



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

**Vivência e convivência com uma criança com Altas
Habilidades/Superdotação**

SHEILA PERLA MARIA DE ANDRADE

2014

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

**Vivência e convivência com uma criança com Altas
Habilidades/Superdotação**

SHEILA PERLA MARIA DE ANDRADE

2014

SHEILA PERLA MARIA DE ANDRADE

Vivência e convivência com uma criança com Altas Habilidades/Superdotação

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr^a. Sônia Marise Salles Carvalho.

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr^a. Sônia Marise Salles Carvalho (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a Jane Farias Chagas-Ferreira
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Devo começar agradecendo a Deus, meu Criador, fonte de todos os saberes e que me conservou com saúde para vencer mais uma etapa da minha vida, por ter me ajudado a conciliar faculdade, trabalho e família, me dando forças para suportar as ausências e as extensas leituras. Assim, agradeço à minha família, especialmente ao meu esposo, companheiro e amigo, Cristiano Silva, e nossos filhos, Victor Hugo e Andrew David, que me deram apoio incondicional – suportando minha ausência sempre com um sorriso no rosto. Agradeço também à minha mãe, Marileide Andrade, que me ajudou neste percurso, cuidou dos meus filhos figurando o papel de mãe e de avó. Devo agradecer também aos meus colegas de trabalho, pessoas que sempre me apoiaram. À Professora Dr^a Laércia Abreu Vasconcelos, Coordenadora do curso de Psicologia da Universidade de Brasília e ao Professor Dr. Timothy Martin Mulholland, meu eterno Reitor, que me apoiaram e me ensinaram, sendo gentis e prestativos.

Agradeço ainda aos Professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília que colaboraram para meu crescimento e desenvolvimento acadêmico e profissional, entre os quais destaco a Professora Dr^a. Sônia Marise por ter me acolhido de braços abertos sempre pronta a ajudar e orientar, me entendendo mesmo em silêncio.

Por fim, agradeço aos meus colegas de curso, aos que ainda vejo ou não mais, mas que em algum momento estiveram comigo; aos servidores da Secretária de Graduação – Gilberto, Patrícia e Gilmar – pelo apoio e presteza. Muito obrigada a todos que fizeram parte dessa caminhada ao meu lado.

A faculdade de inteligência foi conferida tanto ao homem como à mulher, seres racionais. O desenvolvimento da inteligência é feito através de estudos, experiências práticas que se realizam todos os dias, desde quando a criança abre os olhos para o mundo, até o fim da vida. Quanto mais estudos, experiências, contato, com o mundo e com os semelhantes, maior desenvolvimento haverá para a inteligência. Há, na verdade, indivíduos que nascem bem dotados de algumas faculdades da inteligência e conseguem aprender com facilidade tudo o que se relaciona com elas. Há pessoas com tendências visíveis para a música, outras para a matemática e outras ainda para o desenho. Basta que a esses indivíduos se deem alguns meios para começar seu aprendizado e eles cedo estarão dominando completamente sua especialidade.

Isso quer dizer que não há homens ou mulheres mais inteligentes. Todos têm sua cota, alta ou baixa de inteligência, e serão muito espertos se souberem aproveitá-la da melhor maneira, estudando e aperfeiçoando os dons que Deus lhes conferiu.

(Clarice Lispector, 2008)

RESUMO

Os mitos postulados acerca dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na família e em ambiente escolar tem provocado algumas rotulações e preconceitos. A proposta de uma educação na e para a diversidade, que contemple as necessidades educacionais especiais, o que inclui as Altas Habilidades/Superdotação, tem se mostrado pouco desenvolvida e/ou preparada para acolher e lidar com esse público. Nesse contexto de dúvidas e incertezas, vivenciados, é que se propôs esta pesquisa. A partir da minha experiência com uma criança com Altas Habilidades/Superdotação, busca-se compreender o processo de inclusão social; identificar suas características; reconhecer as possíveis repercussões da história de vida familiar e escolar, além de investigar e discutir o Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Para tanto a leitura de obras sobre o tema mediou e sustentou teoricamente todas as discussões tecidas, possibilitando a compreensão e (re)construção de um entendimento sobre esse fenômeno. O tema da pesquisa foi vivenciado por mais de uma década, e envolveu dois elementos sociais: família e escola. Assim, o estudo descreve a trajetória e os principais acontecimentos de nosso personagem principal – Victor Hugo – desde seu nascimento até o dia de hoje, um percurso de 13 anos e questiona as concepções de normal e patológico, do diferente, identifica e discute os conceitos e teorias, além de traçar um breve histórico da educação com foco nas Altas Habilidades. O trabalho sugere reflexões acerca das altas habilidades e um olhar individualizado no atendimento educacional.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, inteligência, educação.

ABSTRACT

Myths assumptions about students Giftedness in the family and school environment has caused some labels and prejudices. The purpose of an education in and for the diversity, covering special educational needs, which includes the Giftedness, has proved undeveloped and/or prepared to accept and deal with these people. In this context of doubts and uncertainties experienced, it is proposed that this research. From my experience with a child Giftedness, we seek to understand the process of social inclusion; identify their characteristics; recognize the potential impact of the history of family and school life, and to investigate and discuss the Gifted Program Service of the State Department of Education of the Federal District. For both reading articles on the topic mediated sustained and theoretically all of the foregoing discussions, allowing us to understand and (re)construction of an understanding of this phenomenon. The theme of the research was experienced by more than a decade, and involved two social factors: family and school. Thus, the study describes the trajectory and the main events of our main character - Victor Hugo - from birth to the present day, a journey of 13 years and questions the concepts of normal and abnormal, the different, identifies and discusses the concepts and theories, and trace a brief history of education focusing on Giftedsess. The research suggests reflections on Giftedness and an individualized view on the educational service.

Keywords: Giftedness, intelligence, education.

Lista de Siglas e Abreviaturas

ABRECE - Associação Brasileira de Assistência às Famílias de Crianças Portadoras de Câncer e Hemopatias

ABSD – Associação Brasileira para Superdotados

APAHS/DF – Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal

APAM – Associação de Pais, Alunos e Mestres

ASPAT – Associação de Pais e Amigos para apoio ao Talento

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

CEI – Campanha de Erradicação das Invasões

CEDET – Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento

CNE – Conselho Nacional de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CESPE – Centro de Seleção e de Promoção de Eventos

ConBraSD – Conselho Brasileiro para Superdotação

DEE – Diretoria de Educação Especial

DRE – Diretoria Regional de Ensino

HMIB – Hospital Materno Infantil de Brasília

IBECC/UNESCO – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado

PNEE – Política Nacional da Educação Especial

POINT – Projeto de Desenvolvimento e Investigação do Talento

QI – Quociente de Inteligência

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SESI - Serviço Social da Indústria

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UnB – Universidade de Brasília

Lista de tabelas

Tabela 01 - Datas históricas das Altas Habilidades no Brasil.....	35
---	----

Lista de Figuras

Figura 01 – Teoria de Renzulli: Modelo dos Três Anéis.....	46
--	----

Sumário

APRESENTAÇÃO	12
PARTE I	16
MEMORIAL	16
“MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA”	16
PARTE II	26
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA	26
CAPÍTULO 1: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	27
1.1 Breve Histórico da Educação.....	27
1.2 A Educação Especial no Brasil.....	31
CAPÍTULO 2: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO	40
2.1 Altas Habilidades/Superdotação: Modelos Teóricos e Avaliação	47
2.2 Altas Habilidades/Superdotação: Avaliação e Identificação	49
CAPÍTULO 3: Vivência com uma criança com Altas Habilidades	52
3.1 Relato de experiência	52
PARTE III.....	62
PROPOSIÇÕES, CONSIDERAÇÕES FINAIS e PERSPECTIVAS PROFICIONAIS	62
1.1 Perspectivas Profissionais.....	69
Referências	71

APRESENTAÇÃO

No presente estudo apresentaremos um relato de experiência de uma *Vivência e convivência com uma criança com Altas Habilidades/Superdotação*, destacamos estudos e os principais conceitos realizados por pesquisadores, entre os quais estão presentes professores da Universidade de Brasília.

A pesquisa demonstra natureza qualitativa e foi realizada mediante estudos teóricos e documentais relativo às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, e fundamentalmente relativa a vivência e convivência com uma criança com comportamento de Superdotação. Portanto, a realização do trabalho se deu pela necessidade de entender o desenvolvimento e as necessidades de pessoas com altas habilidades, suas características e necessidades, além das fortes tendências de rotulação educacional.

Foram escolhidos para a coleta de dados:

- i. Experiência vivencial com uma criança superdotada
- ii. Estudos teóricos sobre as Altas Habilidades e o Programa de Atendimento do aluno Superdotado da SEDF e
- iii. Estudo da Legislação sobre Educação Especial voltada para as altas habilidades.

Apresentaremos a Fundamentação Teórica e Legal que trata sobre a temática no Brasil, em que destacamos o Programa de Atendimento ao aluno Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Por fim, com base nesse estudo, faremos algumas proposições como considerações finais.

O trabalho começou a se formar devido a várias dúvidas diante de uma situação inesperada: o nascimento do meu primeiro filho com Altas Habilidade/Superdotação, identificado antes de seu primeiro ano de vida. As milhares de dúvidas e incertezas que surgiram no decorrer de seu desenvolvimento impulsionaram o interesse pelo tema, o qual foi estudado durante a última década, no contexto da investigação de ajustamentos e inclusão social.

As mesmas dúvidas e incertezas que nos fizeram percorrer aos estudos já existentes de pesquisadores e teóricos que tratam do tema, também nos levou a questionar e a tentar respostas para uma melhor reflexão. São elas:

1. Quais as dificuldades que uma criança com Altas Habilidades/Superdotação enfrenta no seu dia a dia?
2. O Sistema de Educacional do Brasil está preparado para lidar com essa diferença?
3. O Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidade/Superdotação é suficiente para favorecer seu ajustamento e inclusão social?

A complexidade das relações entre as pessoas com Altas Habilidade/Superdotação e a sociedade é de suma importância para aqueles que pensam a educação, pois viabiliza um olhar direcionado e uma mediação intencional para a formação de conceitos e a adequação na compreensão crítica da interação entre esses indivíduos e a sociedade, sobretudo no que se refere à inclusão social.

Muito se tem falado sobre as Altas Habilidades/Superdotação, especialmente a partir do final do século XIX. Cada vez mais esses indivíduos estão sendo notados e as mídias vêm contribuindo para sua visibilidade. Hoje é bem comum ver reportagens em grandes telejornais a respeito desta temática. Embora ainda existam mitos, em que muitos deles foram criados pela própria mídia com uma visão de genialidade em torno da Superdotação.

O tema deste trabalho exigiu um maior aprofundamento de questões socioculturais, bem como uma breve análise do percurso da educação em seu aspecto socioeconômico voltado para o seu poder nas relações.

O referencial teórico que trabalhamos ao longo de nossa vida acadêmica, tende a nos induzir a um mergulho nas diferentes concepções e propostas do capital cultural, aqui tratado, de forma geral, como educação. Devido à amplitude da temática a que nos propomos a tecer, limitamos algumas considerações para apenas nos situarmos como plano de fundo.

Em um contexto histórico traçamos um breve percurso da educação e notamos que há uma relação direta da educação e a relação do poder em uma

sociedade. Notamos ainda que a nossa formação histórica está marcada pelas relações sociais, que se rompem à medida que uma parcela detém a educação como privilégio, sob a outra que não a detém, sem que haja guerra clara e declarada. Moldando, desta forma, o pensamento, os interesses e vontades destes sujeitos, classificando-os.

Muito embora entendêssemos essa relação como fator natural de subsistência, não entenderíamos os modos de classificação em seu aspecto cognitivo, já que todos possuem as mesmas qualidades e potencialidades cognitivas.

A nossa formação está marcada pela eliminação do outro, às vezes até de forma violenta de negação de suas capacidades. Neste sentido, nos colocamos defronte de nossa história, colonizada e escrava, que, apesar de seu avanço social e democrático de liberdade, ainda está fortemente vinculada às relações de poder e de disposição assimétrica das relações: discriminação e exclusão.

A inteligência tem sido tradicionalmente tratada como fator declarativo de capacidade. O que envolve certo grau de habilidade, como o exemplo das operações matemáticas, a linguística e a musicalidade.

Inteligência como capacidade de compreensão é a definição mais comum em nossos dicionários. Entre os dicionários de língua portuguesa mais popular em nossa sociedade destacamos o Aurélio (FERREIRA, 2008) que traz o significado para inteligência como a “faculdade ou capacidade de aprender, apreender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade” e segue como “destreza mental; agudeza, perspicácia”.

Por outro lado sabemos que somos dotados em uma inteligência igualmente inata a todos os seres humanos. Somos todos potencialmente capazes de aprender e desenvolver. Entretanto as políticas públicas parecem estabelecer um plano de desenvolvimento intelectual padronizado, sem atender-se aos diferentes sujeitos que estão presentes na escola, instituição de cunho essencialmente social, e se social representada pelas diferentes personagens que a compõe.

Trataremos, aqui, a inteligência como capacidade de análise crítica e prática como componente de uma inteligência plena. E que, talvez, ser excepcionalmente

habilidoso não signifique ter sucesso social. As políticas públicas voltadas para o indivíduo superdotado no Distrito Federal propõe um programa – Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) –, oficializado desde 1976, porém que não acompanha os estudantes egressos do programa.

Desta forma o trabalho foi dividido em três partes:

A primeira parte foi reservada para um memorial, que buscou mostrar a minha trajetória socioeducativa, minhas experiências escolares e pessoais que me direcionaram ao estudo aqui apresentado.

A segunda parte é composta por três capítulos. No primeiro capítulo traçamos recuperar a história e alguns conceitos de educação e educação especial com foco nas Altas Habilidades/Superdotação. Alguns marcos legais até chegar foram listados no segundo capítulo. No terceiro capítulo apresentamos nossa fundamentação vivencial, que percorre uma história de 13 anos.

Na terceira e última parte desse trabalho, foram tecidas algumas considerações, na expectativa de responder as questões que motivaram esse estudo.

PARTE I
MEMORIAL

“MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA”

MINHA TRAJETÓRIA DE VIDA

“Quanto menos um homem conhece a respeito do passado e do presente, mais inseguro terá de mostrar-se seu juízo sobre o futuro [...] o presente tem de se tornar o passado para que possa produzir pontos de observação a partir dos quais ele julgue o futuro.” (Freud, “O futuro de uma ilusão”)

Nasci em 1979 em Brasília, a nova Capital Federal inaugurada em 1960. Neste período o Brasil encontrava-se em dificuldades econômicas devido à crise do petróleo. O General Figueiredo assumia a presidência do Brasil, ele foi o último presidente militar. A ditadura militar promovia muitas revoltas e lutas. A tendência marxista se mostrava nos manifestos grevistas dos operários metalúrgicos do ABC Paulista. Muitos trabalhadores foram presos durante os piquetes. A luta estudantil também ganhou novos olhares e novos militantes. Ainda em 1979 a imprensa marca presença com a criação do Jornal de massa “Tribuna da Luta Operária” e a ampliação da circulação de “A Classe Operária”.

Sou a segunda e única filha de uma família de três irmãos. Meus pais, advindos de uma geração que pregava a liberdade devido à repressão marcada pela Ditadura Militar e de baixa escolarização, tiveram então que se adaptarem à responsabilidade e ao sistema capitalista após o casamento e o nascimento dos filhos. Meu pai se viu obrigado a se especializar e atender às exigências com a chegada da industrialização, capacitando-se tecnicamente para o trabalho em uma gráfica. Minha mãe voltou-se aos afazeres de casa e aos cuidados dos filhos. Foram tempos de muita dificuldade. Morávamos em uma pequena casa na Ceilândia, ainda então Cidade Satélite de Brasília. Ceilândia foi criada em 1969 a partir da Campanha de Erradicação das Invasões - CEI, campanha esta que dá origem ao nome da cidade. Como em toda cidade em recém criada, havia pouca infraestrutura, falta de água e de luz, além da ausência de sistema de esgoto. A criminalidade aumentava e com ela a expansão ocupacional territorial. A Ceilândia hoje é a maior Região Administrativa de Brasília e enfrenta os mesmos problemas das grandes metrópoles.

Devido à preocupação com a violência local associada à chegada da adolescência do filho mais velho e a vida mais estabilizada, meus pais decidiram mudar para o Guará, Região Administrativa mais próxima do “Plano Piloto” de Brasília, local que vivi o final da minha infância, adolescência e parte da vida adulta.

Meu primeiro contato com a educação formal se deu aos 4 (quatro) anos. Estudava na Escola do Serviço Social da Indústria – SESI, escola que assistia aos filhos dos profissionais da indústria. Após a mudança para o Guará fui matriculada em escolas da rede oficial de ensino (SEDF). Foram os melhores anos da minha vida. O simples fato de caminhar até à escola, muitas vezes sozinha, me trazia uma imensa sensação de liberdade, me sentia livre ao ler um livro e poder imaginar os detalhes que nem sempre estavam descritos ali. Meu interesse pela minha cultura, pelas “raízes do Brasil”, era cada vez mais latente. Tudo o que era meu, que fazia parte da minha cultura, me encantava: músicas, livros, autores, histórias, folclore, flores, bichos.

Estudei no Centro Educacional 3 do Guará: o Centrão. Ali concluí meu Ensino Fundamental, à época ainda 1º grau. Foi o auge da minha adolescência, 1993. Lembro-me de cada detalhe, de cada pessoa, de cada professor. Um professor, em especial, que me marcou muito, Heldécio L. Xavier, professor de matemática. Ele fez toda a diferença na minha vida escolar, e conseqüentemente em minha formação como sujeito de forma mais ampla. Depois de uma longa tarde de aula, conversávamos sobre a importância dos estudos, dúvidas e orientações, enquanto caminhávamos lentamente ao retornarmos para casa, já que morávamos próximos. Ele me fez gostar de matemática e com isso vê-la com outro olhar, o de uma compreensão. Talvez ele nem se lembre de mim, talvez ele não tenha a consciência da força daquelas conversas informais.

O Ensino Médio no Centrão era Técnico e oferecia os Cursos Técnicos em Contabilidade e em Secretariado. Diante do meu desejo em passar no vestibular seria inviável permanecer naquela escola. Foi então que “a saga” do 2º grau teve início. A única escola no Guará II que oferecia o ensino regular propedêutico ou acadêmico, como era conhecido o Ensino Médio não técnico e que tinha as disciplinas que contemplavam o vestibular da UnB, me rendia uma caminhada de cerca de 40 minutos até a escola, um percurso de aproximadamente 4 km. Como eu

estudava no período vespertino, o sol escaldante ao meio dia causava vertigens; quando não era a chuva que me fazia tremer por dentro do uniforme molhado. Como se não bastasse, a separação de meus pais nos trouxe uma nova mudança, agora para o Guará I. Se eu já andava muito até chegar à escola, agora andaria muito mais. Cada dia ficava mais difícil, especialmente quando tinha educação física, que era no contra turno. Foi então que procurei vaga em outra escola, mais perto de casa. No entanto a única escola que tinha vaga era uma escola que também oferecia curso técnico, só que em Administração, o Centro Educacional 4 do Guará. Não tive escolha, me matriculei depois de ouvir, não apenas uma, mas diversas vezes quando reclamava o direito de estudar: “ponha as mãos para o céu de conseguir uma vaga no 2º grau, pois o estado não tem obrigação em lhe dar essa escola!” Então eu fiz o Curso Técnico em Administração. A aula que mais gostava, além de português, eram as aulas de laboratório, uma espécie de Empresa Junior. Além de datilografia e contabilidade.

Foi nesta escola que concluí meu Ensino Médio e que conheci meu, hoje, marido. Então veio o primeiro emprego e o sonho de ingressar na universidade parecia cada vez mais distante. Finalmente terminado o 2º grau fiz o meu primeiro vestibular para a UnB, diante da frustração de não conseguir fazer meu 2º grau acadêmico, preparando-me para o vestibular – ao que me refiro às disciplinas comuns como biologia, química e física – prestei para o Curso de Administração, motivada pela formação técnica e pensando que teria menos dificuldades já que não experimentei disciplinas do currículo comum.

Como já era de se esperar, não passei! A prova previa todas aquelas disciplinas das quais não tive contato. Foi então que o grande sonho de entrar na UnB foi desesperançado. Embora meu pai possuísse condições financeiras para pagar uma faculdade privada, não havia interesse por parte dele que ingressássemos no nível superior. Ele, no topo de sua carreira, até então, bem sucedida, com tão pouca escolarização formal – justificava a não necessidade de um nível superior.

O tempo não foi amigo e parecia muito acelerado. Foi então que, mais uma vez, sem muita escolha ingressei em uma faculdade privada no curso de Administração e Marketing, após um ano de curso a instituição declarou falência e

fechou as portas. Conseguir outra instituição, pagando o que eu poderia pagar, foi um novo desafio. Isso fez com que houvesse uma morosidade e um desestímulo pelo curso. Neste mesmo ano me preparava para o meu casamento. Trabalhei duro, fiz jornada dupla, vendi cachorro-quente em eventos e consegui juntar todo o dinheiro para a festa de casamento. Então pensamos, eu e meu ainda noivo, casamos ou compramos um carro? Se por um lado queríamos muito um carro, por outro o sonho do casamento era mais que um conto de fadas. Então casamos!

O tempo continuou a passar e com ele o veio o inevitável desejo de ser mãe, e junto ao desejo a dificuldade de ser mãe. Foram alguns anos tentando engravidar, até que enfim batiam em mim dois corações. Experimentei a sensação divina de gerar um ser, talvez a melhor das sensações.

Apesar dos enjoos, das quedas de pressão e do desequilíbrio hormonal, estava muito satisfeita. Seguia a risca todas aquelas superstições das avós, madrinhas, mãe e amigas. Confesso que tinham umas sem muita lógica, mas preferia não arriscar – cumpria todas. Só comuniquei que estava grávida para a família depois do terceiro mês, por medo de perder o bebê já que é um dos meses mais críticos. Minha mãe estava muito animada com a chegada do primeiro neto, sim neto, esperava um menino atendendo inconsciente o desejo do pai.

Era mais um inverno seco e quente em Brasília, o sexto mês de gestação se aproximava. Lembro-me que faria uma visita à minha mãe e meu marido me acompanhou até a parada de ônibus. Levava comigo uma sacolinha com uma tinta de cabelo, com a cor que minha mãe costumava usar, e o último exame de ultrassom que havia feito há dois dias. O sol forte fazia com que eu buscasse a sombra da coluna de sustentação da parada de ônibus. Estava muito feliz, meu coração abrigava uma imensa satisfação. Foi quando um ônibus desgovernado invadiu a calçada da parada de ônibus e me atingiu. Senti um estalo e um forte impacto do lado direito do meu corpo. Fui arremessada e caí. Senti como se estivesse dentro d'água, as pessoas falavam comigo e as ouvia como se de fato estivesse submersa. Em uma reação maternal, levantei-me rapidamente como quem dissesse “não foi nada”.

Diante da cena montada de muita confusão entre passageiros, motorista e, claro, meu marido, notei que algo estava muito errado, uma dormência tomada conta

do meu corpo juntamente com uma dor seguida de um desespero pela compreensão da gravidade do acidente. Fui imediatamente removida a um hospital mais próximo. Tendo em vista que não havia ali maternidade, o médico que me atendeu e não me examinou me encaminhou para o Hospital Materno Infantil de Brasília – HMIB. Na ficha de encaminhamento pude conferir que se tratava de curetagem, procedimento de retirada de feto sem vida. As fortes dores e a dormência no corpo anesthesiava o pensamento negativo de perda do bebê.

Chegando ao HMIB fui atendida prontamente e levada à sala de curetagem. O médico já havia preparado o procedimento, quando em conversa informei que não havia feito nenhum exame específico, apenas o médico do primeiro hospital havia me examinado de forma superficial ouvindo com aparelho a ausência de batimentos cardíacos. Assim o médico solicitou que a enfermeira pegasse seu aparelho sonar de escuta e utilizando fones de ouvido verificou, demonstrando empenho à aparente dificuldade em localizar o que procurava. Após mexer na barriga de um lado para o outro um singelo sorriso e a confirmação que ali ainda batia um coraçãozinho, mesmo que em descompasso. Com o procedimento suspenso, me solicitaram um ultrassom para verificar o estado físico do bebê que estava ali no cantinho esquerdo do ventre, como quem se esconde, aparentemente sem nenhum “arranhão”. O coraçãozinho batia em ritmo lento para a idade fetal, necessitava de observação e cuidados.

Depois de o cérebro compreender o que se passava naquele instante, e de certificar que aquele bebê, o meu bebê tão esperado, vivia; vieram as dores e o desconforto da dormência do corpo. Como em um piscar de olhos eu estava ali presa a uma cadeira de rodas, logo eu que amava tanto a liberdade. Quando as dores aumentavam eu fechava os meus olhos e buscava as mais belas lembranças, chegava a sentir o cheiro do momento lembrado. Então colocava fones de ouvidos na barriga que tocava Beethoven – Moonlight Sonata – para que meu bebê pudesse ouvir o que me rendia uma imensa paz.

Foi o inverno mais quente, mais frio, mais intenso que vivi. Os dias passavam muito devagar e a barriga crescia lentamente. Chegada as 42 semanas de gestação estava na hora. Nasceu um lindo bebê de grandes olhos azuis, como a lua de Beethoven. Batizamos nosso bebê de Victor Hugo, inspirado no poeta e escritor.

Aos poucos fui deixando a cadeira de rodas. Senti-me leve novamente. Victor Hugo surpreendia a todos, não só por sua beleza, que chamava a atenção; como também pelo seu desenvolvimento precoce. Senti a necessidade de entender seu desenvolvimento tão acelerado, então estudei muito, lia tudo que encontrava sobre inteligência, altas habilidades e coisas do gênero. E foi o que me fez olhar para a Pedagogia. O desejo pelo saber de forma *lato* me fez, mais uma vez, fazer o vestibular da UnB para o Curso de Pedagogia. Naquele ano muitas coisas aconteceram, a perda de um irmão de forma brutal, me fez emocionalmente incapaz de qualquer ato e decisão, desta forma o fracasso no vestibular foi inevitável. Com a cabeça mais tranquila e decidida a estudar Pedagogia me matriculei em uma instituição privada. Desde o primeiro semestre letivo os professores diziam que eu deveria ir para a UnB – para a área de pesquisa – que as instituições privadas não atenderiam as minhas expectativas. Diziam ainda que eu estava preparada para mais. Tive o prazer de conhecer, nesta instituição, professores maravilhosos que construíram, desconstruíram e reconstruíram novos saberes, nova visão, novas concepções. Foi então que decidir prestar novamente o vestibular da UnB, desta vez como Transferência Facultativa. Aqui merece destaque o Professor Claudio Amorim, meu eterno mestre, que me fez acreditar que valeria a pena, e que me encaminhou o edital do CESPE para Transferência Facultativa, que me auxiliou na documentação junto à Faculdade e que me ajudou a estudar para as provas.

A prova exaustiva do CESPE perdurou por toda aquela manhã, utilizei todos os minutos disponíveis. Ao ver o espelho da minha prova disponibilizada pelo CESPE pude primeiramente conferir a nota. Surpreendentemente foram pouquíssimos erros cometidos. Aguardei ansiosa a publicação do edital de convocação, com a certeza da aprovação.

Como tudo em minha vida vem acompanhada de um desafio, com a convocação não seria diferente. Das 43 vagas disponíveis no edital, convocaram apenas uma pessoa que obteve uma pontuação mínima de diferença da minha. Foram horas ao telefone falando com o CESPE, vários e-mails e comprovantes de execução da prova (inclusive a cópia da prova disponibilizada pelo próprio CESPE). Foi apenas no dia anterior à abertura de matrícula em disciplinas que foi corrigido e publicado minha convocação para registro. Classificada em segundo lugar na classificação do curso, com desempenho maior que a média de classificação da

UnB, agora fazia parte do corpo discente da universidade dos meus sonhos. Olhava para o imenso campus Darcy Ribeiro – de beleza única e cheio de sonhos como os meus – agora como parte daquilo tudo.

Tudo era muito diferente do que havia experimentado antes. A dinâmica era outra, as turmas não formatadas por um currículo fechado e com um fluxo pré-determinado e obrigatório, disciplinas obrigatórias e optativas, enfim, tudo muito diferente e que havia de me adaptar e entender. Neste instante entendi as muitas falas de antigos professores que me incentivaram, quase impositivamente, em “ser” UnB: professores que acreditaram em mim, nos meus pensamentos e aspirações.

A caminhada até aqui foi muito árdua, muito cheia de obstáculos, mas cheguei! E em meio à felicidade vieram também os medos. Sim, medo daquele universo jovem, dos professores que possuem um gigantesco respeito além dos “portões”, mesmo que imaginários, da UnB. Medo de não ter tido uma educação formal suficiente que realmente me bastasse para estar aqui e seguir a diante. Medo este que foi sendo superado pelo ritmo duro dos estudos, e claro, pelo carinho demonstrado de cada professor que fez parte dessa caminhada. Um professor que gostaria de destacar aqui é o Professor Cristiano Muniz, professor das disciplinas Educação Matemática 1 e 2, que me fez entender os processos, mas simples do ensinar, entender e do buscar solucionar as dificuldades do aprender. Que me ensinou a olhar para o aluno, isso só foi possível porque ele não apenas teoriza tal ensinamento, ele pratica com seus alunos: nós estudantes do Curso de Pedagogia. Com ele percebi que ‘o professor’ faz tanta diferença em sala de aula que mesmo depois de um dia exaustivo de trabalho, em uma sala no subsolo, sem ar condicionado, com cerca de 30 alunos, ainda assim pode ser atrativa, interessante, produtiva.

Desde o momento em que retomei meus estudos direcionados à Educação, sempre fui motivada pela especificidade do desenvolvimento do meu filho. Entendi ao longo desses 12 anos de estudos, sendo os últimos 3 formais, que o tema é excluído do meio social e acadêmico. Durante a formação pouco, ou nada se fala sobre Altas Habilidade/Superdotação. Isso não é uma particularidade da UnB, já abrange a gestão máxima da educação - o Ministério da Educação (MEC). Reflexo disso foi a recusa do tema por muitos professores para enfim conhecer minha

orientadora, Professora Sônia Marise, que abraçou minha proposta. Então fiz os Projetos 3, em todas as fases, e os Projetos 4 sob orientação da Professora Sônia Marise. Durante o Projeto 3 vivenciei junto à comunidade do Sol Nascente – em Ceilândia/DF -, o retrato da ausência do Estado. Uma comunidade economicamente carente, dotada de capacidades e habilidades, porém excluída de oportunidades. A visão da Economia Solidária, trabalhada na comunidade, me fez notar muito mais que o seu conceito – a capacidade intelectual descartada pela sociedade. No Projeto 4, tive experiência em sala de aceleração¹, com crianças com idades entre 8 (oito) e 12 (doze) anos. Mais uma vez tive a real constatação que, muito embora aquelas crianças apresentassem “dificuldades” no aprendizado formal, possuíam capacidades e habilidades das mais diversas, porém os mitos sociais dos excluídos não lhes permitia brilhar.

A escola, pública, localizada em uma das maiores favelas da América Latina, apresentava muitas dificuldades de infraestrutura, além da tradicional falta de professores e descaso do Estado. Ficou evidente que a comunidade abraçou aquela escola como porto seguro. Muitos projetos assistenciais são desenvolvidos naquele espaço, o que atrai a comunidade, e conseqüentemente candidatos políticos também são atraídos pela fragilidade e vulnerabilidade da comunidade. Sempre tive envolvimento em causas sociais, em especial àquelas que envolvem os excluídos, sejam os excluídos emocionais, econômicos, ou mesmo intelectuais. Esse último grupo responsável pela escolha do tema deste trabalho, que vem sendo idealizado antes mesmo do ingresso na universidade. Muito embora achamos que os excluídos intelectuais sempre são os que apresentam déficit, os que apresentam desempenho maior que a média, também sofrem com a exclusão.

Agora chegando ao final desta etapa, sinto uma grande alegria invadida por um grande silêncio e vazio. Alegria de estar formando naquilo que realmente quis e escolhi fazer, mesmo que sem apoio de muitas pessoas consideradas especiais para mim; e silêncio pelas incertezas de permanecer nesta instituição que, sinceramente, amo! Mas o que me inspira hoje é saber que posso mudar caminhos,

¹Programa de aceleração: Aceleração de Estudos de alunos das turmas em defasagem idade/série dos anos finais do ensino fundamental, os quais estão matriculados em turmas de correção de fluxo escolar, na rede pública de ensino do Distrito Federal (Parecer nº 193/2002-CEDF).

como o Professor Heldécio mudou o meu, transformar sonhos, inspirar outras pessoas a sonhar e a buscar por eles.

PARTE II
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

CAPÍTULO 1: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...] todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade [...] e todos são iguais perante a lei.” (Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948)

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico da educação observando a exclusão natural dos menos favorecidos, como também daqueles que possuem algum desvio de padrão, seja ele superior ou inferior, o qual focará em seguida nas Altas Habilidades como ponto de discussão desse trabalho, ou seja, a evolução do histórico-legal, demonstrando os fatos que significaram a evolução da educação especial no que tange as Altas Habilidades/Superdotação.

Relatos acerca da exclusão na educação estão presentes em toda a história da humanidade, desde os tempos mais primitivos. Revisitando a história nos deparamos com fatos que demonstram a segregação humana na educação, especialmente dos que necessitam de atendimento educacional especializado.

1.1 Breve Histórico da Educação

Neste momento faremos uma viagem no tempo para podermos entender as relações do poder e da exclusão que a educação impôs ao longo do tempo. Desde que o homem existe em sociedade podemos identificar as relações de domínio pela qual a parcela da sociedade privilegiada pela educação possui. Para que possamos entender melhor esta relação, devemos inicialmente definir educação.

No seu sentido mais amplo, educação significa o meio em que os hábitos, costumes e valores de uma comunidade são transferidos de uma geração para a geração seguinte. De acordo com BRANDÃO (2007):

“A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.” (BRANDÃO, 2007, p.10).

Este autor afirma, ainda, que não há apenas ideias opostas ou diferentes a respeito da educação e seus fins. Há sim, interesses econômicos, políticos que se projetam sobre a educação, pois, esta é a atividade criadora que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. É um processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até à morte.

Aponta a consciência do homem no que se refere às transformações no aprender-ensinar-aprender como uma troca de significados que denomina educação:

“Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder.” (BRANDÃO, 2007, p.14).

O homem pré-histórico já alcançava posição de controle de território modificando totalmente sua relação com a natureza. A relação ‘educação e poder’ fica evidente na medida em que a evolução da espécie humana acontecia.

“Inicia-se aqui a complexa evolução do hominídeo para o homem [...], caçador, que lasca a pedra, constrói abrigos, [...], que vive da colheita e da caça, se alimenta de modo misto, pule a pedra nas duas faces, é um proto-artesão e conhece o fogo, mas vive imerso numa condição de fragilidade e de medo [...], que aperfeiçoa as armas e desenvolve um culto aos mortos, criando até um gosto estético (visível nas pinturas), que deve transmitir o seu ainda simples saber técnico [...], possui a linguagem, elabora múltiplas técnicas, educa os seus “filhotes”, vive de caça, é nômade, é “artista” (de uma arte naturalista e animalista), está impregnado de cultura mágica, dotado de cultos e crenças, e vive dentro da “mentalidade primitiva”, marcada pela participação mística dos seres e pelos raciocínios concretos, ligados a conceitos-imagens e pré-lógicos, intuitivos e não argumentativos.” (CAMBI, 1999, p. 57-58).

Após essa fase a escrita causou uma revolução tão significativa, que os historiadores estabeleceram o encerramento da Pré-História e o nascimento da História. Assim, a escrita passa a ser um privilégio de domínio mundial, caracterizando o seu conhecedor como sábio.

Os poucos homens que dominavam a escrita passam a ter prestígio na sociedade em que viviam, tornando-se autônomos e independentes. Logo a escrita não era para todos, era sinônimo de poder e valor. Aqui notamos mais uma evidente relação da educação e o poder. Se a escrita estava ligada às relações de nobreza e prestígio de e para poucos, isso significa cada vez mais as relações de poder de quem a detinha.

E, conforme o tempo se encarregou de transformar as sociedades, entra em campo a educação como moeda de troca. É claro que ela é ainda uma transmissão de saberes cotidiano e é apreendida com a observação e imitação, por outro lado cresceu-se a transmissão por meio da linguagem, tanto oral quanto escrita, retratando aqui o início da educação teórica. O poder e a educação são faces da mesma moeda. Opostas em suas essências e ao mesmo tempo ligadas com corpo e alma que sobrevive numa relação de interdependência.

Essa dicotomia evidencia a divisão de classes: os que detêm o poder e detêm educação, e os que não detêm o poder e não detêm educação; distinguindo os papéis que desempenham na sociedade em que vivem e a classe social a que pertencem. Desta forma as relações de poder e educação são fundamentais para o exercício da cidadania.

“Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens.” (BRANDÃO, 2007, p.11).

Como o trabalho está, e sempre esteve diretamente ligado à educação e esta ligada ao poder, a população mais carente economicamente sempre esteve deslocada da educação e conseqüentemente do poder.

A educação foi, declaradamente, destinada às famílias nobres, aos filhos dos que detinham o poder. A Igreja foi responsável por muito tempo pela educação dos filhos das classes mais favorecidas: nobres. Ao que se refere o surgimento da Igreja como entidade educativa CAMBI (1999) afirma:

“A Igreja, porém, desenvolve igualmente uma ação educativa sobre toda comunidade, substituindo cada vez mais o poder civil, primeiro ligando-se a ele, depois tomando o seu lugar e fazendo o papel de reguladora formativa e administrativa.” (CAMBI, 1999, p. 126).

A urbanização e a Revolução Industrial deu origem ao tecnicismo, que se voltava para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta, considerada desejável, sublinhando o “como fazer e controlar” o processo educativo (ideologia). Aqui o ensino era voltado para a formação tecnicista, ou seja, formar o indivíduo para o trabalho. Assim, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, em momento numa visão corporativa.

Este período foi marcado, mais uma vez, pelas injustiças e desigualdades sociais, dividindo o processo de escolarização em material e intelectual. Os classificados no processo como material seguem para a formação técnica, considerados incapazes de exercer papel intelectual. Não precisaria mencionar aqui que estes eram provenientes das camadas populares, operários e filhos de operários. No processo educacional os intelectuais seguiam para as universidades, formando-se doutores. Esses provenientes é claro das classes dominantes.

“A divisão do trabalho passa a existir efetivamente como tal somente a partir do momento em que se opera uma divisão do trabalho material e intelectual. A partir deste momento a consciência pode de fato imaginar-se existente, ou então, pensar que representa realmente alguma coisa em representar alguma coisa real [...] (Ela torna-se teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral etc.” (Marx, 1998, p. 60).

Impossível se torna separar a educação do poder, por seus aspectos políticos e econômicos. As raízes históricas, econômicas e culturais ainda presentes, frutos de um contexto colonial, nos impõem um modelo universal a ser imitado até nos dias de hoje. Todos os que aqui passaram espanhóis, portugueses, europeus em geral, tentaram impor sua educação e seu sistema, moldando o pensamento daquela gente que aqui repousava seus valores e crenças, sua cultura, sua educação. Mais uma vez os valores pregados por uma cultura dominante, impuseram em uma visão universal de cultura, de sociedade, de mundo.

A presença da Igreja e da Santa Inquisição fez da escola instrumento de dominação e imposição de seus valores, defendendo um discurso de salvação de um povo considerado selvagem. A escola representou, oficialmente e não passivamente, a aceitação da cultura dominante. A Europa plantou assim sua

cultura, seus modos, com a pretensão de homogeneizar de forma autoritária. Isso ficou tão enraizado e presente em nosso país que até hoje imitamos, buscamos soluções educacionais em outras culturas, mesmo tão diferentes da nossa.

1.2 A Educação Especial no Brasil

Para um entendimento da educação especial nos dias atuais, é preciso novamente revisitar seu histórico na educação brasileira. De forma geral o pensar na educação especial é relativamente recente no Brasil, já que as primeiras instituições especializadas não passaram de poucas ações isoladas, as quais abrangiam as pessoas com deficiência, numa visão de “controle” social para uma sociedade desescolarizada. A exemplo dessas ações podemos citar o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 por D. Pedro II, que mais tarde, em 1891, passa a se chamar Instituto Benjamin Constant – IBC, (JANNUZZI, 1985).

É evidente que a criação de um instituto para cegos não partiu de um pensamento social ou mesmo do planejamento da educação como pessoas capazes, mesmo com limitações. Segundo JANNUZZI (*ibidem*) este se deu pela influencia do ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud. Ainda no período imperial foi criado, em 1857, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que em 1957 passa a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. E em 1874 o hospital psiquiátrico da Bahia, hoje hospital Juliano Moreira, para tratamento de deficientes mentais.

Ainda segundo JANNUZZI (*ibidem*) a Deficiência Mental ganha destaque nas políticas públicas após a proclamação da república, uma vez que acreditavam que esta deficiência pudesse implicar em problemas de saúde coletiva—jáque era vista como problema orgânico e a relacionavam com a criminalidade – escolar, pois também temiam pelo fracasso escolar. Assim sua visão era de exclusão e não de inclusão das diferenças. Isso implicou num crescente surgimento de instituições voltadas para as outras deficiências.

A existência de classes inclusivas nas escolas brasileiras era tímida, foi somente a partir da segunda metade do século XX que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em classes comuns ficou mais evidente. Entre as décadas de 1970 e 1980 tem-se um período marcado pelo processo de institucionalização da educação especial nos sistemas públicos, num quadro de amplas reformas educacionais (MAZZOTTA, 1996).

Há prevalência de um olhar assistencial do Estado para com as pessoas que necessitam de atendimento educacional especializado, muito embora exista a necessidade de atendimento pedagógico. Assim, muitas instituições eram ligadas à Igreja e voltadas para o atendimento das camadas sociais mais baixas, o que fortalecia a ideia de assistencialismo, “contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 1993, p. 90).

No ano de 1988 aprova-se a Constituição da República Federativa do Brasil, que além de afirmar o direito público e subjetivo da educação para todos, reserva 10 artigos para a educação, o qual destacamos:

(Art. 205) A educação, **direito de todos**[...] (Art. 206) será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola**; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...] (Art. 208) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. [...] (Art. 209) O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

(Art. 210) Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. (Art. 214) A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo;II - **universalização do atendimento escolar**;III - melhoria da qualidade do ensino;IV - formação para o trabalho;V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2012, com grifos).

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição de 1988 o direito de todos à educação, garantindo, assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Outros documentos legais que sequenciam o histórico da Educação Especial estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2011) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação – CNE (2011). Esses documentos tratam de forma mais ampla o assunto.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos para o tema. A exemplo da extensão da oferta da educação especial na faixa etária de zero a seis anos; a ideia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade de o professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos.

O capítulo V da LDB trata especificamente da Educação Especial, expressando em seu Artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado. Podemos observar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades específicas dos alunos garantidos pela lei não são alcançados. Fácil é identificar nas escolas a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade da formação dos professores para lidar com essa clientela.

A partir da Declaração de Salamanca (1994) o Brasil oficializa a discussão de ideias diferentes, numa visão nova de educação especial. Acredita e proclama que todas as crianças possuem suas características, seus interesses, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e:

“aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994).

Assim, a partir da década de 1990, inicia-se uma visão de inclusão e o repensar na formação das classes do ensino regular. Percebemos que o processo de inclusão possui uma grande dificuldade constatada ou alegada para a inserção desses alunos nas escolas comuns. Podemos ainda destacar, na perspectiva da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial, lançada em 2008 e aprovada por meio de emenda constitucional.

Para avançarmos ao foco deste trabalho – Altas Habilidades/Superdotação – destacamos a visão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) que a entende como modalidade de educação escolar ofertada na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Assim a SEDF oferece atendimento educacional especializado para todas essas categorias. Ainda segundo a SEDF o atendimento é realizado por professores especializados e o objetivo principal é favorecer a continuidade da escolarização, de modo a garantir inclusão ou reinserção destes estudantes na escola em relação ao processo ensino-aprendizagem, evitando a evasão, a repetência e o fracasso escolar destes, bem como estimular sua socialização e seu desenvolvimento global, por meio de atividades educativas adaptadas às suas necessidades.

1.3As Altas Habilidades no Brasil

Um breve relato sobre a trajetória das políticas públicas para alunos superdotados no Brasil mostra que a educação desses alunos pode ser caracterizada pelo contraditório contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais registradas desde 1924,

quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no antigo Distrito Federal. (Alencar 2001)

Tabela 1. Datas históricas das Altas Habilidades no Brasil

1929	Registro do primeiro atendimento
1938	Helena Antipoff, psicóloga russa, chama a atenção para o ensino de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, denominados supernormais. Leva o tema à Sociedade Pestalozzi.
1950	Juliet Ormastroni cria o programa “Cientistas para o Futuro” ² , concurso para jovens talentosos, realizado em São Paulo, pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC/UNESCO) e posteriormente pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).
1962	Helena Antipoff dirige um programa de atendimento a alunos superdotados, criado na Fazenda Rosário, área rural da periferia de Minas Gerais.
1966/1967	Primeiros seminários sobre educação dos supernormais (Sociedade Pestalozzi).
1967	O MEC cria comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento aos superdotados.
1972	Centro Educacional Objetivo de São Paulo – início do atendimento aos superdotados na rede privada.
1973	O MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O CENESP oferecia a primeira política de ação para os superdotados, por meio do Projeto Prioritário nº 35, que tinha como objetivo a identificação e o desenvolvimento da pessoa superdotada.
1975	Criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS) no Distrito Federal.

² Fonte: <http://cientistasdeamanha.org.br/cronologia.php>.

1976	A então, Fundação Educacional do Distrito Federal implantou o programa de atendimento ao aluno superdotado.
1978	Criado a Associação Brasileira para Superdotado (ABSD), com sede no Rio de Janeiro e presente em mais seis unidades federativas: Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul.
1993	Solange Wechsler cria o “Clube de Talentos”
1993	Criado o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDEST/ASPAT) em Lavras, Minas Gerais. Criado a Associação de Pais e Amigos para Apoio ao Talento (ASPAT).
1993	A Universidade Fluminense cria programa específico para o tema Superdotação.
1996	É contemplado na LDB – Lei 9394/1996 as altas habilidades como necessidade educacional especializada.
2003	Criado em Brasília o Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD)
2006	Implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades (NAAH/S)

Fonte: produzido pela própria autora, baseado em Um olhar para as altas habilidades (2008).

O Brasil registrou seu primeiro atendimento aos superdotados em 1929, quando foi publicada a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro, que previu o atendimento aos supernormais³. A Profa. Helena Antipoff, em 1945, no Instituto Pestalozzi do Brasil do Rio de Janeiro, dirigia reuniões com pequenos grupos de alunos identificados com potencial superior, realizando estudos sobre literatura, música, teatro.

Depois Antipoff criou um programa de atendimento ao superdotado na Fazenda do Rosário, em Ibirité-MG, voltado aos alunos da zona rural e da periferia

³ Termo utilizado por Leoni Kaseff, Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha e que foi utilizado no texto legislativo da época.

urbana. Cabe aqui também citar mais alguns programas de Helena Antipoff, como: a Fundação Educacional, desde 1975, no Distrito Federal; a Fundação José Carvalho (em Pojuca-BA) que, iniciada em 1978, encerrou quinze anos após; o Projeto de Desenvolvimento e Investigação do Talento (Poit), da Universidade Paulista, desde 1986; o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), de Lavras-MG, desde 1993, criado pela Professora Zenita Guenther; e 22 mais recentemente, em 2005, a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os Estados brasileiros e no Distrito Federal.

Helena Antipoff, estudiosa dos aspectos da inteligência humana, chamava a atenção para a necessidade de identificar-se os superdotados e prestar “serviços educacionais especializados aos alunos que se destacassem por suas habilidades e talentos especiais”. (Alencar, 2001)

De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2006), em relação ao aluno, os NAAH/S têm a função de:

Promover a orientação das necessidades educacionais especiais dos alunos indicados [...]; oferecer um espaço de trabalho para o desenvolvimento de atividades de interesse, aprofundamento de conhecimento, aprofundamento, modificação, diferenciação e enriquecimento curricular; prestar atendimento suplementar para que estes alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam habilidades relacionadas à criatividade, à resolução de problemas e raciocínio lógico, desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais e motivação, e; oferecer oportunidades de construção de conhecimentos referentes à aprendizagem de métodos e técnicas de pesquisa e ao desenvolvimento de projetos. (BRASIL, 2006, p. 21)

As classes especiais para alunos superdotados não foram unanimidade no Brasil e, das três experiências oficiais realizadas, uma foi logo modificada⁴ e, as outras duas, acabaram.

⁴ A primeira foi a do Centro Educacional Objetivo de São Paulo, e as demais foram às experiências desenvolvidas na Fundação José Carvalho, localizada em Pojuca, Bahia e na Fundação AVIBRÁS, em São José dos Campos, São Paulo.

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

Mas foi apenas em 1994 com a Declaração de Salamanca que se tentou (res) significar o conceito de Superdotação. Mas apenas a nomenclatura foi alterada passando a se utilizar *Altas Habilidades*.

No Brasil as políticas públicas para a educação de superdotados estão incluídas na Educação Especial.

Notamos hoje uma preocupação por uma educação que estimule o desenvolvimento de alunos e suas necessidades educacionais especiais – NEE. Compreende-se a educação especial como:

“Modalidade de educação escolar que visa assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, a fim de que se garanta a educação escolar e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação.” (BRASIL, 2001, Art. 3º, III).

A abrangência dessa modalidade de educação destina-se às especificidades educacionais que naturalmente contempla as Altas Habilidade/Superdotação, muito embora se pedíssemos a qualquer pessoa que nos dissesse uma atuação dessa modalidade certamente ouviríamos a denominação de várias deficiências e síndromes.

Fica claro, então, que a questão das Altas Habilidades ainda é pouco conhecida/difundida em nossa sociedade.

As concepções sobre Altas Habilidades/Superdotação são permeadas por diversas interpretações que provocam reações contraditórias, popularmente a estes alunos são atribuídos termos como “gênio”, “prodígio”, “precoce”, “talentoso”.

No Brasil é adotado o termo “Altas Habilidades” ou “Superdotação”, este conota uma ideia de grandiosidade como sugere seu prefixo e aquele o desempenho da pessoa, por isso opta-se pela utilização predominantemente do termo Altas Habilidades.

Ao longo dos anos, tem-se associado à educação especial para alunos com Altas Habilidades/Superdotação vários mitos e concepções errôneas, o que tende a induzir não só a opinião do público em geral, assim como a de alguns educadores, a ideologia de que tal modalidade não necessita de tanto suporte uma vez que é associada sua capacidade intelectual/talentosa à genialidade.

Uma vez que a literatura sobre o tema é ainda insuficiente no nosso país e, conseqüentemente, a existência de um número pequeno de pesquisas sobre a pessoa com Altas Habilidade/Superdotação. Assim este trabalho propõe um enfoque nas concepções históricas, abordando a inteligência e as Altas Habilidades.

Até aqui podemos perceber e entender os aspectos históricos e legais que envolvem a educação especial no Brasil. Por este motivo reservamos essa análise histórica para as Altas Habilidades no Brasil e abordaremos no próximo capítulo os conceitos e características desse grupo.

CAPÍTULO 2: ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

"Aprendi na prática que a superdotação é democrática e pode ocorrer em qualquer aluno, em qualquer local ou classe social e até naquele com alguma limitação física ou psíquica" (Olzeni Leite Costa Ribeiro, Coordenadora do projeto no Distrito Federal)

O termo atendimento educacional especializado nos permite questionar sua abrangência, e, principalmente, as referências da legislação. Desde as épocas mais remotas sempre existiu um grande número de crianças consideradas “normais” que não conseguiam alcançar o sucesso na escola regular, um fenômeno tradicional e histórico. Neste momento achamos conveniente conceituar normal e patológico, e assim, entramos em nosso primeiro ponto de discussão. As diversas definições possíveis do normal estão, segundo MARCELLI e COHEN, ligadas a quatro pontos de vista:

O normal como saúde, em oposição à doença; o normal como média estatística; o normal como ideal, utopia a realizar ou a perseguir; o normal como processo dinâmico, capacidade de restaurar um certo equilíbrio. (MARCELLI e COHEN, 2010)

Confundir normal e saúde em oposição a anormal e doença é bem comum. Assim como associar o normal à média, porém este ato é, em primeiro lugar, confundir o anormal e a anomalia e, depois, jogar para o campo patológico tudo o que não está na zona mediana. Além disso, corre-se o risco de avaliar sem levar em consideração a cultura.

Remeter o normal a um modelo, a uma utopia, é instaurar *ipso facto* um sistema de valores, uma normalidade ideal, aquela com que provavelmente sonham os políticos, os administradores ou os pais e professores para suas crianças. Se esse ideal é definido pelo grupo social, isso equivale mais ou menos a confundi-lo com a norma estatística. Se esse ideal é um sistema de valor pessoal (ideal do ego), então é preciso ver como ele funciona, pois hoje se conhece vem uma certa “doença de idealidade” (patologia narcísica), o que equivale a definir um “funcionamento mental normal”. (MARCELLI & COHEN, 2010)

No campo psicossocial uma definição para o normal pode tornar seu conceito reducionista a um estado de aceitação social, de submissão ou de conformismo. Como se vê não há uma definição fácil do que vem a ser o normal, principalmente quando pensamos em comparações. Sempre que comparamos algo, temos sempre um ponto de referência. Difícil se torna identificar qual dos pontos é o normal e, em contrapartida, qual é o anormal.

Muito embora pensamos em deficiências ao falarmos em necessidades educacionais especiais, alunos que demonstram potencial elevado, isoladas ou combinadas, além de apresentar grande criatividade, também necessitam de atendimento educacional especializado. Assim é definido alunos com Altas Habilidades/Superdotação pela Política Nacional da Educação Especial - PNEE (2008):

Alunos que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (PNEE, 2008)

Historicamente a inteligência tem sido associada à capacidade de raciocinar abstratamente, de resolver problemas, de adaptar-se as mais diversas situações. Na literatura sobre inteligência podemos identificar duas tendências, a de investigação objetiva e quantitativa das diferenças individuais; e a descrição da sequência e do processo de mudança ao longo das idades.

Temos a consciência da existência das diferenças entre os indivíduos, porém nem sempre conseguimos calcular.

A inteligência é um tema recorrente entre os estudiosos, especialmente da área da psicologia e da educação, porém no mínimo polêmico. Seja nas abordagens da psicologia quanto na da educação, o homem sempre tentou desvendá-la e medi-la.

Para CHAGAS (2003), em seus estudos sobre o desenvolvimento do talento relacionado a aspectos familiares, aponta que os primeiros estudos realizados com indivíduos que possuem tais habilidades datam no final do século XIX e início do

século XX. Em que destaca estudos de Francis Galton⁵, que “visavam demonstrar que a genialidade estava associada à acuidade dos sentidos, à seleção natural e às leis de distribuição de habilidades na família”.

Para Galton, essas habilidades eram herdadas geneticamente, conforme sua pesquisa iniciada em 1865, em que começou a estudar hereditariedade, em parte influenciado pela leitura da publicação de seu primo Charles Darwin – *Origin of Species (A origem das espécies)*. Galton logo descobriu que sua verdadeira paixão era estudar as variações das habilidades humanas. Em particular, ele foi convencido de que o sucesso era devido às qualidades superiores passadas para a prole através da hereditariedade, que fica claro em sua obra *Hereditary Genius (Gênio hereditário, 1869)* a qual sustentava por meio dos dados da análise dos obituários do jornal *Times*, onde ele traçou a linhagem de homens importantes da Europa. Sua busca por dados e comprometimento o levaria a uma série de estudos sobre a temática.

No estudo realizado por CHAGAS (2003) a autora ainda destaca Lewis Terman⁶ que projetou e conduziu durante 25 (vinte e cinco) anos o primeiro e mais longo estudo sobre inteligência para o início do século XX. Os estudos de Terman nos revela que jovens talentosos são melhores ajustados quando comparados entre pares não talentosos, conforme ressalta CHAGAS (2008):

“Essas pesquisas revelam que a capacidade intelectual pode funcionar como fator de proteção, proporcionando aos jovens talentosos a possibilidade de apresentarem menor nível de depressão, grande senso de adequação, nível superiores de talento, maior maturidade intelectual, habilidades avançadas de resolução de problemas, atitudes mais positiva frente às adversidades ambientais,

⁵ Psicólogo Inglês. Ver mais sobre sua biografia em <http://www.intelltheory.com>.

⁶Psicólogo norte-americano, Lewis Madison Terman, nascido em 1877 e falecido em 1956, desenvolveu a sua atividade profissional na Universidade de Stanford. Foi aí que começou a interessar-se pelo estudo das crianças sobredotadas, tendo realizado vários trabalhos sobre testes e escalas de inteligência. Em 1916 publicou uma versão revista do teste Binet-Simon (concebida por Alfred Binet e Theodore Simon) que se passou a designar por Escala Stanford-Binet. Dentre as suas obras pode-se destacar: *The Measurement of Intelligence* e *The Gifted Child Grows Up*.

desenvolvimento social precoce, auto-estima elevada e autoconceito mais positivo.” (CHAGAS, 2008)

Etimologicamente a palavra ‘inteligência’ vem do latim *intelligere*, que significa discernir, distinguir, entender, conhecer, perceber, saber. Ou ainda se desmembrá-la temos inter que significa ‘por entre’; e legere que significa escolher, ‘eleger’.

Muitos teóricos e estudiosos buscaram definir ‘inteligência’. Rabuske (1995) define inteligência como “a capacidade geral de um indivíduo consciente ajustar seu pensar a novas exigências, ou seja, a adaptabilidade do sujeito a novas situações”.

Embora a inteligência tenha sido tema de discussão desde a Grécia Antiga, o primeiro método sistemático para mensurá-la só foi desenvolvido, em 1905, pelo pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet juntamente com o pesquisador Théodoro Simon, que juntos desenvolveram a “Escala Binet-Simon”.

A Escala Binet-Simon utilizava-se de tarefas relativas à memória, atenção e resolução de problemas para mensurar e prover um número, ou “quociente”, que representasse a habilidade intelectual. O quociente de inteligência (QI) médio foi definido por conveniência como sendo igual a 100. Binet correlaciona inteligência com “compreensão, invenção, administração e crítica”.

Arnold e Bowie apud Rabuske (1995) afirmam que “inteligência não é algo que possa ser perfeitamente definido, dissecado, nem que desmontemos o cérebro”. Joy Paul Guilford apresenta opinião contrária aos testes desenvolvidos por Binet, já que ignorava a criatividade e propõe existir uma ‘inteligência geral’. Frente a esses estudos, cientistas começam a rever o relevante QI, que concluíram que o teste de QI não mede a capacidade do indivíduo em diferentes habilidades intelectuais e capacidades envolvidas no comportamento inteligente.

“Nos Estados Unidos, os testes passaram, naquela época, a ser usados não apenas para a previsão do desempenho escolar do aluno, mas também para a seleção de candidatos ao trabalho e para importantes tomadas de decisão sobre educação.” (FLEITH & ALENCAR, 2007, p.27)

Segundo as autoras o QI foi responsável por estigmas de “retardamento” ou “Superdotação”, bem como na determinação de quem deveria receber educação especial e outras oportunidades educacionais. Não observando que os testes de QI

não pretendiam, pelo menos em sua gênese, simbolizar uma única capacidade ou quantidade superior/inferior, nem mesmo ser entendida como a medida da inteligência de uma pessoa.

“Os testes psicométricos criados nas primeiras décadas do século XX têm sido extremamente criticados por centrar-se primeiramente na linguagem e na matemática, abrangendo apenas a inteligência acadêmica e deixando de fora outras capacidades humanas fundamentais para a resolução de problemas”. (FLEITH & ALENCAR, 2007, p.27)

J.P Guilford nos traz uma nova definição de inteligência – conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas – o que inclui ao conceito de superdotação, a partir de então, a criatividade.

Piaget (1978), com a sua teoria da epistemologia genética, entende inteligência como uma adaptação. Seguindo sua teoria define adaptação como um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Já Gardner (1994) conceitua inteligência como a capacidade de resolução de problemas ou de criação de produtos que sejam culturalmente valorizados.

Sternberg apresentou uma teoria para a extraordinária inteligência. Ele a dividiu em três subteorias interrelacionadas:

- Subteoria comportamental: que especificava mecanismos mentais responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação do comportamento inteligente. Estes atuavam por meio dos processos de informação.
- Subteoria experiencial: esta vem propor que a tarefa mede a inteligência pela habilidade de lidar com a novidade e a habilidade de automatizar o processamento da informação. Assim essa subteoria afirma que a rapidez com a novidade e a eficiência em seu desempenho determinaria o quão inteligente seria o sujeito.
- Subteoria contextual: por fim sua última teoria vem propor cinco pressupostos.

1. A inteligência não pode ser desvinculada do contexto sociocultural, concluindo que um indivíduo possa ser inteligente em sua cultura, mas

não em uma outra cultura que não valorize, da mesma forma que a sua, suas capacidades;

2. A inteligência está relacionada ao objeto e se dá de forma proposital;
3. A inteligência é adaptativa, o que permite a adequação do indivíduo em locais de satisfação;
4. A inteligência transforma o ambiente, adequando-se ao sujeito;
5. A inteligência é seletiva, isto é, quando o indivíduo não se adapta ao meio e a transformação do meio não acontece, o indivíduo muda de ambiente de modo a satisfazê-lo.

Gardner (1995) propõe a Teoria das Inteligências Múltiplas que define inteligência como habilidade ou conjunto de habilidades para resolução de problemas resultantes de um determinado ambiente ou cultura. Essa teoria estabelece que a inteligência possa ser melhor descrita como o conjunto de sete habilidades, talentos e/ou capacidades cognitivas: a inteligência linguística; a lógico matemática; a espacial; a corpo-cinestésica; a musical; a interpessoal e a intrapessoal. Tais “inteligências” possuem certa autonomia entre si, podendo ser vistas separadamente, e desta forma, em muitas vezes, são contrárias aos testes de QI.

Virgolim (1997) destaca um dos aspectos importantes que Gardner traz em sua Teoria das Múltiplas Inteligências.

“[...] é importante que a avaliação da capacidade do indivíduo seja feita com os materiais daquela inteligência, utilizados tanto para propor quanto para resolver problemas dentro de um determinado domínio – por exemplo, a avaliação matemática deveria apresentar problemas em ambientes matemáticos; na música, os problemas deveriam estar inseridos num sistema musical, e assim por diante.”
(Virgolim, 1997)

Outro aspecto que Virgolim (1997) destaca é a possibilidade de o indivíduo poder escolher os diversos materiais capazes de estimular várias inteligências. Já no ambiente escolar a avaliação pode chegar a um ano. Ela se dá em forma de jogos que estimulem cada tipo de inteligência.

Renzulli, assim como Sternberg e Gardner, nos apresenta uma teoria baseada em inteligências múltiplas em seu modelo Três Anéis, o qual conceitua a Superdotação como o resultado da interação entre três fatores: habilidade acima da

média, envolvimento com a tarefa e criatividade/capacidade acima da média que estão presentes em “certas pessoas, momentos e circunstâncias”.

Figura 1: Modelo dos Três Anéis: Renzulli.



Fonte: Imagem extraída da internet

Para Renzulli o indivíduo pode se encaixar em duas categorias de habilidades superiores: a Superdotação Acadêmica e a Superdotação Criativa-produtiva.

A Superdotação Acadêmica é mais facilmente identificada nos testes de QI, e assim são mais aceitas no senso comum. Já a Superdotação Criativa-produtiva, que muitas vezes indivíduos que se enquadram nessa categoria não são destaque no mundo acadêmico, são facilmente negadas no senso comum como pessoa de habilidade superior, o que resulta em críticas e estigmas negativos.

“Renzulli considera que a habilidade superior é uma condição que pode ser desenvolvida em algumas pessoas se um apropriada interação ocorrer entre ela, seu ambiente e uma especial área do conhecimento humano. Desta forma Renzulli acredita que o termo “superdotado” é inapropriado e contraprodutivo para fins de identificação, e propõe que a ênfase deva ser retirada do ser/não ser portador de altas habilidades para se beneficiar de serviços de educação especial. Sua proposta é dar ao conceito o dinamismo que ele se reveste, por variar tanto dentro das pessoas quanto em situações de aprendizagem/desempenho.” (Virgolim, 1997)

Certo é que ainda hoje há muita discussão e nenhum consenso sobre o que vem a ser efetivamente inteligência e habilidades superiores. O que já é aceito entre pesquisadores como Sternberg, Gardner e Renzulli é que a inteligência tem várias dimensões interativas entre si.

2.1 Altas Habilidades/Superdotação: Modelos Teóricos e Avaliação

Para as questões do desenvolvimento, fica claro a importância do tema. Muito embora existam modelos que, mesmo com idade que ultrapasse dois séculos, nossa sociedade ainda está voltada para as questões de medidas, de números e testes. Assim os modelos que influenciam as Altas Habilidades/Superdotação, segundo KAUFMAN e STERNBERG (2008), apresentam-se em quatro modelos: o modelo de domínios gerais; de domínio específico; de domínios de sistemas e os de domínio desenvolvimentais.

Importante se faz salientar que os modelos, de forma geral, são baseados nas teorias de inteligência, já citada anteriormente, que relacionam as altas habilidades a uma alta capacidade cognitiva. Por este motivo faremos uma breve retomada dessas teorias para assim relacionar às altas habilidades.

O primeiro modelo, embasado na pesquisa de Galton, enfatiza aspectos hereditários da inteligência, mesmo que estimada a partir da avaliação de diferentes funções cognitivas. Pelos estudos de Binet-Simon, a possibilidade de se medir/calcular a inteligência de um indivíduo, com o famoso teste QI (quociente de inteligência). Desta forma nota-se que nesses modelos a ênfase da inteligência e sua superioridade se faz bastante presente. O teste de QI é ainda muito difundido e utilizado em nossa sociedade até os dias atuais.

Contrapondo essa visão, alguns pesquisadores tem se voltado para estudos da mente humana em suas diversas aptidões distintas e independentes, como é o caso da teoria das inteligências múltiplas de GARDNER (1995). Na visão de Gardner tipos específicos de inteligências e habilidades (e.g. musical, Lógica, linguística, espacial...). A teoria de Gardner nos provocou a ideia de que a influência social está presente nas altas habilidades.

“Como seres humanos, todos temos um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas. Nossa investigação começou, portanto, com uma consideração desses problemas, os contextos em que são encontrados e os produtos culturalmente significativos que constituem os resultados. Nós não abandonamos a ‘inteligência’ como uma faculdade humana refinada, que é

provocada literalmente em qualquer colocação de problema; pelo contrário, nós começamos com os problemas que os seres humanos resolvem e deposexaminamos as 'inteligências' que devem ser responsáveis por isso." (GARDNER, 1995).

Essa teoria sugere que a inteligência não era um conceito unitário, e sim, sete formas de competência intelectual, a saber: musical; corporal-cinestésica; lógico-matemática; linguística; espacial; interpessoal e intrapessoal. Acrescendo mais tarde a inteligência naturalística; espiritualista e a inteligência emocional.

Para VIRGOLIM (2007) das inteligências classificadas por Gardner, três delas – lógico-matemática; linguística; espacial – mostram-se mais claramente similares aos tipos de habilidades medidas pelos testes de inteligência, sendo as demais bem menos estudadas, mas não menos importantes para o funcionamento humano.

Fica claro que é reducionista a ideia de a inteligência ter um único denominador, como no caso do conceito de QI e todos os que estão relacionados à visão unitária da inteligência. Não estamos aqui tentando desmerecer o crédito conseguido pelos estudos de Galton, Binet e Simon, mas sim constatando uma significativa evolução de suas teorias, atingindo com isso o meio socialmente desenvolvido pelo homem.

Finalmente chegamos ao modelo proposto por Renzulli. Este modelo vem norteando o atendimento do programa da SEDF no que se refere à estimulação e identificação dos superdotados no Distrito Federal. Renzulli reconhece dos tipos de Superdotação: educacional ou acadêmica e criativo-produtivo ou talentosa (VIRGOLIM 1997). Os três anéis, representado na figura 1 (p.46), define o conjunto básico dos traços do superdotado: capacidade geral ou específica acima da média, elevados níveis de comprometimento/envolvimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. (Alencar, 2001)

FLEITH e ALENCAR (2007) explicam que as habilidades acima da média envolvem habilidades gerais, tais como capacidade de processar informações e integrar experiências na busca por respostas apropriadas, pensamento abstrato; e habilidades específicas, tais como capacidade de adquirir novos conhecimentos); o envolvimento com a tarefa está voltado para a motivação, refere-se à capacidade de canalizar a energia para uma tarefa em especial; por fim a criatividade seria

características de personalidade associadas às pessoas criativas, tais como fluência, flexibilidade, originalidade, disposição para correr riscos.

Assim o potencial superior, considerado para um indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação, seria possível apenas quando esses três conjuntos de traços estivessem desenvolvidos, embora nem sempre todos se encontrem desenvolvidos igualmente (VIRGOLIM, 2007). Ainda conforme VIRGOLIM (2007) nenhum desses elementos são tidos como mais ou menos importantes, não sendo necessário que todos estejam presentes ao mesmo tempo ou na mesma quantidade para que a Superdotação se manifeste.

Renzulli assume a ideia, em sua teoria, de que a inteligência não é inata, em que a Superdotação poderia estar presente em algumas pessoas, logo que reconhecem os dois tipos de superdotados – Acadêmicos e Talentosos.

No entanto as teorias tradicionais de inteligência, presentes nos mais remotos estudos, ainda estão presentes em nosso meio, especialmente no que se refere às questões pedagógicas. Os indivíduos que fazem parte dos superdotados chamados por Renzulli de superdotados acadêmicos são tradicionalmente identificados, todavia os que se enquadram como superdotados talentosos nem sempre recebem a mesma importância.

Existem muitas listas de características de uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação e que se arranjam de diferentes maneiras, o que demonstra a complexidade do fenômeno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam as seguintes características: Alto grau de curiosidade, Alto nível de produção intelectual, Boa memória, Autodidatismo, Motivação, Persistência, Independência/autonomia, Interesses diversificados, Aprendizagem rápida, Criatividade e imaginação, Senso de Humor, Liderança, Vocabulário avançado, Perfeccionismo, Riqueza de expressão verbal.

2.2 Altas Habilidades/Superdotação: Avaliação e Identificação

No caso específico do Atendimento às pessoas com Altas Habilidades/Superdotação da SEDF, o processo de identificação pode ser feito em

crianças da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio de escolas públicas ou particulares do Distrito Federal.

Oportunamente lembramos que a SEDF tendo adotado o modelo teórico de Renzulli – Modelo dos Três Anéis – desde o ano de 2000, os procedimentos de identificação e de encaminhamento de uma criança com tais características para o Programa dessa Secretaria obedece a critérios estabelecidos e organizados em diferentes etapas, respeitando a teoria norteadora escolhida.

A indicação para o Programa pode ter várias formas, tais como: indicação do professor da escola regular, indicação da família, indicação de colegas de sala ou mesmo auto indicação. As crianças formam um *pool de talentos*, termo utilizado por Renzulli para categorizar um grupo. Estas crianças podem ou não permanecer no Programa mediante o seu grau de interesse, ou a própria qualidade de suas produções.

Em um período de até quatro meses, cerca de 16 encontros, convivendo com outras crianças também caracterizadas como superdotadas, a criança em observação tem a oportunidade de evidenciar uma qualidade e um interesse na realização de projetos de pesquisa ou produção para uma equipe de profissionais da área da educação e da psicologia, em que estes elementos serão determinantes no processo de avaliação e na permanência do aluno no programa, mesmo que apresente alto escore em testes cognitivos.

Os procedimentos de avaliação envolvem duas grandes áreas do conhecimento sobre a capacidade de desenvolvimento do indivíduo, a pedagogia e a psicologia. Estes profissionais trabalham juntos, unindo informações específicas de cada área, além de contar com a colaboração dos professores do ensino regular e da família da criança.

Uma vez o aluno estando sob a supervisão dos profissionais do Programa, ele recebe a orientação de toda equipe e tem suas produções avaliadas e suas características observadas e registradas. O psicólogo complementa a avaliação dos professores por meio da aplicação de testes psicométricos e de informações colhidas com a família.

Ao completar o período de avaliação, a criança que apresentar as características do modelo dos Três Anéis, permanecerá do programa até que conclua o Ensino Médio. Enquanto estiver no programa a criança tem a oportunidade de conviver com seus pares, não necessariamente da mesma faixa etária, além de desenvolver diferentes projetos e produção de textos, obras de artes, campeonatos nacionais, oficinas, saída de campo, além de outras atividades relacionadas à sua área de interesse, sempre sob a orientação da equipe de professores.

A partir dos pressupostos do Modelo dos Três Anéis, o professor da Sala de Recurso assume um papel de facilitador da aprendizagem, de orientar e acompanhar o aluno nas inúmeras atividades de exploração em temas diversos, bem como no auxílio do desenvolvimento de projetos de pesquisa, permitindo que o aluno desenvolva uma produção criativa e de qualidade.

Assumindo um modelo americano fica declarada a necessidade de adaptação para a realidade brasileira, levando em consideração as diferenças culturais e entre essas duas sociedades. No entanto a ideia de incorporação de sistemas internacionais, especialmente no que tange a educação, é tradicionalmente praticada no Brasil. Muitos traços tradicionais ainda estão enraizados e são difíceis de romper.

Os testes padronizados de inteligência também são utilizados para a identificação dessas crianças como pessoas com Altas Habilidades/Superdotação. Além de aplicação de entrevista semiestruturada com as famílias e escolas. Tais testes são obrigatórios, por exigência documental imposta pela própria Diretoria de Ensino Especial do Distrito Federal. Segundo o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) em conformidade com a legislação vigente não se pode exigir laudo para que as crianças possam frequentar o Programa.

A fim de compreender a relação teórica e as bases históricas da Educação Especial, já abordada nesse trabalho, reservamos o próximo capítulo a vivência e a convivência com uma criança com Altas Habilidades/Superdotação.

CAPÍTULO 3: Vivência com uma criança com Altas Habilidades

“Percebi que era superdotado quando comecei a notar que eu fazia as coisas diferentes de outras pessoas, como leituras, escritas e desenhos.” (Victor Hugo)

Este capítulo foi especialmente reservado para traçar o estudo que iniciou a pouco mais de uma década e que será apresentado como base do estudo para a realização deste trabalho. Trata-se da vivência e convivência com uma criança superdotada, identificada antes de seu primeiro ano de vida e que retrata uma condição social: família e escolar.

Buscamos relatar a experiência prática, ou seja, a própria vivência e a base teórica de forma a dar significado aos fatos vividos. Buscamos relatar os principais fatos do desenvolvimento da criança, que é personagem principal nesse estudo. A cada etapa da vida desse personagem da vida real, utilizaremos bases teóricas para fundamentação. Desta forma utilizamos como fonte principal FLEITH e ALENCAR (2007), além de outros autores que tratam do tema.

3.1 Relato de experiência

A chegada de Victor Hugo foi marcada por muita luta e superação, todavia de muita alegria e descobertas incríveis. Ele chegou à madrugada do dia 04 de outubro do ano 2000. Durante a gestação era colocado fones de ouvidos na barriga, ouvia-se Beethoven, era o nosso momento. Desde o seu nascimento Victor Hugo sempre demonstrou prematuridade, nasceu com 50 centímetros e pesava quase 4 quilos, era um bebê grande e pesado, de olhos azuis arregalados e atentos a todos os movimentos e falas ao seu redor.

Em seu primeiro teste, o Apgar5⁷, sua nota não foi a melhor, ficando entre 8-9 pontos, numa escala que vai até 10, a qual não teve relação alguma com seu desenvolvimento posterior. Victor Hugo era um bebê muito bonito e carismático, além dos lindos olhos azuis, havia outras coisas que chamavam a atenção das pessoas – ele era um bebê ativo que interagia com as pessoas mesmo ainda muito pequeno. Era como se ele soubesse, de fato, o que aquelas pessoas falavam. Seus movimentos e força eram semelhantes à de um bebê de três meses, acompanhava os movimentos com os olhos sem perder o ponto observado.

Aos quatro meses, Victor Hugo, erguia-se sem auxílio e firmava-se na grade do berço. Logo ele começou a balbuciar, aos cinco meses cantarolava e aos sete cantava um refrão inteiro de uma música com ritmo adequado. Começou a ensaiar seus primeiros passos ainda aos sete meses, aos oito meses e meio andava sozinho. Estava claro que ele era bem adiantado em seu desenvolvimento, porém acreditávamos ser natural.

O desenvolvimento da linguagem foi o aspecto que mais chamava a atenção em seu comportamento. Conversava utilizando de vocabulário relativamente rico e sem grandes erros. Os verbos conjugados de forma correta e coerente à frase falada sempre surpreenderam a todos.

Para MARCELLI e COHEN (2010):

Os processos de desenvolvimento incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, e os fatores externos podem desempenhar um papel positivo ou negativo nesse crescimento. (MARCELLI & COHEN, 2010, p.20)

Certamente o ambiente a que Victor Hugo chegara foi favorecedor ao seu desenvolvimento. Paulo Freire (1987) e Emília Ferreiro (2001) diriam que o ambiente alfabetizador colaborou para seu processo de desenvolvimento. Cercado de livros e a valorização de programas educativos, filmes que transmitissem alguma mensagem significativa, além de muita música. As músicas sempre estiveram presentes na vida de Victor Hugo, e seu repertório variava dos clássicos de Beethoven e Mozart a

⁷A Escala ou Índice de Apgar é um teste desenvolvido pela Dra. Virginia Apgar, médica norte-americana, que consiste na avaliação de 5 sinais objetivos do recém-nascido no primeiro, no quinto e no décimo minuto após o nascimento, atribuindo-se a cada um dos sinais uma pontuação de 0 a 2, sendo utilizado para avaliar as condições dos recém-nascidos. Os sinais avaliados são: frequência cardíaca, respiração, tônus muscular, irritabilidade reflexa e cor da pele. O somatório da pontuação (no mínimo zero e no máximo dez) resultará no Índice de Apgar. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_de_Apgar)

Chico Buarque e Toquinho. Na categoria infantil estava Palavra Cantada, Xuxa só para Baixinhos e Cocoricó.

Nesse sentido Vygotsky (1989) afirma:

“As potencialidades do indivíduo devem ser levadas em conta durante o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, a partir do contato com uma pessoa mais experiente, as potencialidades do aprendiz são transformadas em situações que ativam nele esquemas processuais cognitivos ou comportamentais, ou de que este convívio produza no indivíduo novas potencialidades, num processo dialético contínuo”.

Impressionante observar o encantamento e envolvimento dele diante dos vídeos e canções. Seus grandes olhos azuis notavam todos os detalhes das imagens, sua memória captava todas as palavras com precisão, o que demonstrava o entendimento de todas elas.

Aos oito meses ele identificava as marcas apenas observando os logotipos. Naquele momento todos pensavam que ele apenas tinha uma facilidade de memorização. Até que um dia ele disse exatamente o que estava escrito na camiseta que eu esta usando “Eu quero toda criança na escola” – camiseta distribuída pela MEC em sua campanha do ano 2000. Evidente que uma criança de um aninho não poderia estar lendo, então mais uma vez acreditava-se no poder de uma boa memória.

Poucos dias após seu aniversário de um ano, em um quiosque desses de pastéis, um cartaz do Governo Federal de combate à dengue estava colado na parede. Nesse havia uma grande imagem do mosquito da dengue e abaixo o símbolo do governo juntamente com a frase “Republica Federativa do Brasil”. Victor Hugo ao ler tal frase ignorou as sílabas que não conhecia como o caso da sílaba “bli”. Percebemos naquele momento que Victor Hugo de fato lia. Todos ficaram surpresos por também notarem o que ficou evidente. Então foram disponibilizadas outras opções de leitura para que ele lesse naquele momento e, sem hesitar, leu todas corretamente.

A falta de orientação somada ao não conhecimento do fenômeno e à surpresa resultou na única opção de levá-lo ao hospital e falar com sua pediatra, Dr^a Cristina,

no Posto de Saúde nº 1 do Guará/DF. Informada de que ele possuía uma fantástica percepção, boa memória e que, aparentemente ele estava lendo algumas palavras, a Doutora sorriu e informou que ali não seria o local mais adequado para verificar aquele fenômeno. Indicou uma escola de educação especial que ficava a poucos metros dali.

Devido à ansiedade em saber mais sobre aquele fenômeno, Victor Hugo foi levado até a escola que não soube dar nenhuma informação concreta. Na verdade não sabiam como uma criança daquela idade poderia ler, duvidaram do fato e fizeram alguns testes do tipo “lê aquilo ali menino”. Sem muita saída, a escola orientou a procurar a psicologia da Universidade de Brasília – UnB, para que eles pudessem efetuar os testes necessários e esclarecer melhor sobre o assunto.

Victor Hugo estava completando 1 (um) ano e 2 (dois) meses quando procuramos a UnB. A ideia de levar uma criança tão pequena à universidade não foi bem recebida, a impressão de ‘um experimento’ ou de ‘um ratinho de laboratório’ era o que imperava naquele momento. Assim, seu acompanhamento foi iniciado e logo abandonado. *A priori* o abandonar o acompanhamento não se deu pelo fato da sensação de experimento, apesar de ter contribuído, mas sim pela necessidade de mudança para outra cidade, distante de Brasília. No entanto manteve-se o contato com a psicóloga, que mesmo à distância auxiliava por telefone, devido a um diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação. FLEITH e ALENCAR (*ibidem*) consideram que “muitos pais sentem-se mal informados sobre as características e necessidades de seus filhos superdotados e confusos acerca de como lidar com eles”.

Sem dúvida foi um momento de muita satisfação, claro que todos querem que seus filhos sejam reconhecidos como uma criança altamente capaz. Mas o que de fato é ser uma criança com Altas Habilidades/Superdotado? Iniciou-se, assim, uma nova etapa, a de pesquisa. Havia agora necessidade de entender como crianças com Altas Habilidades/Superdotação, como no caso de Victor Hugo pensam, como veem o mundo, como interagem com os demais, enfim, como se dá seu desenvolvimento. Assim DELOU apud FLEITH e ALENCAR (2007, p.131) afirma:

“Ao contrário das crianças que nascem com malformação e deficiências, imediatamente identificadas, diagnosticadas e cujas

famílias são orientadas para o atendimento mais adequado, o nascimento de crianças que virão a ser identificadas como alunos talentosos não traz evidências imediatas ou pistas prenunciadas.”

Assim, apenas no decorrer de seu desenvolvimento foi possível observar que a criança anda e fala mais cedo, por exemplo. Victor Hugo conversava sobre todas as coisas, clima, vegetação e, claro, seus desenhos favoritos. Notoriamente tinha boa memória – era capaz de contar a história inteira de filmes como quem acabou de assistir. Questionava e criticava com muita sabedoria.

No Brasil as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação constituem um grupo pouco compreendido e muitas vezes negligenciado. Isso implica em falsas ideias sobre esses indivíduos, além de gerar preconceitos relacionados a aspectos sócio emocionais da pessoa com Altas Habilidade/Superdotação.

O primeiro momento de discriminação em relação ao Victor Hugo ocorreu na própria família. Alguns familiares excluía-no propositadamente sob a alegação de que ele já tinha tudo, já sabia tudo e que não carecia de mais nada, nem mesmo atenção. Isso foi extremamente doloroso e constrangedor, sobretudo para uma criança de pouca idade. Tudo foi feito para que isso não ficasse em evidência para ele, afinal eram seus parentes.

“Impera em nosso meio a ideia de que a criança com altas habilidades tem recursos suficientes para crescer sozinha, que nada precisa ser feito no sentido de dar a ela um ambiente que atenda às suas necessidades intelectuais, sociais e emocionais. Nesse sentido [...] é considerada um dom inato, tendo o ambiente um papel ínfimo no desenvolvimento do potencial superior.” (FLEITH e ALENCAR, *ibidem*)

Uma vez chegada à idade escolar, Victor Hugo foi matriculado em uma escola de educação infantil da rede particular de ensino. Foi informada em sua ficha de matrícula sua condição de Altas Habilidades/Superdotação, além de explicar do que se tratava essa terminologia. Muitos pais comentavam nos corredores e apontavam para ele como se ele fosse uma aberração. Ouvia-se de tudo, até que ele não viveria muitos anos, pois pessoas assim vivem pouco. Os professores também participavam dos comentários e muitas vezes cobravam excessivamente seu desempenho por ser uma criança com Altas Habilidades/Superdotação.

A respeito dos mitos sobre as Altas Habilidades/Superdotação afirmam que:

“é uma falácia comum entre muitos educadores que acreditam que o superdotado, em função de seu maior potencial, vai naturalmente aprender com mais rapidez e com mais facilidade e terá como consequência um rendimento acadêmico superior.” (FLEITH e ALENCAR, *ibidem*)

Decidiu-se, então, mudá-lo de escola e não mais informar sua condição. Com isso Victor Hugo foi matriculado em uma escola da rede pública de ensino e, como combinado, a escola não foi informada de sua necessidade educacional especial. Após duas semanas de aula a professora informa que não poderia manter Victor Hugo em sua sala, já que ele dominava o conteúdo e com isso acabava atrapalhando a aula e corrigindo os coleguinhas de classe.

Foi muito complicado entender aquela situação, que naquele momento parecia uma rejeição, mesmo com todo cuidado que a professora nos comunicou. Sendo assim a solução apresentada pela escola foi a de transferi-lo para o pré de 5 anos⁸.

Alguns autores tem chamado a atenção para o fato de que crianças com Altas Habilidade/Superdotação pensam e sentem de forma diferenciada das demais crianças de sua faixa etária e que, além disso, é comum uma assincronia no desenvolvimento dessas crianças no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo e maturidade física ou emocional. Neste sentido Victor Hugo possuía notável habilidade cognitiva em descompasso com habilidades motoras finas, ou seja, lia, mas não escrevia.

“Em algumas situações, vejo a criança superdotada como um atleta que corre longas distâncias. À frente de outras crianças, no entanto apenas intelectualmente ou em campos específicos. Se não nos mantivermos a seu lado, para ensiná-la a vencer o intervalo entre o desenvolvimento emocional cronológico e o intelectual, mais adiantado, ela se sentirá dividida, solitária e usará toda a sua energia para tentar equilibrar esses extremos de sua personalidade.” (LANDAU apud FLEITH e ALENCAR, *ibidem*)

Desta forma a necessidade cognitiva de novos desafios se fazia necessário para que um bom desenvolvimento fosse preservado. A diferença física entre os demais alunos da nova classe não foi significativa.

⁸Pré de 5 anos era o termo para indicar o pré-escolar 2, ou o segundo ano da Educação Infantil. Na Rede Pública de ensino as crianças entravam com 4 anos no pré-escolar e seguia no pré-escolar até os 6 anos, somente aos 7 anos iniciava-se o primeiro anos do Ensino Fundamental.

Passados três meses a escola comunica a necessidade de nova mudança de turma, agora ele deveria ir para o primeiro ano do Bloco de Inicial de Alfabetização (BIA) ⁹, nesse programa ele estaria em classe de crianças de 6 (seis) anos. A preocupação com a diferença física dele em relação as demais crianças não foi facilmente aceita, porém era visível a discrepância do seu desenvolvimento cognitivo com as demais crianças. FLEITH e ALENCAR (*ibidem*) destacam que “muitos pais sentem-se mal informados sobre as características e necessidades de seus filhos superdotados e confusos acerca de como lidar com eles”.

Pela primeira vez Victor Hugo resistiu à mudança, chegava a chorar para não trocar de professora. Nunca se opôs a ir à escola, porém ao chegar à sala de aula não queria ficar. Foi um longo e doloroso processo de adaptação à nova turma. No entanto esta foi a mudança mais significativa em seu desenvolvimento cognitivo e social.

Pela primeira vez a escola levantou a possibilidade de estudo de seu desenvolvimento. Todavia, a escola não possuía conhecimento a respeito de Superdotação e em nenhum momento falou-se em Altas Habilidades/Superdotação. Em conversa com a professora, que demonstrou forte interesse em investigar a excepcionalidade daquela criança, decidiu-se solicitar suporte da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia.

O retorno da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia indicou o Atendimento às crianças com Altas Habilidades/Superdotação e Talento nas salas de Recursos naquela mesma cidade.

Segundo o *site* da SEDF o programa consiste no atendimento às necessidades educativas dos estudantes identificados com potencial de talento em salas de aula do ensino regular. E “fundamenta-se no desenvolvimento de estratégias diferenciadas de abordagem das habilidades e competências do

⁹Com a promulgação da Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, o Distrito Federal estabeleceu a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, antecipando-se, portanto, ao restante do país. Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos nas unidades escolares vinculadas à Coordenação Regional de Ceilândia, sendo que nas demais cidades, essa ampliação foi gradativa até o ano de 2008.

currículo comum, com vistas à suplementação, diferenciação, modificação e ao enriquecimento curricular”.

Ainda segundo o *site* da SEDF o atendimento no Distrito Federal acontece em 43 Salas de Recursos de altas habilidades distribuídas em 15 unidades de ensino, de nove Diretorias Regionais de Ensino (DRE): Ceilândia, Gama, Guará, Planaltina, PlanoPiloto/Cruzeiro, Samambaia, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga.

Os estudantes frequentam normalmente as atividades na sala de aula do Ensino Regular e são atendidos no contra turno, uma ou duas vezes por semana, em salas de recursos de Altas Habilidades/Superdotação. A equipe de atendimento é formada por psicólogo, professor itinerante e professor tutor, responsável pelo desenvolvimento das atividades na sala de recursos.

Os alunos identificados como indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação têm assegurado o direito ao atendimento específico, amparados na Constituição Federal e, de acordo com a Política Nacional de Educação (1994).

Desta forma Victor Hugo permaneceu no atendimento deste então. Algumas dificuldades como a de transporte teve grande impacto neste processo. A dificuldade de sair da escola do ensino regular e se locomover para uma outra escola que ficava a mais de dois quilômetros uma da outra. A todo momento pais falavam que não iriam continuar o programa pela dificuldade de locomoção e transporte, sem contar o custo com passagem dos que ainda tinha a possibilidade de utilização de coletivos.

A Ceilândia tem uma das maiores áreas geográfica do Distrito Federal, além de receber os moradores do Sol Nascente, considerada a maior favela da América Latina, porém apenas duas escolas atendem ao programa. Vimos muitos entrarem e não conseguirem permanecer, não pelas falta de habilidades cognitivas e/ou criativas, mas sim pela falta de políticas públicas que realmente garantissem sua permanência no programa.

O programa da SEDF foi extremamente importante para o desenvolvimento de várias habilidades. Victor Hugo possuía muita dificuldade em conviver com crianças menores, além de sempre “medir” as possibilidades de perigo ou sujeição de um ato. O programa auxiliou na sua socialização de modo significativo e permanente.

Longe de ser uma sala modelo de atendimento, as salas de recursos do programa, nem sempre estão preparadas, principalmente no que se refere à infraestrutura e material adequado para um desenvolvimento realmente superior. Professores e pais se mobilizavam para tentar manter o mínimo de conforto e, sobretudo de equipamentos para o desenvolvimento das crianças. Para auxiliar nos gastos com material e/ou mobilidade, existia uma contribuição associativa de pais, alunos e mestres (APAM), com taxas realmente simbólicas, porém não acessível a grande parte da população que era atendida.

Muito precisava ser feito para garantir não só o acesso, mas também a permanência dessas crianças no programa. Daí surgiu a necessidade de uma organização que realmente lutasse pelos direitos desse grupo. Assim nasce a APAHS/DF – Associação de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação do DF.

A APAHS-DF foi constituída a partir da reunião de um grupo de pais de alunos com Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal, que observaram a necessidade de contribuir com o aprimoramento da qualidade do atendimento prestado pela Secretaria de Educação/Coordenação de Educação Inclusiva do GDF.

A importância preeminente de equalizar esse atendimento em todas as regionais de ensino, oferecendo qualidade e condições para o real desenvolvimento das habilidades apresentadas por estas crianças, levou um grupo de pais ao entendimento da necessidade da criação de uma Associação que nos fizesse representar perante o poder público e à sociedade.

Intentando esforços para sensibilizar pais e responsáveis sobre a importância de unirmos força em prol desta causa, organizamos um Encontro de Pais, Professores e Amigos dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação em 11/06/2011, no Auditório da Administração Regional do Guará, DF. Tivemos a participação do então Diretor de Educação Especial Sr. Antonio Leitão e da Presidente da ABRACE Sra. Ilda Peliz que apresentou o Painel: A Importância do Associativismo de Pais em Defesa de uma Causa Social.

Com a colaboração voluntária da advogada Dra. Laura Pimentel, elaboramos o Estatuto e no mês de novembro/2011 a APAHS-DF foi registrada no Cartório do 1º

Ofício de Registro Civil, Títulos e Documentos e Pessoas Jurídicas - Marcelo Ribas, sob a fundação e presidência de Valquiria E. G. Theodoro e, eu, Sheila Perla Maria de Andrade, vice-presidente.

A APAHS-DF tem por finalidade congregar, manter, promover, coordenar e desenvolver atividades de assistência aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, educacionais e culturais. Essa foi uma das maiores conquistas que o grupo promoveu, visto que ela é sua maior voz.

A APAHS/DF nos fez percorrer e conhecer a realidade de muitas salas de recursos. Algumas melhor equipadas que outras, mas sempre com grandes problemas, não só de infraestrutura como também de relacionamento com a escola de Ensino Regular a qual a sala faz parte.

Victor Hugo foi acelerado em dois anos escolares ao longo de sua trajetória acadêmica, hoje cursa o Ensino Médio no 9º ano em uma escola da rede particular de ensino, com currículo adaptado. É observado e cobrado a inclusão de seu nome no registro do censo escolar como aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Não foi e nem é fácil separar os processos de maturação e de desenvolvimento intelectual.

PARTE III
PROPOSIÇÕES, CONSIDERAÇÕES FINAIS e PERSPECTIVAS
PROFISSIONAIS

PROPOSIÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Existe algo muito mais escasso, fino e raro que o talento. É o talento para reconhecer os talentosos.” (Elbert Hubbard)

A pesquisa que deu origem a esse trabalho foi elaborada em pouco mais de uma década de estudos sobre as teorias relacionadas aos aspectos da Superdotação e teve como principal objetivo estudar as relações sociais, no que tange a família e a escola, de pessoas com altas habilidades.

Algumas questões apontadas no início dessa investigação são tratadas sistematicamente com a finalidade de caracterizar as pessoas com altas Habilidades/Superdotação, sua identificação e avaliação, além dos processos inclusivos.

Para a primeira questão, “quais as dificuldades que uma criança com Altas Habilidades/Superdotação enfrenta no seu dia a dia?”, entendemos que as dificuldades que uma criança com Altas Habilidades/Superdotação enfrenta no seu dia a dia inicia no próprio seio familiar. Na experiência relatada, ficou claro que as relações familiares são as mais afetadas, visto que a falta de orientação causa confusão e fortalecimento de mitos que permeiam o fenômeno das altas habilidades. A discriminação dentro da própria família também é um forte dificultador para o processo de compreensão do fenômeno e colabora para o fracasso nas relações, o que pode trazer impacto no desenvolvimento intelectual do indivíduo.

A falta de informação sobre o conceito de Superdotação colabora para este desajustamento familiar. Assim, a realidade de muitas famílias que, ao terem seus filhos identificados como Altas Habilidades/Superdotação, enfrentam uma grande batalha.

Talvez seja a maior necessidade para famílias que possuem crianças com Altas Habilidades/Superdotação o apoio ou suporte psicossocial orientador, já que as necessidades ocorrem no dia a dia e nem sempre estamos prontos para saber

como lidar com as mais variadas situações. Além disso, esclarecimentos sobre os mitos e verdades que fazem parte do fenômeno também se faz necessário.

O Programa de Atendimento da SEDF não prevê um serviço de atendimento e acolhimento para os pais/responsáveis. Em uma realidade brasileira, onde serviços psicopedagógicos são relativamente caros e de difícil acesso às famílias das classes mais populares, famílias acabam abandonando o programa por muitos fatores ligados ao não conhecimento real do fenômeno, além de fatores socioeconômicos.

Os testes psicológicos padronizados, instituídos pela nossa sociedade como fatores fundamentais para identificação, merecem destaque nessa análise. Os testes de QI, por exemplo, são vistos como suficiente pela maior parte da população, alimentados pela mídia.

O teste de QI representa uma única visão da inteligência humana, a acadêmica. Desta forma pessoas com grande indicador de Superdotação em talentos ficam à margem desses números devido à especificidade de sua habilidade. O que pode acontecer com uma criança que possui habilidades superiores em desenho e são tidas como crianças dispersas, irresponsáveis e/ou que não gostam de estudar. Ou ainda aquelas que apresentam grande talento em habilidades motoras, como a de um jogador de futebol que são “condenados” pela sociedade como ignorantes bom de bola.

Adotando um modelo americano que norteia as altas habilidades no Brasil, nos permitimos fazer uma breve comparação entre os aspectos relacionados acima quando falamos em talentos para jogos esportivos. A mídia nos mostra cotidianamente que nos Estados Unidos da América o governo faz verdadeiras buscas por talentos, especialmente em comunidades menos favorecidas, o que torna mais fácil o desenvolvimento dessas habilidades e estimula para o sucesso.

Assim respondemos a segunda questão e evidenciamos que o sistema de ensino do Brasil não está preparado para lidar com esse público. A educação é base para o desenvolvimento de qualquer cidadão, o que inclui os que necessitam de atendimento educacional especializado, é também direito garantido pela

Constituição Federal Brasileira, sendo assim, deve-se garantir a possibilidade de completo desenvolvimento.

Alunos com características de superdotação necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar suas habilidades.

Entretanto, para atender as necessidades educacionais destes indivíduos, o professor precisa ser capaz de identificar tais características. Nesse sentido, fica claro que a formação docente se faz necessária, contudo, não suficiente, pois existe ainda a demanda por um olhar atento, que leve o professor a conhecer seu aluno, considerar seu contexto e livrar-se das imagens estereotipadas.

Trabalhar com alunos com altas habilidades requer, antes de tudo, a quebra de dois grandes mitos: o de que esses alunos, nomeados de SUPERdotados, não são gênios com capacidades mágicas; e que necessitam de apoio do professor, mesmo demonstrando rapidez de raciocínio, no que se refere ao estímulo para manter o interesse pela escola e se desenvolver plenamente, ou corremos um alto risco de evasão.

Assim como qualquer criança diagnosticada com algum tipo de transtorno e/ou deficiência, os que têm Altas Habilidades/Superdotação necessitam de uma visão pedagógica específica, com uma flexibilização curricular para atender tais necessidades educacionais.

Por fim responderemos à indagação “O Programa de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidade/Superdotação é suficiente para favorecer seu ajustamento e inclusão social?”

Com base na experiência relatada a resposta não pode ser totalmente positiva. Vimos que a permanência ao programa, muitas vezes não acontecem. As deficiências em manter as crianças nas Salas de Recurso vão além da identificação e avaliação.

Inclusão é a nossa capacidade de **entender** e **reconhecer** o outro e, assim, ter o privilégio de **conviver** e **compartilhar** com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as

minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MENEZES, 2012, com grifos próprios)

Assim, a escola deve procurar meios que garantam o direito dessas pessoas, atendendo não somente o que define a Constituição Brasileira, mas também diante de um olhar social, capaz de enxergar seus potenciais. Esse olhar não significa apenas adequar à escola em sua infraestrutura, se faz necessário o envolvimento de todos que fazem parte desse cenário, significa formação adequado aos professores.

A escola precisa estar preparada para saber identificar as necessidades de seus alunos. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação não apresentam características físicas que auxiliem na identificação simplesmente visual, requer um olhar atento dos que o cercam, especialmente do professor, pela sua responsabilidade e intencionalidade educativa.

A inclusão não está limitada ao aluno com necessidades educacionais especiais, esse é claro o protagonista, porém, professores, pais/responsáveis, além de toda comunidade escolar, também fazem parte dessa inclusão, para que realmente possamos chamar de INCLUSÃO.

Quando falamos em processos de inclusão se faz necessário refletir as dificuldades enfrentadas, seja na família seja na escola. Nossa sociedade não é padronizada e muito menos homogênea, apesar de ser tratada desta forma especialmente na escola quando seguimos um livro didático único, por exemplo.

A escola assume um amplo papel social para garantir a educação e reeducação, reconhecendo a necessidade de um olhar individualizado sem esquecer do ser social. O conhecer o aluno auxilia no planejamento de estratégias mais adequadas e na tomada de decisões. O projeto político pedagógico deve observar tais elementos em seu contexto.

Questões como a do simples transporte e as relacionadas com a organização familiar a que o aluno vive, são relevantes para sua permanência. Nas classes populares menos favorecidas da sociedade, crianças maiores tem a necessidade de cuidar de seus irmãos menores. Outro aspecto que podemos levantar é o de

infraestrutura das Salas de Recursos, que muitas vezes não oferece a devida estrutura para o desenvolvimento cognitivo superior e de talentos.

Esta afirmativa fica claro quando comparamos uma Sala de Recurso localizada em uma Escola Classe em Ceilândia, ainda construída em “lata”, sem acesso ao sistema de navegação da *web*, utilizando de equipamentos, muitas vezes doados pela própria comunidade, em comparação a uma Sala de Recursos em uma Escola Classe localizada no Plano Piloto de Brasília.

Necessário se faz aqui dizer que os alunos atendidos em localidade de maior nível aquisitivo, possuem melhor estrutura pela própria condição da família. Discrepância esta que influencia em aspectos negativos ao pleno desenvolvimento.

Considerando o exposto no trabalho é possível perceber a complexidade e a relevância da temática da Superdotação, dado o fato de diversas teorias e pesquisas terem salientado a importância de diferentes processos psicológicos, tidos como elementos essenciais à sua ocorrência, tais como a inteligência, a criatividade, a motivação e a liderança.

Certo é que as concepções sobre o tema dificultam ainda mais a identificação e a avaliação de crianças superdotadas, especialmente as voltadas para a área de talentos. Visto que a sociedade, a qual incluímos pais, professores e demais grupos sociais, devido à crenças comuns de que superdotados seriam apenas alguns gênios, facilmente identificados pelas notas escolares, realizações, ideias e brilhantismo, de maneira que se torna pouco provável reconhecer que uma pessoa próxima possa apresentar Altas Habilidades/Superdotação.

Uma vez que a inteligência se manifesta de maneiras diferentes e em níveis de desenvolvimento também diferentes, tanto a avaliação e a estimulação devem ser aplicadas de forma diferenciada.

Neste sentido o tema voltado para as Altas Habilidades precisa considerar o desenvolvimento no campo da pedagogia, tendo em vista que exige uma visão integrada e abrangente no processo de ensino-aprendizagem: o valor heurístico.

Durante os anos escolares as crianças necessitam de ambiente de auto descoberta e de mediação responsável para proporcionar a estrutura necessária à

formação de (novos) conceitos. A grande questão é como fazê-lo de forma a atender as necessidades educacionais especiais de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Assim a avaliação torna-se um aspecto fundamental para o sistema educacional, apesar de acreditarmos que devemos nos afastar de testagens padronizadas. Os meios de avaliação deveriam buscar fundamentalmente as capacidades de solucionar problemas ou elaboração de produtos utilizando-se de materiais do meio intelectual.

Testes padronizados podem facilmente fracassar sob a influência cultural vivida pelo indivíduo que dele se utilizar. Isso resulta no comprometimento do resultado final e das possíveis intervenções.

Vale ressaltar que embora muitas leis federais e locais venham propondo a importância de oferecimento de ações de intervenção voltadas ao atendimento de pessoas com altas habilidades, a dificuldade em determinar quem seriam estas pessoas e, principalmente de criar formas para avaliá-las apropriadamente, tem atuado de forma a impedir que muitas delas tenham acesso a programas de estimulação e desenvolvimento, devendo ser um dos desafios atuais para a educação no Brasil.

Desta forma é necessário que o Brasil abra as portas às pesquisas sobre pessoas com Altas Habilidades e que valorize os potenciais destes sujeitos para um desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional, para que não desperdicemos nossos potenciais intelectuais, perdendo-os aos que os utilizam para caminhos torpes e não legais.

Os esforços para suprir as necessidades dos nossos superdotados, com relação aos aspectos sociais, ainda são tímidos e ineficientes. A falta de informação e formação dos profissionais da educação que poderia colaborar, ou pelo menos facilitar a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em nossas classes escolares, parece-nos relevante no contexto do atendimento e no fortalecimento das políticas públicas voltadas para esse público.

Ao analisar o desempenho acadêmico de um estudante a tarefa é complexa e tem mostrado evolução no transcorrer da história da escola com sua seriação.

Assim, apesar da classificação em séries e competências a serem desenvolvidas, apesar da existência de diagnósticos no campo da saúde e, mesmo a classificação de altas habilidades exigem do professor uma abordagem sensível a cada estudante atendido.

O século XX mostrou a evolução do sistema de classificação diagnóstica no campo da saúde em geral – na psiquiatria, na pediatria, na psicologia, para citar apenas alguns desses exemplos. A escola mostra sua força ao acompanhar as crianças e jovens em grande parte do desenvolvimento desses indivíduos que são atendidos no contexto escolar grande parte de seus dias. A função preventiva da escola é destaque no sentido de interromper situações de risco em que suas crianças e jovens possam estar expostos e que são de alguma forma identificados, em geral, no contexto escolar. Porém, diagnósticos informais também poluem este cenário frente a uma relativa intolerância do professor diante da diversidade de repertórios de seus estudantes, incluindo a habilidade social.

Faz-se necessário que o sistema educativo entenda que esta diversidade é fator de oportunidade e de enriquecimento pessoal e social, bem como no processo de ensino-aprendizagem. A sensibilização da sociedade com relação ao conceito de Superdotação também se faz necessário, para provocar assim um entendimento e a quebra de falsos paradigmas criados pela sociedade e que permeiam até os dias de hoje.

1.1 Perspectivas Profissionais

Desde que me deparei com a situação do ter um filho com Altas Habilidade/Superdotação venho me dedicando ao estudo desse fenômeno. A participação em palestras/seminários sobre o tema, além de muita leitura se fez necessário para um bom entendimento. No começo confesso que não foi fácil, tudo era muito novo e as dificuldades sociais, especialmente com relação ao conceito e preconceito, foram muitas.

A criação de uma Associação que falasse por este grupo foi, sem dúvidas, uma grande conquista, não só minha como também de todo o grupo. A APAHS/DF é

a voz coletiva desse grupo, que luta por políticas públicas e por melhores condições social, além de trabalhar para a popularização do conceito de superdotação.

Muito embora tenha a consciência de que este é um trabalho com pouca visibilidade social, porém não menos importante, pretendo continuar a me dedicar ao tema da Educação Especial com foco nas Altas Habilidades/Superdotação, trabalhando na formação de profissionais da educação e suporte aos alunos com essa necessidade.

Com relação à continuação da minha vida acadêmica, pretendo continuar nessa linha de pesquisa na área de educação especial e desenvolvimento cognitivo de uma pós-graduação, já que a sede pelo tema ainda não cessou.

Hoje sou Servidora Técnica em Educação do quadro efetivo da Fundação Universidade de Brasília, e atualmente sou Gestora Educacional no Instituto de Psicologia da UnB e, apaixonada pela educação, pretendo fazer parte do corpo docente dessa universidade, pois entendo que o professor pode, em uma metáfora, auxiliar na metamorfose das borboletas.

Referências

ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano & FLEITH, Denise Souza. ***Superdotados; determinantes, educação e ajustamento***. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2001.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil***: texto promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. – 35. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***, Brasília: 2001.

_____. Lei nº 9.394 ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação***, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Lei 5692, 1971***. Brasília, 1971.

_____. ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***. Brasília.

_____. ***Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização***. Edição revisada. 2ª ed. Brasília, 2012.

_____. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: 2008

_____. ***Estatuto da Criança e do Adolescente***. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Centro Nacional de Educação Especial. Educação Especial: superdotados**
- manual. Rio de Janeiro, 1976.

_____. **Documento orientador para a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/**Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino. – São Paulo : FDE, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** Tradução de Sergio Miceli. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 49ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos)

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHAGAS, J. F. **Características Familiares Relacionadas ao Desenvolvimento de Comportamentos de Superdotação em Alunos de Nível Econômico Desfavorecido.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

_____. **Adolescentes Talentosos: Características individuais e familiares.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa /** Aurélio Buarque de Holanda Ferreira: coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. – 7. Ed. – Curitiba: Ed. Positivo: 2008.

FLEITH, Denise S. ALENCAR, Eunice M. L. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades,** Porto Alegre : Artmed, 2007.

FERREIRO, Emília. **Cultura, escrita e educação: conversa de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.** Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. (Org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização na América Latina.** Tradução por Maria Luíza Marques Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.117p.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.150p.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2ed. São Paulo: Paz e Terra,1992. 245p.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed São Paulo: Paz e Terra,1987.184p. (O mundo, hoje, v. 21)

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática** / trad. Maria Adriana Ver´ssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1985.

KAUFMAN, A. S. & STERNBERG, R. J. **Conceptions of giftedness.**S. Pfeiffer. Ed. Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices. (pp. 71-91). New York: Springer, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Só para mulheres: conselhos, receitas e segredos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

MARCELLI, Daniel; COHEN, David. **Infância e psicopatologia** – 8ed – Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARX. K, ENGELS, F. **L’idéologieallemande.** Paris, Éditions Sociales, 1968.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEC/SEESP, 2001. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 05 de julho de 2013.

MENEZES, E. M. C. **O papel do professor no processo de inclusão**. Outubro de 2012. 70. Monografia. Brasília-DF, Universidade de Brasília, 2012.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação**. *Caderno Cedes nº 35*, Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamonte. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 3ª ed. RJ: Zahar Editores, 1978.

RABUSKE, R. A. **Inteligência artificial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO E EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Atendimento Educacional Especializado a Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/266-educacao-especial.html>> às 16h58min 21/04/14.

VIRGOLIM, A. M. R. **O Indivíduo Superdotado: história, concepção e identificação**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 13, (173-183), 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual**. Em: D. S. Fleith, & E. M. L. S. Alencar (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores* (pp. 25-40). Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1989.