energia e vigor do que as outras crianças de sua idade e sexo.
- Tende a associar-se a crianças mais velhas do que ela.
- Age como líder entre crianças de sua própria idade.
- Tem boa memória.
- Tem capacidade incomum de raciocínio.
- Tem capacidade incomum de planejar e organizar.
- Relaciona informações adquiridas no passado com os novos conhecimentos.
- Demonstra preferência por esforços criadores e pelas atividades inovadoras.
- Concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado sem se aborrecer.
- Tem numerosos interesses que a mantêm ocupada.
- Persiste em seus esforços em face das dificuldades inesperadas.
- Cria suas próprias soluções para os problemas e exhibe um “senso comum” pouco usual.
- Tem senso de humor avançado para a sua idade.
- Exhibe sensibilidade em relação aos sentimentos dos outros.
- Interesse por atividades variadas (desenhar, cantar, dançar, escrever, tocar instrumento).
- Constrói histórias bastante vívidas e dramáticas, ou então relatos com muitos detalhes.

Características freqüentemente encontradas nos superdotados e talentosos, citadas por Renzulli (apud Alencar e Fleith, 2001) são: vocabulário avançado e incomum para a idade ou nível escolar, possui riqueza de expressão, elaboração e fluência verbal; grande depósito de informações sobre variados tópicos; rápido domínio e recordação de informações factuais; raciocínio rápido sobre causa e efeitos, tenta descobrir o como e o porque das coisas, faz perguntas provocativas, "sugam" as pessoas; é um observador entusiasmado e alerta, geralmente vê demais e quer demais dos outros; pronto entendimento de

princípios implícitos, gerando rapidamente generalizações sobre eventos, pessoas e coisas; tem paixão por leitura, preferindo, geralmente, livros de nível adulto, biografias, autobiografias, enciclopédias e Atlas; tentam entender materiais complicados, separando-os em suas respectivas partes; gosta de resolver as coisas por si mesmo e vê lógica e senso comum nas respostas.

Torrance (apud Alencar e Fleith, 2001), propôs esta outra lista de características: reagem positivamente a elementos novos, estranhos e misteriosos de seu ambiente; persistem em examinar e explorar estímulos com o objetivo de conhecer melhor a respeito deles; são curiosos; gostam de investigar, fazem muitas perguntas; apresentam uma forma original de resolver problemas, propondo muitas vezes soluções inusitadas; são independentes, individualistas e auto-suficientes; tem grande imaginação e fantasia; vêem relações entre objetos; tem sempre muitas idéias; preferem idéias complexas; irritam-se com a rotina; podem ocupar seu tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante do professor.

Torrance (apud Novaes, 1979), observando sujeitos altamente criativos, percebeu uma série de traços característicos do seu comportamento que podem ser utilizados como auxílio na identificação do talento criativo: intensa absorção em suas atividades de interesse, seja leitura, observação ou fazer; intensa animação e motivação; uso de analogias ao falar e escrever; envolvimento corporal ao escrever, ler e desenhar; tendência a desafiar idéias de autoridades; hábito de testar em muitas fontes; impaciência para relatar descobertas; tendência para olhar as coisas mais de perto; continuidade no trabalho criador depois de ter acabado o tempo; tendência para mostrar relações entre idéias aparentemente não relacionadas; manifestação de curiosidade; jogo imaginativo; honestidade e intensidade ao buscar a verdade; manipulação de objetos e idéias para obter novas combinações; tendência a procurar alternativas e explorar possibilidades; disponibilidade para considerar novas idéias e brincar com elas.

Com os indícios apresentados pelos diversos autores representam um instrumento norteador dos traços que emergem com maior freqüência dentro de grupos de superdotados. Muitos superdotados podem não apresentar nenhuma dessas características em função do ambiente em que vivem que pode ser pouco

desafiador e pouco estimulador. O acesso limitado a experiências educacionais significativas, também pode mascarar as potencialidades do aluno superdotado.

7 O Educador e o Educando Superdotado.

O educador desempenha papel de grande importância no processo educativo, não havendo, necessariamente, educadores superdotados. O educador, além de possuir boa formação profissional, ser capacitado na área, deve, também, ser autêntico, sensível e criativo; experiente e encorajador; seguro diante de situações conflitantes; coerente nas suas atitudes; flexível, adaptando-se às situações novas.

O educador pode desenvolver atividades educativas, tendo como objetivos: criar um ambiente estimulador, no qual os alunos procurem aprender sempre mais conservado entre si, questionando, trocando idéias e manipulando todos os recursos disponíveis; aconselhar e apoiar, ouvindo-os; acreditar nas idéias novas e encoraja-los; acompanhar as experiências; aguardar os resultados sem ansiedade; reconhecer os seus erros, aceitando os dos outros; aceitar suas limitações, despertando uma relação de confiança; ajudar o educando diante do fracasso, bem como incentivar os progressos; procurar conhecer bem seus educandos, numa comunicação direta, mostrando-se solidário e conselheiro, quando necessário.

O processo educativo torna-se mais eficiente quando caminham juntos educador e educando. Dialogando, vivenciando experiências, num relacionamento autêntico que os levará à realização pessoal e profissional.

Educandos superdotados e os procedimentos para sua de identificação variam, mas é papel da escola: localizar, identificar e nutrir a superdotação existente entre seus educandos (Alencar e Fleith, 2001).

Características dos tipos de alunos superdotados: *tipo intelectual*-apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associação, produção educativa, rapidez do pensamento, julgamento crítico, independência do pensamento, elevada compreensão e memória, capacidade de resolver e lidar com problemas; *tipo acadêmico*- evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, de concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, interesse e

motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse, habilidade para avaliar, sintetizar o organizar o conhecimento, capacidade de produção acadêmica; *tipo criativo*- relaciona-se as seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente, e até de modo extravagante, seus sentimentos, se mostra inquieto, desatento, perturbador, importuno, descuidado na escrita, deficiente na ortografia porque é impaciente com detalhes e com a aprendizagem que requer treinamento, descuidado em completar ou entregar tarefas, quando desinteressado, muito crítico consigo mesmo e com as outras pessoas também (Mettrau, 2000; Alencar e Fleith, 2001; Armstrong, 2001).

8 Aspectos Próprios dos Superdotados

Os superdotados, interagem com o mundo de um modo significativamente diferente do modo como o fazem as demais pessoas. Seus pontos de vista, modos de agir e reações aos acontecimentos apresentam peculiaridades que podem ser previstas, observadas e identificadas (Novaes, 1979; Alencar, 1986).

Hipersensibilidade: segundo Rosenberg (apud Novaes, 1979), uma das principais conseqüências de uma inteligência supercapaz na personalidade seria uma maior sensibilidade ao mundo exterior, pois, o superdotado consegue perceber mais do meio-ambiente do que a maioria das pessoas. Assim, tendem a serem vistos como exagerado ou excessivamente sensível. O superdotado é mais receptivo aos estados emocionais, à alegria e à dor, tantos seus como alheios, e mais afetado por carências, injustiças e frustrações. Suas dúvidas e convicções são mais intensamente experienciadas, adquirindo, para ele, valor de metas vitais.

Inconformismo: conforme Scheier (apud Novaes, 1979), o superdotado possui inteligência, imaginação, audácia e certa auto-suficiência interior, traços que entram em oposição às atitudes mais usuais de dependência ou imitação.

Torrance (apud Novaes, 1979) observa que o superdotado apresenta dificuldade em enfrentar as conseqüências da sua divergência para com a maioria. Traço esse que leva a dificuldades diversas relacionadas a como lidar com as pressões sociais de se ser diferente, ainda que tal diferença se dê no contexto de uma habilidade maior.

Stein (apud Alencar, 1986) afirma que um dos componentes fundamentais do ato criativo é a independência e, por este motivo, o indivíduo excepcionalmente criativo/superdotado apresenta forte senso de liberdade para com os seus atos, não admitindo relações de dependência para com os outros.

9 Considerações Pedagógicas

Aspectos pedagógicos fundamentais para a educação do superdotado que favoreçam a motivação, o interesse e a aprendizagem, livres de tensão, para o educando superdotado (Maker apud Freeman, 2000). Os princípios pedagógicos para a educação de superdotados, segundo Maker (apud Freeman, 2000) são as seguintes: a aprendizagem deve estar centrada no aluno e não no professor; deve ser encorajada a independência, e não a dependência; deve ser encorajada uma atmosfera de debate em sala de aula; deve ser enfatizada a aceitação de idéias e não o seu julgamento; deve ser permitida e encorajada a alta mobilidade do aluno dentro da sala.

São princípios que devem ser aplicados em toda e qualquer sala de aula. O que o autor ressalta é o fato de que a ausência desses preceitos é muito mais prejudicial ao superdotado do que aos demais educandos. Por serem indivíduos diferenciados, os superdotados requerem um tipo de educação especial que seja adequado às suas necessidades específicas.

A dupla Arn e Frierson (apud Novaes, 1981) sugerem que os objetivos de um programa de atendimento a superdotados devem favorecer o crescimento pessoal e a interação social. Assim, elaboraram as seguintes metas para serem alcançadas no atendimento ao superdotado: melhores condições para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas; desenvolver bons hábitos de trabalho e estudo; incrementar um clima de aprendizagem que resulte em maior produtividade; incrementar a motivação; favorecer o ajustamento pessoal e

emocional; promover o desenvolvimento social; oferecer melhor atendimento ao ritmo individual de crescimento e aprendizagem; possibilitar a expansão de interesses; desenvolver valores estéticos.

Feldhusen (apud Alencar, 1986), concorda com Arn e Frierson e acrescenta que as necessidades especiais dos superdotados se enquadram em três categorias gerais: cognitivas, afetivo-sociais e generativas.

Tannebaum (apud Alencar e Fleith, 2001) recomenda uma série de medidas a serem adotadas por qualquer programa de atendimento a superdotados. Programa que visa: ajudar aqueles indivíduos com um alto potencial a desenvolver ao máximo os seus talentos e habilidades; favorecer o seu desenvolvimento global, de tal forma que venha a dar as maiores contribuições possíveis à sociedade, possibilitando-lhe, ao mesmo tempo, viver de uma forma satisfatória; fortalecer um autoconceito positivo; ampliar as experiências desses alunos em uma diversidade de áreas e não apenas em uma área especializada do conhecimento; desenvolver no aluno uma consciência social; possibilitar ao aluno uma maior produtividade criativa.

Para alcançar os objetivos e as metas do programa de atendimento para a educação dos superdotados, foram criados três tipos básicos de estratégia pedagógica: aceleração, enriquecimento e segregação.

Aceleração- consiste essencialmente em se cumprir o programa escolar em menos tempo e pode ocorrer de três formas diferentes: admissão precoce de alunos nas escolas; uma vez constatada uma habilidade ou um conhecimento superior, fazer com que o educando superdotado avance determinada série escolar; fazer com que o educando superdotado aprenda no seu próprio ritmo veloz, levando-o, por meio de recursos especiais, a completar, em um único ano, duas ou mais séries escolares.

Vantagens da aceleração, segundo Clark (Alencar e Fleith, 2001): é um método que pode ser usado em escola; os educandos superdotados tendem a escolher companheiros mais velhos, e a aceleração vai favorecer este contato; a aceleração permite aos educandos superdotados iniciarem sua vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade; pelo fato do educando

permanecer menos tempo na escola, os custos diminuem; haverá menos tédio e insatisfação entre os educandos a quem se permite acelerar nos estudos; o ajustamento emocional e social poderá ser superior nos educandos que participam de programas de aceleração; a aceleração permite que se exija do educando uma produtividade mais de acordo com suas capacidades; a oportunidade de interagir e participar de atividades acadêmicas tende a favorecer uma atitude mais responsável por parte do educando e o estabelecimento de novos propósitos e objetivos.

Existem autores que criticam o método da aceleração. French (apud Alencar e Fleith, 2001) argumenta que é importante para o desenvolvimento pessoal do aluno que ele seja mantido junto com colegas de mesma idade e nível social e emocional. Segundo ele, a criança que avança uma determinada série escolar deixa de aprender toda uma gama de conhecimentos acadêmicos e sociais importantes e necessários para sua formação e dificilmente a aceleração acontece em todas as áreas e dimensões.

Stanley (apud Alencar e Fleith, 2001) ressalta que a aceleração não resolve a necessidade de um treinamento especial por parte do educador para que ele possa desenvolver sua prática com eficiência com o educando superdotado em sala de aula.

Mesmo com as opiniões contrárias a estratégia de aceleração, quando esta é aplicada com certo grau de bom-senso mostra-se eficiente (Alencar, 2001).

Enriquecimento- um programa de enriquecimento escolar é uma estratégia pedagógica onde se oferece ao educando superdotado a oportunidade de ampliar e aumentar os seus conhecimentos por meio da participação de cursos extracurriculares, projetos especiais ou conteúdos curriculares específicos mais adiantados.

A idéia parte do princípio que o educando superdotado precisa de pouco tempo para desenvolver as atividades acadêmicas habituais para a sua idade e/ou série escolar, e que necessita de um complemento para estas atividades de modo a ocupar produtivamente o seu tempo ocioso. Também espera-se que o

fato do educando ter atividades intelectualmente estimulantes oferecidas pela escola contribua para que ele não desperdice o seu tempo livre.

Renzulli (Alencar e Fleith, 2001) aponta três diretrizes para que um programa de enriquecimento venha a ter sucesso: fornecer experiências exploratórias gerais que irão permitir identificar quais os interesses e habilidades do educando; promover atividades de aprendizagem em grupo que ajudarão o educando a lidar do conteúdo didático; levar o educando superdotado a desenvolver, individualmente ou em grupo, projetos de pesquisa, com o intuito de investigar problemas reais.

A realização de tais metas, segundo o autor, envolve a oportunidade do educando conhecer os diferentes ramos do conhecimento e de escolher entre eles em função de suas habilidades e preferências. Além disso, favorece o preparo para saber enfrentar novas situações e problemas, e a adoção de um papel ativo do educando na elaboração e solução dos problemas a serem resolvidos.

Gowan e Torrance (Alencar e Fleith, 2001) afirmam que é pouco realista esperar que um educador de uma turma de tamanho médio, desprovido de treinamento especial e sem tempo extra, possa ter condições de desenvolver com sucesso um programa desse tipo, voltado somente para os seus alunos superdotados que estão misturados ao restante da turma.

Segregação- consiste em separar, temporária ou permanentemente, os estudantes superdotados dos demais alunos. O objetivo é criar turmas especiais homogêneas para as quais se possa dar um tratamento especial adequado.

Barbe (apud Alencar e Fleith, 2001) defende a segregação argumentando que este é o melhor método, pelo qual a escola pode levar a criança a se dedicar, com entusiasmo, a tarefas simultaneamente interessantes e desafiadoras. Para ele a segregação facilita do educador, que poderá trabalhar com um grupo menor e mais homogêneo no qual é mais fácil desenvolver atividades de enriquecimento.

No entanto, French (apud Alencar e Fleith, 2001), avisa que segregar um grupo de alunos e rotulá-los de "superdotados" pode fazer com que desenvolvam uma atitude presunçosa, sendo necessária uma boa orientação por parte de pais,

professores e orientadores educacionais para que tal tipo de postura não se instale.

Clark (apud Alencar e Fleith, 2001) sugere alguns princípios básicos a serem respeitados na utilização do método da segregação para que haja bom resultado: reconhecer que as diferenças individuais sempre existem, de modo que os superdotados não constituem um grupo perfeitamente homogêneo. Alguma instrução individualizada deve sempre existir; deve-se evitar a completa segregação, já que os alunos selecionados devem também ter oportunidade de contato com os demais alunos; deve-se selecionar professores bem qualificados; deve-se encorajar o desenvolvimento em várias áreas, e não apenas na intelectual; deve haver sempre comunicação entre os educadores desses educandos e entre educadores e pais; os educadores desses programas devem estar continuamente se informando acerca de pesquisas, formas de avaliação e propostas de currículo para esta população.

Mas, depois do próprio educando, o educador é o principal agente pedagógico. Alencar e Fleith (2001), afirma que valorizar e incentivar as habilidades dos educandos superdotados, desenvolvendo seu potencial, ao invés de simplesmente conviver com ele sem atender suas necessidades, é fator de real importância no processo de ensino e aprendizagem.

10 O Ensino do Superdotado no Distrito Federal.

O Programa de atendimento ao aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, utiliza como referencial teórico o "Modelo Triádico" proposto por Renzulli (apud Alencar e Fleith, 2001), que além de democratizar o ingresso, é bastante flexível no que se refere a identificação e avaliação deste grupo.

A entrada desses alunos pode acontecer por indicação da escola, da família, amigos ou até mesmo por auto-indicação.

Para o processo de observação (que dura em torno de 3 a 4 meses) com vistas a permanência do aluno no programa são considerados, além dos testes psicométricos, os três anéis sugeridos pelo pesquisador norte americano:

Três Anéis: habilidades gerais acima da média; criatividade; motivação ou envolvimento com a tarefa. Ver figura 2

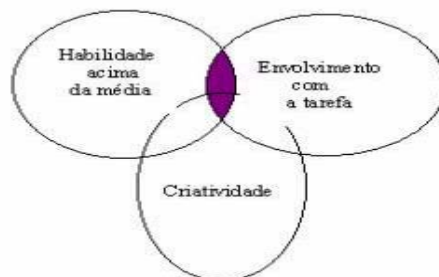


FIGURA 2. Os ingredientes da superdotação segundo Renzulli. (Fonte: Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento de Alencar e Fleith, 2001).

Nesse período será verificado o envolvimento com a tarefa através de comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas e a criatividade no que diz respeito a comportamentos criativos no fazer e no pensar, expressados de diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras.

Objetivo - dar atendimento especializado ao aluno com altas habilidades visando atender com qualidade o superdotado, oferecendo-lhe condições favoráveis a seu pleno desenvolvimento.

Profissionais envolvidos - O programa conta com uma equipe multiprofissional envolvida desde o processo de identificação até o desenvolvimento das habilidades dos alunos em Salas de Recursos com ambiente pedagógico estimulador e enriquecedor.

A equipe atual está formada por 58 professores/itinerantes e 8 psicólogos.

Modalidade de Atendimento - é complementar e oferecida ao aluno com tais características, em horário contrário ao ensino regular, durante quatro horas a oito horas semanais.

Público alvo - São atendidos atualmente 582 alunos da Rede Pública e Privada de Ensino do Distrito Federal, nos diferentes níveis, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Atividades desenvolvidas - enriquecimento curricular, estimulação da criatividade e desenvolvimento de projetos nas áreas de interesses do próprio

aluno, orientados pelos professores das áreas acadêmicas e de talento, assim discriminadas:

Acadêmica: Português e Literatura, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, História, Geografia e Informática.

Talento: Artes Cênicas, Artes Visuais, Música e Educação Física.

Abrangência - O programa se estende pelo Distrito Federal distribuído em 14 Salas de Recursos, que fazem parte das Gerências Regionais de Ensino (GRE) e estabelecimentos de ensino, como apresentados a seguir:

GRE de Ceilândia: Escola Classe 20 e Escola Classe 57;

GRE do Gama: Centro Interescolar de Línguas do Gama;

GRE do Guará: Centro de Ensino Fundamental 02;

GRE do Núcleo Bandeirante: Centro Educacional da Candangolândia;

GRE do Plano Piloto: Escola Parque 313/314 Sul, Escola Parque 304

Norte;

Escola Normal de Brasília, UnB e Escola Classe 407 Norte;

GRE de Planaltina: Centro Educacional 01;

GRE de São Sebastião: Escola Classe 104;

GRE de Sobradinho: Centro de Ensino fundamental 08;

GRE de Taguatinga: Centro de Ensino Médio Ave Branca-CEMAB e SESI;

Parcerias - conta com o apoio da Universidade de Brasília e da Universidade Católica na formação continuada da equipe de profissionais e na realização de eventos tais como: exposições, cursos e projetos, oportunizando o acesso a experiências, materiais e informações que extrapolam o currículo do ensino regular.

O Instituto de Psicologia da UnB oferece serviço de apoio psicoeducacional aos alunos superdotados e suas famílias proporcionando encontros para os pais obterem informações e esclarecimento sobre superdotação (SEEDF/NEE).

III REFERENCIAL METODOLÓGICO

A metodologia deste projeto de pesquisa será de natureza empírica, qualitativa, onde, como afirma Demo (2000, p. 21), a realidade produzirá dados para serem analisados. A pesquisa qualitativa pela sua natureza descritiva, conforme Lüdke e André(1986) proporciona aprofundamento do estudo do fenômeno em questão. A pesquisa qualitativa foi a selecionada, por consistir na observação dos fatos como eles ocorrem espontaneamente (Pedron, 1998.). Observando o ambiente de atendimento ao superdotado e as interações que surgirem pelo desenvolvimento das atividades entre o educando, o educador no processo de ensino-aprendizagem. investigando as concepções desses agentes sobre o tema pesquisado: “Mitos e realidades da Superdotação: Perspectiva Inclusiva e Social do Superdotado na Educação do Distrito Federal.”

O instrumento de pesquisa selecionado foi o de entrevista com cada um dos sujeitos. O critério principal da escolha foi pelo caráter de interação que a permeia, caracterizando a pesquisa por uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, principalmente na entrevista semi-estrutura, onde não determinação rígida e inflexível de questões, concedendo liberdade ao entrevistado, discorrer sobre o tema proposto, favorecendo com que as informações fluem de forma mais autêntica.

1 Sujeitos

30 sujeitos que foram selecionados para este estudo, consistem de educadores, profissionais da área educacional e estudiosos do tema.

2 Procedimentos

A coleta de dados foi realizada por entrevista estruturada a cada um dos sujeitos.

Foi realizada uma análise do relato verbal de cada resposta de cada sujeito, com o intuito de categorização das respostas.

IV RESULTADOS

1 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise do relato verbal das respostas de cada sujeito permitiu elaboração das tabelas numeradas de 1 a 14. A tabela um refere ao fato de já ter tido a oportunidade de ensinar ao superdotado.

TABELA 1

ENSINO A SUPERDOTADOS		
Sujeitos	Sim	Não
1		X
2		X
3	X	
4	X	
5	X	
6	X	
7	X	
8	X	
9	X	
10	X	
11		X
12		X
13	X	
14	X	
15	X	
16	X	
17		X
18		X
19	X	X
20	X	
21	X	
22		X
23	X	
24	X	
25	X	
26		X
27		X
28		X
29		X
30	X	

Como pode ser observada a maioria dos sujeitos entrevistados já tiveram oportunidade de ensinar a superdotados. Entretanto é significativa a

quantidade de sujeitos que mencionam não ter ensinado a alunos superdotados. De acordo com alguns autores (Alencar, 1986; Virgolin, 1997) aproximadamente cerca de 7% da população mundial apresenta altas habilidades ou superdotação. Ao considerar estes dados, os autores supõem que uma grande parte das classes de Ensino Fundamental, tenha pelo menos um aluno com altas habilidades. Os autores sugerem que a ausência de estudos que favoreça o conhecimento das características reais da superdotação, dificulta a identificação de alunos com altas habilidades na sala de aula.

A tabela 2 contém os dados que representam as respostas dos sujeitos entrevistados, no que se refere à possibilidade do sujeito vir a ensinar alunos com altas habilidades.

TABELA 2

DIANTE DA POSSIBILIDADE DE SUPERDOTAÇÃO												
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	X											
2						X						
3						X						
4			X									X
5		X	X		X						X	
6							X	X				
7										X		X
8			X									
9					X							
10				X		X						X
11						X						
12							X					
13					X							
14												
15							X					
16										X		
17					X							
18												
19										X		
20												
21					X							
22												
23									X			
24					X							
25												X
26												
27					X						X	
28								X				
29					X							
30						X				X		X
T	1	1	3	1	8	5	3	2	1	4	2	5

Foi realizado um gráfico demonstrativo que permite observar como os sujeitos sentem diante da possibilidade de ensinar o aluno superdotado. Este gráfico está apresentado na figura 3.



FIGURA 3

A maioria dos sujeitos entrevistados encaminha o educando superdotado para a equipe de diagnóstico ou procura pelo orientador da escola. Um grupo acha desafiador trabalhar com o superdotado. Alguns não responderam e outros afirmam que estudariam o assunto.

Diante da possibilidade do novo e com isso desconhecido, é comum criar uma expectativa exacerbada, mas quando o educador procura trabalhar a aprendizagem centrada no educando, onde ele possa expressar-se, valorizando a independência, tais aspectos pedagógicos tornam-se fundamentais para a educação do superdotado.

Na figura 4 está representado um gráfico demonstrativo, onde é possível ver que também alguns sujeitos entrevistados, afirmam que tentam habituar o superdotado a rotina e proporcionar a socialização e integração desses educandos. No entanto, para alguns, trabalhar com o superdotado é motivo de apreensão, angústia, ansiedade e medo por desconhecerem o assunto ou mesmo a situação ser nova e desafiadora. O que conduz ao encaminhamento do

educando a equipe de diagnóstico para que essa possa proporcionar o atendimento adequado a esses educandos.

TABELA 3

ATITUDE COM RELAÇÃO AO SUPERDOTADO																	
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
1	X	X															
2			X														
3				X	X	X											
4	X		X														
5		X															
6				X													
7			X														
8							X										
9	X	X															
10		X		X				X	X								
11	X																
12							X			X							
13											X	X					
14			X	X													
15			X	X				X									
16			X														
17													X				
18			X														
19	X		X														
20												X			X		
21			X	X								X					
22																	
23								X									
24							X					X					
25	X		X	X													
26														X			
27	X																
28											X	X					
29																X	
30																	X
T	7	4	10	7	1	1	3	3	1	1	2	5	1	1	1	1	1

A ausência de estudos sobre a superdotação, traz consigo a carência de explicações sobre o fenômeno da superdotação o que, por sua vez, causa a formação de mitos e crenças populares, e algumas até decorrentes das próprias características conhecidas do superdotado, mas outros de preconceito socioculturais e ou ideológicos (PÈREZ, 2003).

No que diz respeito à atitude do professor com relação ao aluno superdotado, as respostas dos sujeitos estão categorizadas pelas letras de A a P, na tabela 3. Para alguns dos sujeitos entrevistados a atitude que o educador precisa ter em relação ao superdotado deve ser de normalidade, o que abrange inúmeras possibilidades do que é normal. Mas em sua maioria afirmam que agem

de maneira igual com todos os educandos. Quando o educador afirma tratar de maneira igual a todos os seus educandos, destaque ao superdotado, ele está deixando de atender o que reza a LDBEN, especificamente no caso da Superdotação, que, no Capítulo 5, artigo 59, através dos itens I a V assegura aos educandos superdotados: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica às potencialidades; [...] aceleração; professores qualificados para o atendimento especializado. Proporcionar uma atitude igualitária para o superdotado é mais que tratá-lo igualmente aos demais. Pois esse aluno apresenta necessidades educacionais especiais, precisando desenvolver suas habilidades.



FIGURA 4

Com relação à atitude do educador, com o superdotado e com os demais colegas pode-se observar que a integração e socialização são as atitudes mais relatadas pelos sujeitos entrevistados. Uma minoria afirma incluir o educando superdotado. É necessário ressaltar que a inclusão é um ideal que beneficia a

29							X			
30		X		X						
T	2	12	2	10	2	2	4	1	1	1

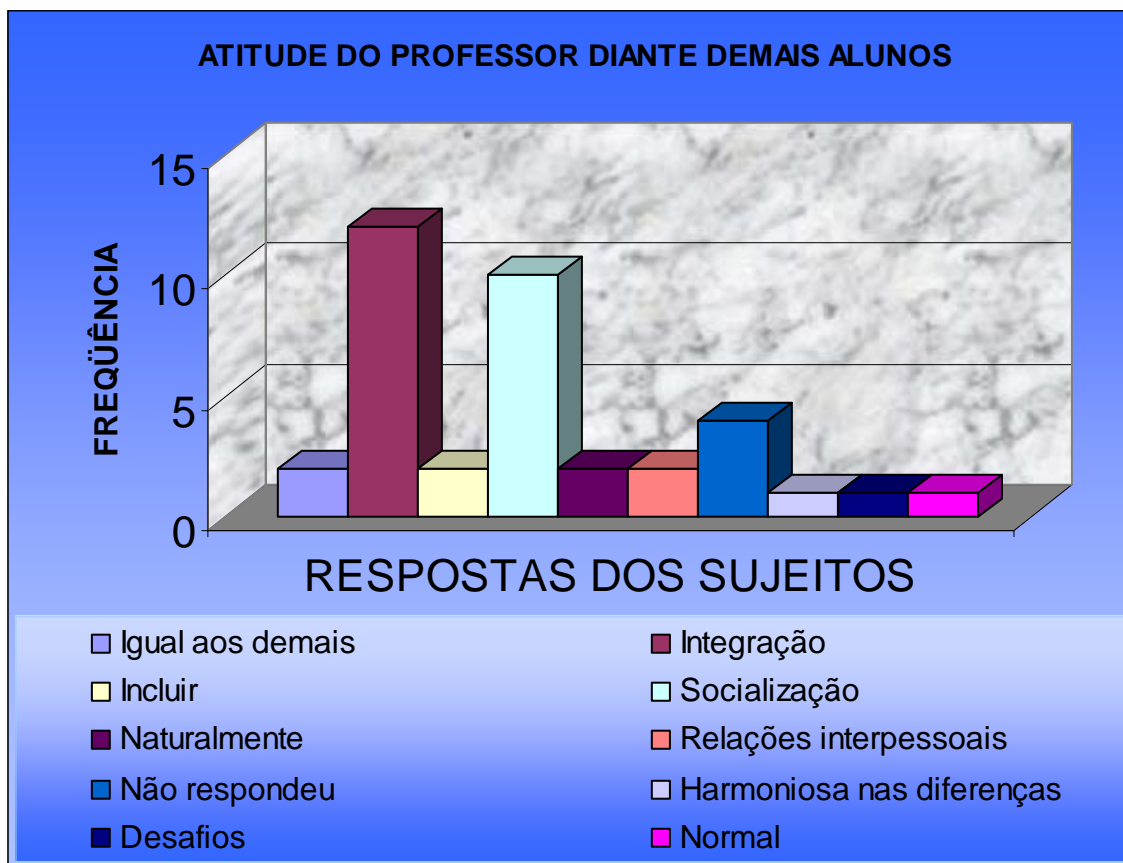


FIGURA 5

A respeito às características que o superdotado apresenta, os sujeitos apontaram várias, as quais foram agrupadas em categorias, apresentadas na tabela 5, pelas letras A a Z e ainda Aa a Ag. A figura 6 apresenta um gráfico demonstrativo que possibilita comparar estes dados.

As características do superdotado apresentadas pelos sujeitos perfazem uma lista de mitos e crenças que circundam o indivíduo superdotado, de acordo com Pérez (2003). Algumas características citadas indicam uma característica real do Portador de Altas Habilidades ou da Superdotação. A maioria destaca a inquietude como principal característica do superdotado, no entanto, não é uma determinante, pois toda criança em determinada atividade ou nas fases do seu desenvolvimento apresenta tal característica. Em seguida os dados apontam a curiosidade, a rapidez, a sociabilidade, dinamismo, reflexão entre outros. Entretanto as características freqüentemente encontradas nos superdotados são:

vocabulário avançado e incomum para a idade; riqueza de expressão; rápido domínio e recordação de informações factuais; raciocínio rápido sobre causa e efeito; procura descobrir o como e o porquê das coisas; faz perguntas intencionais e provocativas; é observador; gosta de resolver as coisas por si mesmo e percebe lógica e o senso comum das pessoas. Estas são apenas algumas citadas por Renzulli (apud Alencar e Fleith, 2001).

Torrance (apud Alencar e Fleith, 2001 e Novaes, 1979) também cita outras características como, por exemplo, a persistência, a curiosidade e as idéias complexas.

Mesmo com esses indícios mencionados pelos autores e até mesmo pelos sujeitos entrevistados, sendo esta característica um mito ou realidade, muitos superdotados podem não apresentar nenhuma característica em função do ambiente em que vivem que pode ser pouco estimulador.

A falta de uma experiência educacional significativa, também, pode esconder as potencialidades do educando superdotado. Assim, o educador precisa ser um constante observador para que o educando superdotado não passe despercebido e perca a oportunidade de desenvolver seu potencial.

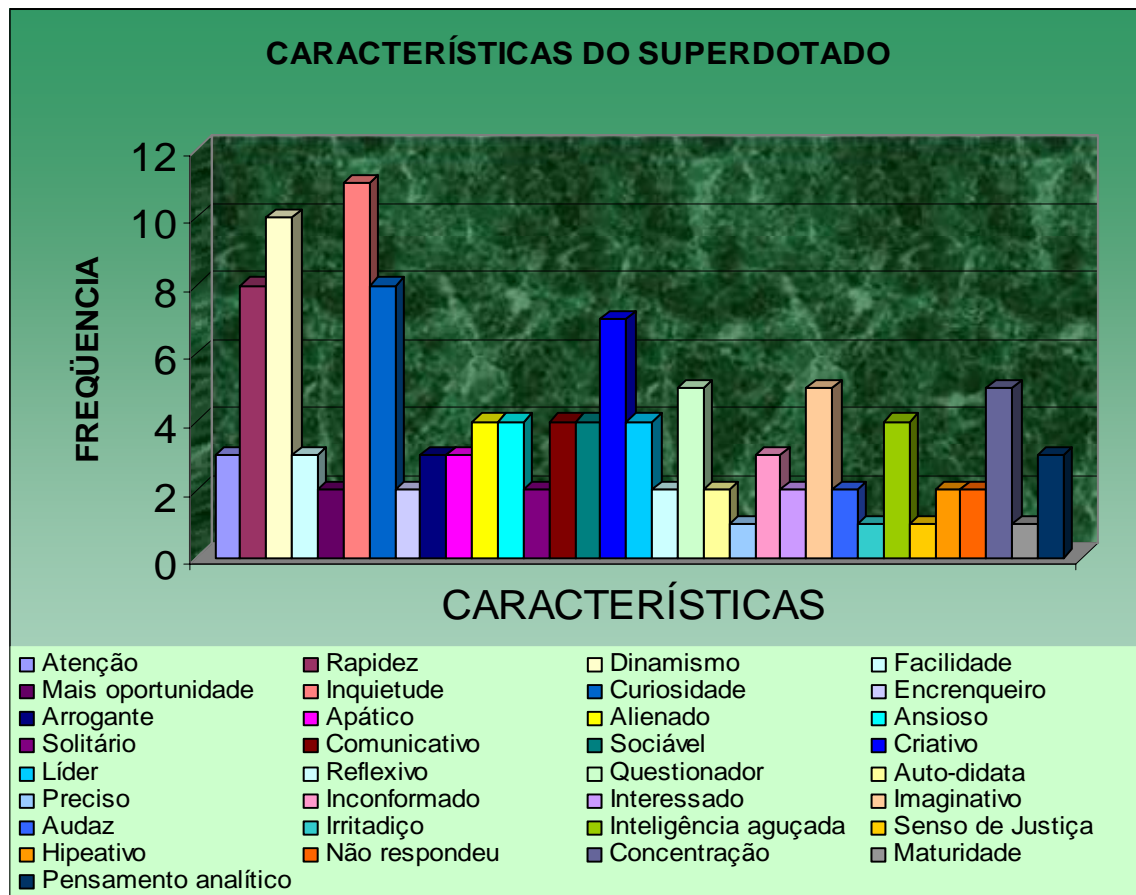


FIGURA 6

Enquanto aguardam o processo de avaliação e diagnóstico, os sujeitos demonstraram que procuram, aguardar sem ansiedade procurando criar situações desafiadoras para o educando. No entanto, um número considerável não respondeu ao questionamento.

É importante que o educador não crie expectativas ansiosas ou exija além do que o educando, que ainda esta em avaliação, possa oferecer, pois o processo de avaliação e diagnóstico dura em torno de 3 a 4 meses. Estes dados estão apresentados na tabela 6, representados pelas letras de A a K.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO											
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1		X									
2											
3		X		X	X						
4	X										
5		X					X				
6		X									
7					X		X				
8			X	X			X				
9											
10			X			X	X				
11			X	X		X		X			
12	X										
13		X			X			X			
14						X			X		
15	X										
16		X	X						X	X	
17		X	X	X	X						
18											
19	X										
20						X					
21						X					
22					X						
23											
24											X
25	X			X							
26											
27	X			X							
28											
29											
30						X					
T	6	7	5	6	5	6	4	2	2	1	1

A figura 7 apresenta estes dados através de gráfico demonstrativo, o qual permite verificar as respostas dos sujeitos.

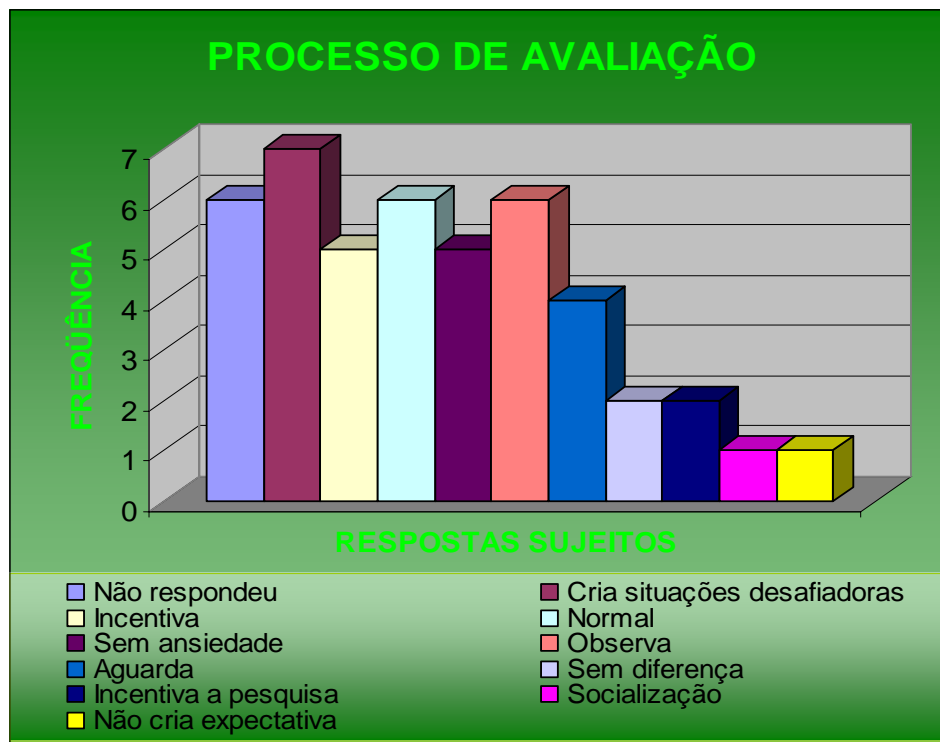


FIGURA 7

No que diz respeito ao relacionamento do superdotado com os demais colegas, os sujeitos indicam que a relação não é afetiva, preferindo um relacionamento apenas amigável. Estes dados estão apresentados na tabela 7, apresentados pelas letras de A a N. A figura 8 estes dados estão graficamente apresentados.

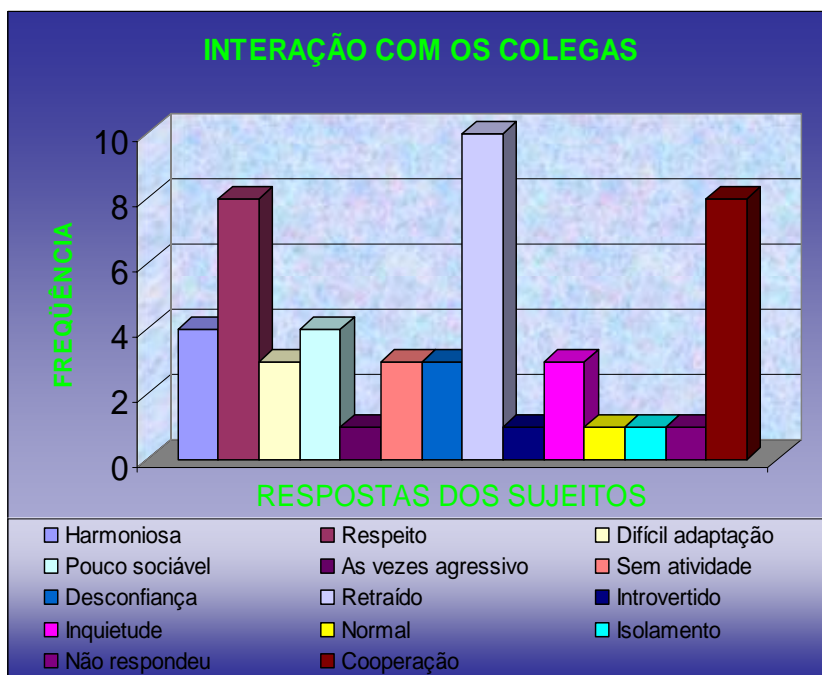


FIGURA 8

TABELA 8

INTERAÇÃO COM OS COLEGAS														
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	X							X						
2			X	X										
3				X										
4				X										
5	X													
6			X											
7			X											
8					X			X						
9		X												X
10		X						X						X
11		X						X						X
12		X												X
13		X												X
14				X					X					
15						X								
16										X				
17	X	X				X								X
18											X			
19							X							
20								X		X				
21								X		X				
22							X					X		
23							X							
24								X						X
25								X						X
26	X	X						X						
27								X						
28													X	
29		X												
30						X								
t	4	8	3	4	1	3	3	10	1	3	1	1	1	8

No que se refere à contribuição da rede pública, as respostas da maioria dos sujeitos indicam que a rede pública não propicia nenhuma contribuição aos superdotados. Alguns afirmam que há pouca divulgação sobre o assunto. Apenas uma minoria conhece o atendimento oferecido pela rede pública.

Estes dados estão apresentados na tabela 9, através das letras de A a I, os quais permitiram elaborar um gráfico demonstrativo que está representado na figura 10.

TABELA 9

CONTRIBUIÇÃO DA REDE PÚBLICA									
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		X							
2		X							
3				X					
4					X				
5						X			
6	X					X			
7						X			
8							X		
9	X							X	
10								X	
11							X	X	
12								X	
13	X							X	
14	X								
15		X							
16		X							
17		X							
18		X	X						
19		X							
20		X							
21		X							
22		X							
23		X							
24		X							
25		X							
26		X							
27		X							
28		X							
29									X
30						X			
T	4	16	1	1	1	4	2	5	1

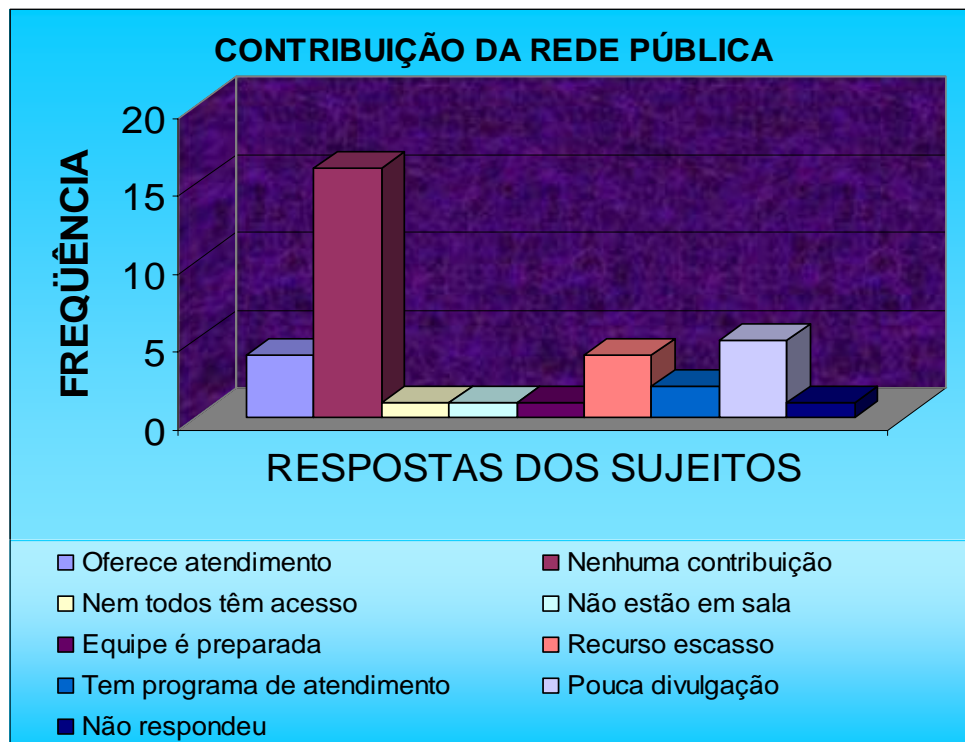


FIGURA 10

Os resultados demonstram que o mesmo número de sujeitos afirma que desconhecem a opinião da SEEDF. Em contra partida relatam que a SEEDF só oferece o atendimento ao superdotado. Além disto, alguns apontam, também, a sala de recursos como uma alternativa de demonstrar a opinião da SEEDF quanto ao Superdotado.

No entanto, segundo o Programa de Atendimento do Superdotado no DF a SEEDF procura dar atendimento especializado ao educando com Altas Habilidades, visando atender com qualidade o superdotado, oferecendo-lhe condições favoráveis no seu pleno desenvolvimento.

Estes dados estão apresentados pela tabela 10, através das letras A a F. Um gráfico demonstrativo, representado pela figura 11 mostra que os sujeitos apontam que desconhecem a opinião da Secretaria Estadual de Educação. Apontam apenas o atendimento e a sala de apoio.

TABELA 10

OPINIÃO DA SEEDF						
SUJEITOS	A	B	C	D	E	F
1					X	
2					X	
3	X					
4	X					
5		X				
6					X	
7			X			
8			X			
9			X			
10			X			
11			X			
12			X			
13			X	X		
14			X	X		
15			X	X		
16			X	X		
17			X			
18					X	
19					X	
20					X	
21					X	
22					X	
23					X	
24			X			
25						X
26				X		
27				X		
28					X	
29					X	
30					X	
T	2	1	12	6	12	1

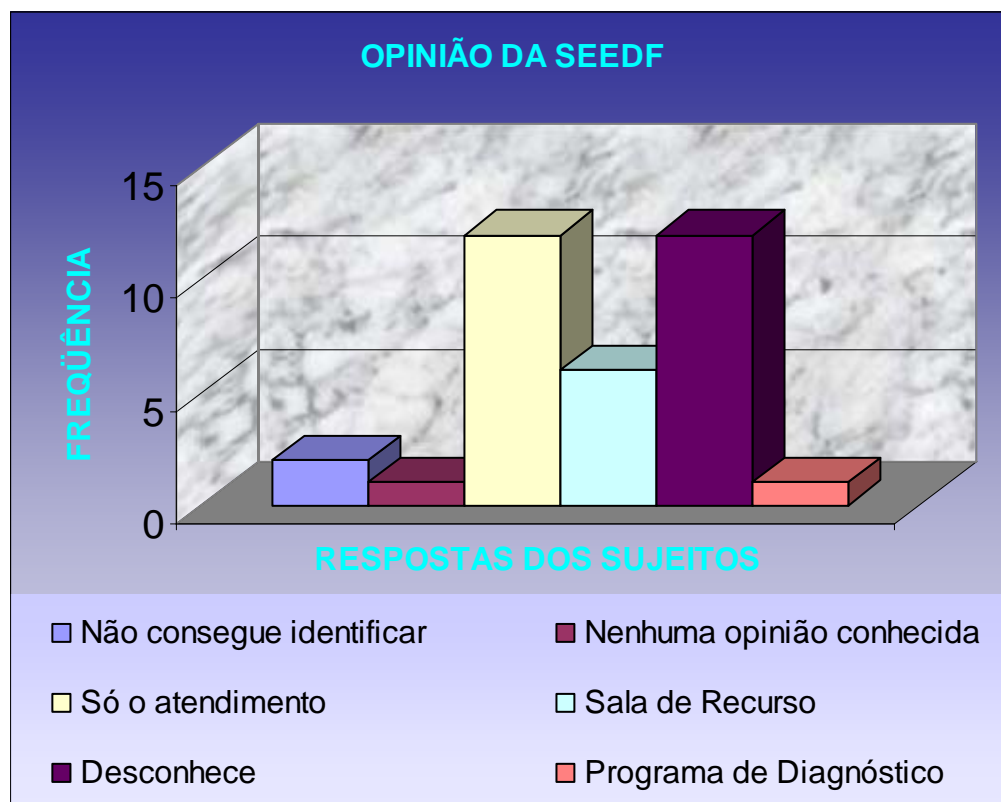


FIGURA 11

Em relação à interação do superdotado com os colegas a grande maioria afirma que é de cooperação. Significativamente também apontam como relação normal. Alguns afirmam que é difícil adaptação e interação com o educador. Por vezes o aluno superdotado é insociável e até agressivo. Mas os colegas são auxiliares importantes no processo de inclusão do superdotado pelo valor relacional que esses possuem. A tabela 11 apresenta estes dados representados pelas letras de A a N. Da mesma forma, é possível verificar estes resultados no gráfico demonstrativo apresentado na figura 12.

A interação com a família está baseada no respeito, harmonia, espontaneidade e é tranqüila.

A família tem um valor incomparável no processo de acompanhamento, incentivo e auxílio para o superdotado. E nela que ele encontrar apoio para desenvolver suas potencialidades. Os dados que referem a interação com a família está apresentado na tabela 12 e graficamente apresentado na figura 13.

TABELA 11

INTERAÇÃO COM OS COLEGAS														
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	X							X						
2			X	X										
3				X										
4				X										
5	X													
6			X											
7			X											
8					X			X						
9		X												X
10		X						X						X
11		X						X						X
12		X												X
13		X												X
14				X					X					
15						X								
16										X				
17	X	X				X								X
18											X			
19							X							
20								X		X				
21								X		X				
22							X					X		
23							X							
24								X						X
25								X						X
26	X	X						X						
27								X						
28													X	
29		X												
30						X								
t	4	8	3	4	1	3	3	10	1	3	1	1	1	8

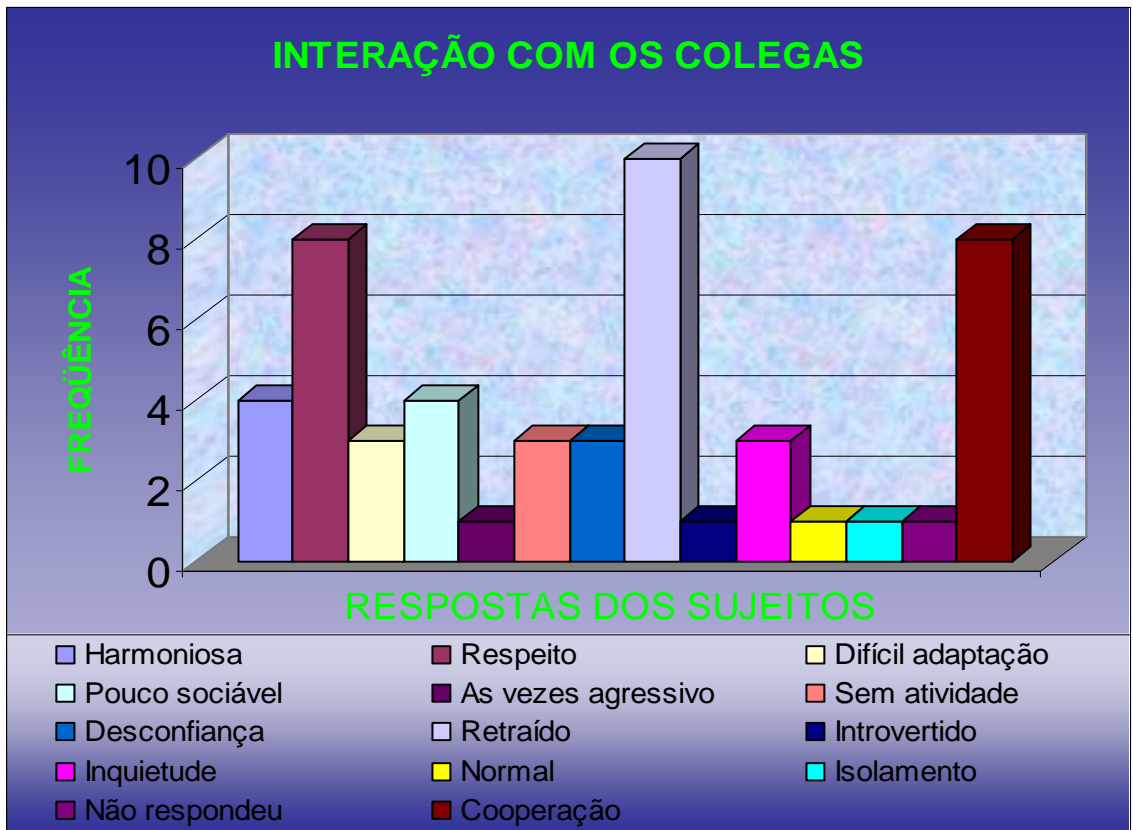


FIGURA 12

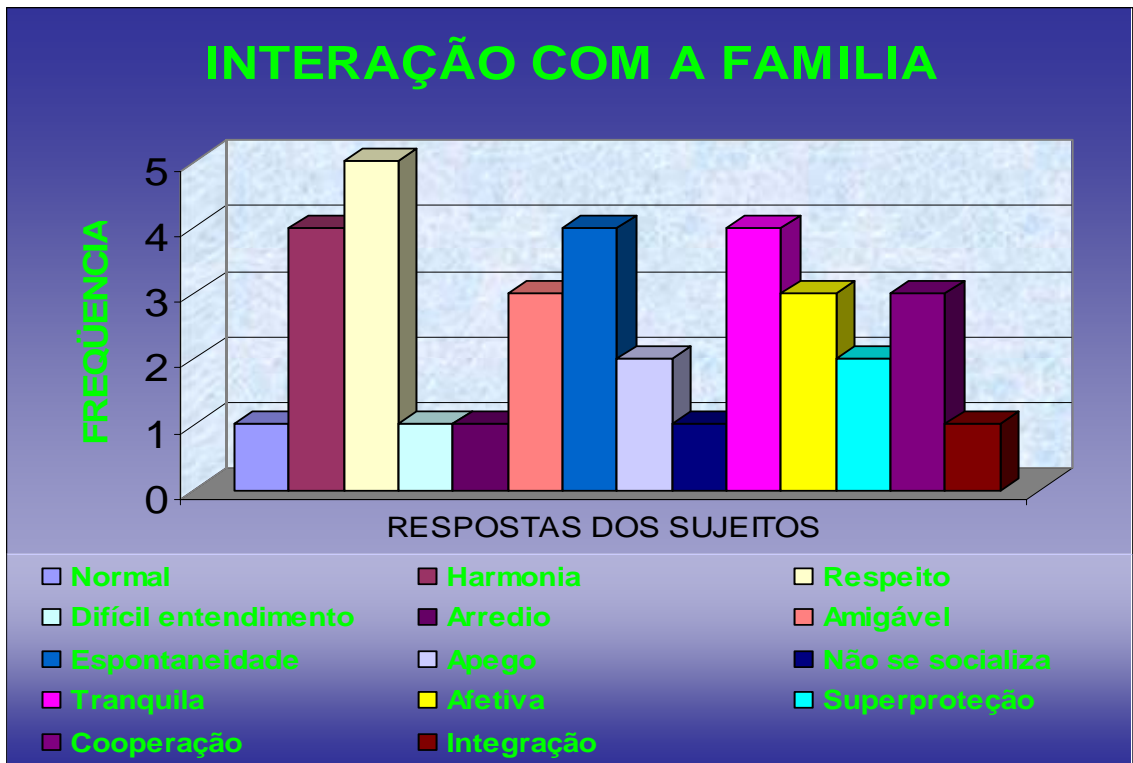


FIGURA 13

O educador é o agente que desempenha a função de relevante importância no processo educativo de um educando superdotado. Percebemos, pelos dados coletados, que a interação do educador com o superdotado é de harmonia. No entanto, a maioria dos sujeitos indica que esse educando solicita constantemente a atenção do educador. Alencar (1986) e Novaes (1979), afirmam que os superdotados interagem com o mundo de um modo diferente, assim como com as demais pessoas. E isso inclui o educador. No superdotado seus pontos de vista, modo de agir e reações aos acontecimentos apresentam peculiaridades que podem ser observadas e identificadas. O educador, como orientador e observador constante, deve estar atento à essas peculiaridades próprias do superdotado, pois de alguma maneira ele se fará notar. Estes dados estão apresentados na tabela 13 através das letras A a N. E a figura 14 representa graficamente estes dados.

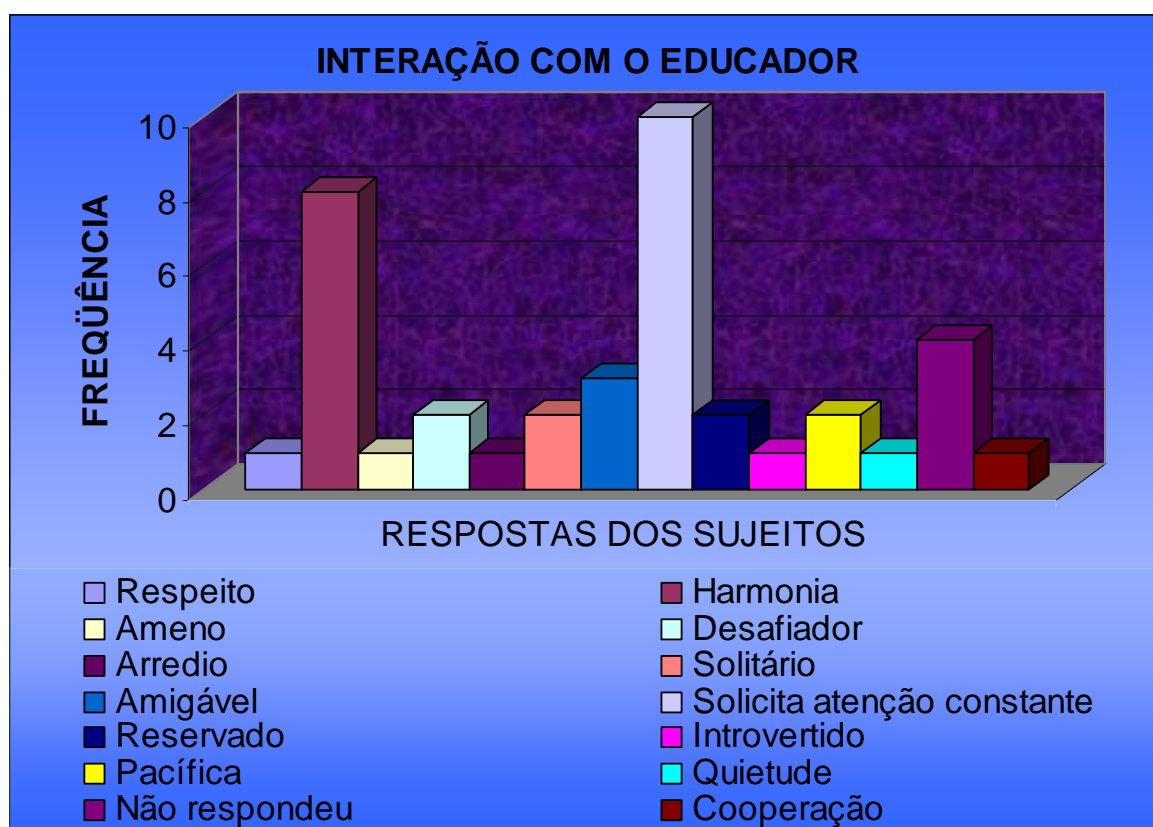


FIGURA 14

TABELA 13

INTERAÇÃO COM EDUCADOR														
SUJ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	X													
2					X									
3						X								
4						X								
5												X		
6		X					X							
7		X					X	X						
8		X						X						
9								X						
10			X					X						
11				X				X						
12								X						
13		X												
14		X												
15		X												
16		X						X						
17				X				X			X			
18								X			X			
19													X	
20		X												
21													X	
22													X	
23									X					
24									X					
25										X				
26														
27													X	
28							X							
29														
30								X						X
T	1	8	1	2	1	2	3	10	2	1	2	1	4	1

Através das respostas dos sujeitos percebe-se que a maioria dos sujeitos afirma que a interação com as pessoas em geral é de respeito, harmonia e

amigável. Observa-se, também, que a minoria dos sujeitos dizem que esta interação é normal, as vezes arredia, tranqüila. Entretanto outros afirmam que o superdotado age com algumas pessoas de maneira indiferente e até mantendo-se solitário.

Como mencionado anteriormente (Alencar, 1986) o superdotado tem suas peculiaridades, necessitando de ações nem sempre sociáveis, como por exemplo a necessidade de ficar só. Mas respeitando essas diferenças ele é um contribuinte eficiente para o desenvolvimento dos vários saberes.

A figura 15 apresenta estes resultados graficamente.

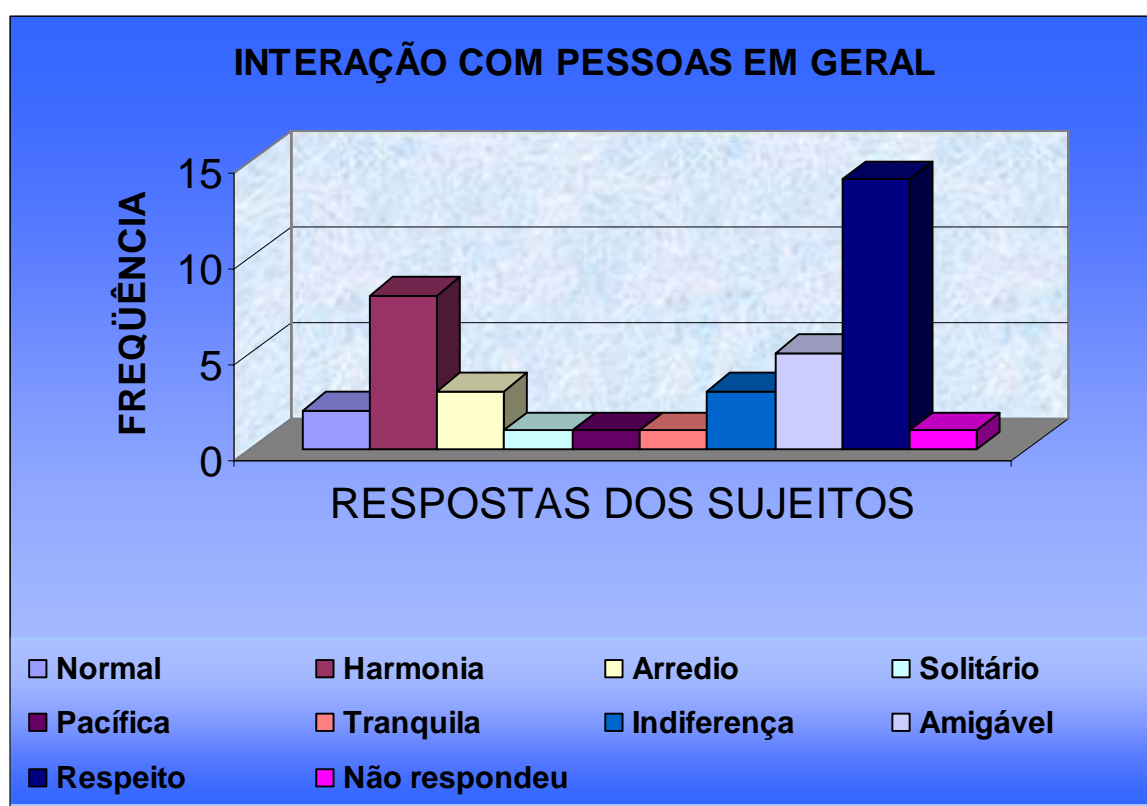


FIGURA 15

A maioria dos sujeitos entrevistados afirma que encontram informações em revistas, reportagens de televisão, alguns leram livros, jornais e artigos sobre o assunto. Poucos freqüentaram cursos de capacitação, seminários e palestras. Uma parcela afirma saber sobre o assunto apenas em conversas informais com colegas de profissão.

Quando as informações recebidas não são sistematizadas e de fonte científica pode ocorrer distorções da realidade, gerando novos mitos sobre

determinado assunto, aqui ressaltamos a superdotação. A figura 16 representa graficamente estes dados.

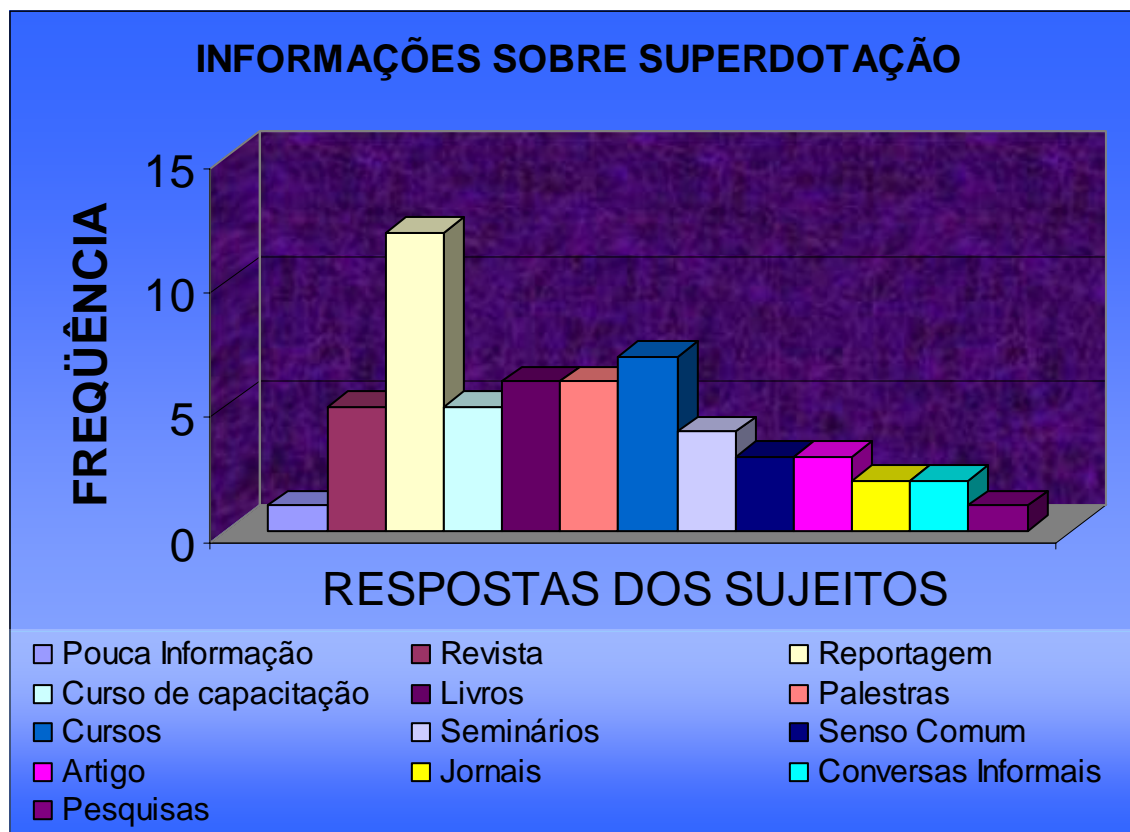


FIGURA 16

Na figura 17, um gráfico demonstrativo possibilita verificar que a maioria dos sujeitos sugere o investimento na capacitação do educador, nas pesquisas e em uma divulgação maior. Que se tenha mais recursos e que o superdotado seja levado a sério. Mesmo aqueles que não conhecem sobre o assunto demonstram o interesse em que este seja desenvolvido.

Tais sugestões são favoráveis para o educador e importantes para o educando superdotado, se forem atendidas, pois envolvem a oportunidade de identificar, conhecer, incentivar e valorizar as habilidades dos superdotados. Desenvolvendo seu potencial, ao invés de simplesmente conviver com ele sem atender suas necessidades e isso é fator de real importância no processo de ensino e aprendizagem.

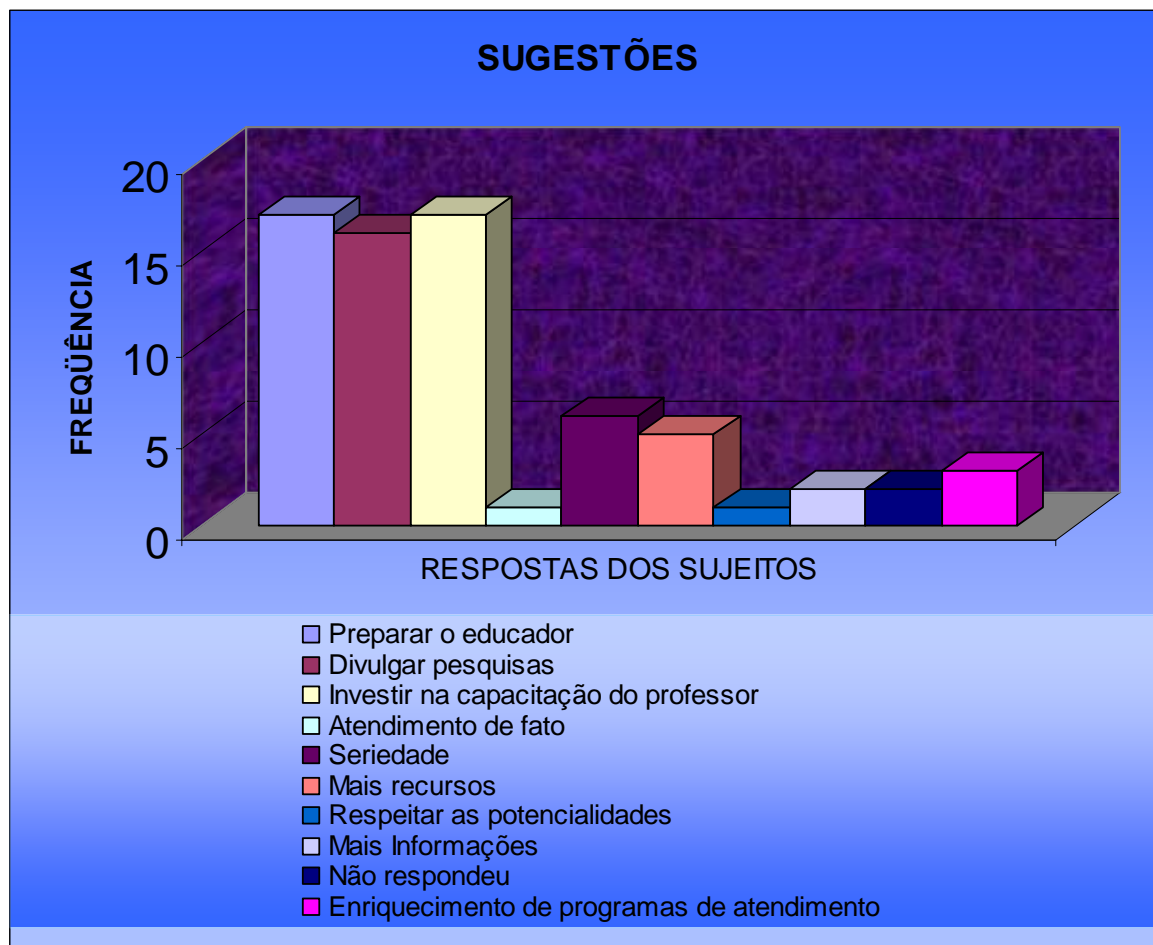


FIGURA 17

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda o desconhecido assusta e criamos mitos para tentar explicá-lo. A superdotação não é um fator fantasioso criado pelo homem é um fato existente a longo tempo. Fato esse que não explica a quase ausência de seu estudo.

Ainda existem mitos que fundamentam visões deturpadas sobre o assunto. Tais mitos são o que asseguram a discriminação. No entanto, na perspectiva de educação inclusiva e social, o debate e o esclarecimento é essencial para a integração e inclusão do Superdotado/PAH e para o desenvolvimento de suas habilidades.

O Superdotado(PAH) tem uma grande sensibilidade e habilidade para compreender e transformar percepções em experiências intelectuais e emocionais. Assim, necessitam de condições educativas especiais para desenvolver e lidar com suas características de maneira adequada e produtiva. O que significa um grande avanço científico-tecnológico, artístico, social e humano para a nação.

Percebemos que o educando superdotado/PAH têm as mesmas necessidades básicas que todos os outros, essas necessidades precisam ser atendidas para haver um crescimento harmonioso, e conseqüentemente, um desenvolvimento favorável das aptidões, capacidades, potencialidades e do ajustamento pessoal e social.

Para que isso torne-se possível é necessário a constante pesquisa para novas descobertas na área em questão. O diagnóstico da real situação de ensino, ajustamentos e do atendimento ao superdotado.

Pela pesquisa realizada, os dados analisados, foi verificado que alguns sujeitos que participaram das entrevistas apresentam, ainda, várias crenças e mitos que a literatura pertinente indica e outros que surgem com a discussão.

Foi observado que a falta de capacitação do educador interfere na identificação dos educandos portadores de altas habilidades. Como identificar o que se desconhece? Foi indicado que alguns educadores confundem as características do superdotado, e por vezes associa-as ao déficit de cognitivo, hiperatividade, desinteresse e falta de desempenho em acompanhar os demais

educandos. O que dá embasamento a esse estudo, uma vez que a não identificação, o não diagnóstico pode trazer danos irreparáveis ao portador de altas habilidade/superdotado.

A conclusão desse estudo aponta que não há uma política educacional que contemple o processo educacional destes educandos e para a capacitação do educador. Indica, também, a necessidade de buscar alternativas curriculares que propicie sua inserção educacional e social.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

1. ALENCAR, E.M.L.S. (1986). **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU.
2. ALENCAR, E. M. S. (1991). **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes.
3. ALENCAR, E.M.L.S e Fleith, D.S. (2001). **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU.
4. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. **Relatório final da pesquisa sobre portadores de altas habilidades – Região Metropolitana de Porto Alegre**: ABSD-RS, 2001.
5. ARMSTRONG, Thomaz. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Editora Artmed, 2001.
6. BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
7. BRASIL. CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial. Área: Superdotação**. Rio de Janeiro, CENESP, 1995.
8. BECKER, M. A. A. **Educação especial: estímulo ambiental e potencial para altas habilidades em pré-escolar**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
9. CARVALHO, Rosilda Edler. **Integração e inclusão do que estamos falando?**, 2000.
10. DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
11. DELOU, C. M. C. **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**. 2001. 240p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

12. FLEITH, D. S. 2001. **Criatividade: Novos Conceitos e idéias. Aplicabilidade à Educação.** Revista Caderno de Educação. Nº17. 2000.
13. FREEMAN, J.; GUENTHER, A. **Educando os mais capazes – Idéias e Ações Comparadas.** São Paulo: EPU. 2000.
14. GARDNER, H.; KORNHABER, M.; WAKE, W. **Inteligência – Múltiplas Perspectivas.** Porto Alegre. Arte Médicas. 1998.
15. GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.
16. GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr S. **Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas de rede oficial de ensino do Município do Rio de Janeiro.** Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, RJ. VERJ, 1991.
17. GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes.
18. LANDAU, Érica. **Criatividade e Superdotação.** Rio de Janeiro, Eça. 1986.
19. LANDAU, E. **O sistema de Jogo no Mundo do Superdotado.** In: A coragem de ser superdotado. 1ª ed. São Paulo: CERED, 1990.
20. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas .** São Paulo: EPU. 1986.
21. MANTOAN, Maria Tereza Edler. **Inclusão escolar de deficientes mentais na formação de professores.** In: A integração de pessoas com deficiência, contribuições para uma reflexão sobre o tema. 1997.
22. MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.
23. METTRAU, M. B. **O portador de Altas Habilidades e a Emoção na Inteligência.** Integração. Brasília: MEC/SEEP. 2000.
24. MINISTÉRIO da Educação e do Desporto. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos.** Brasília: Secretaria de Educação Especial. 1995.
25. MOROZ, Melania, GIANFALDONI, Maria Helena Tiepo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação.** Editora Plano. Brasília. 2002.
26. MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e Educação no século XXI: Comentários da nova LDBEM,** Unesco, 1997.

27. NOVAES, M. H. **Benefícios da educação dos superdotados extensivos a todos.** Anais do IV Seminário Superdotação. Porto Alegre, 1981.
28. NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo. Atlas. 1979.
29. PEDRON, João Ademar. **Metodologia Científica. Auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa.** Edição do Autor – Brasília. 2004.
30. PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. Cadernos. Nº 22.** 2003.
31. PERÉZ, S. G. P. B. **Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades.** In: Seminário Estadual de Inclusão de Pessoas com Altas Habilidades/Superdotados. UFES. 2002.
32. SCHIFF, M. **Inteligência Desperdiçada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
33. VIEIRA, N. J. W. **A Inclusão dos portadores de altas habilidades: a busca de novos tempos educativos.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA SUPERDOTADOS – SEÇÃO RS. Manual de orientações para pais e professores. Porto Alegre: ABSD-RS, 2000.
34. VIRGOLIM, A.M.R. (1997). **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 13, nº1, 173-183.
35. WERNECK, Claudia. **Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro. WNA. 1997.
36. WINNER, E. (1998). **Crianças superdotadas.** Porto Alegre: Artmed.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	37
Tabela 2	38
Tabela 3	40
Tabela 4	42
Tabela 5	46
Tabela 6	47
Tabela 7	47
Tabela 8	49
Tabela 9	50
Tabela 10	51
Tabela 11	53
Tabela 12	54
Tabela 13	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	07
Figura 2	34
Figura 3	39
Figura 4	41
Figura 5	43
Figura 6	45
Figura 7	48
Figura 8	48
Figura 9	49
Figura 10	51
Figura 11	53
Figura 12	55
Figura 13	56
Figura 14	57
Figura 15	58
Figura 16	59
Figura 17	60