



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ROSELÍ DE NOVAIS SANTOS

**A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
Seus caminhos e descaminhos**

Salvador
2013

ROSELÍ DE NOVAIS SANTOS

**A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
Seus caminhos e descaminhos**

Monografia apresentada ao curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para o título de graduação.

Orientadora: Prof^ª. Nelma Sandes Galvão

Salvador
2013

Às minhas filhas,

Aisha por ensinar-me a ter firmeza sempre e ser persistente,

Aimê por ensinar-me a agir com carinho e ser terna,

as minhas razões para viver e inspirações para sentir a vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a essas pessoas que contribuíram com um pouco de suas vidas para que pudesse subir mais um degrau na minha existência.

Aos meus pais *Ricardo* e *Maria* pelo amor e apoio incondicionais.

Ao meu companheiro *Islandio* pela presença e carinho em todos os momentos.

Aos meus amigos *Edite* e *Ricardo* pela amizade, bons momentos e iluminação na caminhada.

A minha professora e orientadora *Nelma* pela paciência e dedicação.

Obrigada a todos pelo apoio e carinho!

Nenhuma sociedade pode se dar ao luxo de ignorar seus membros mais superdotados e todas devem refletir seriamente como melhor nutrir e educar o talento.

Ellen Winner, 1998

RESUMO

Este trabalho trata primeiramente dos acontecimentos históricos atrelados ao tratamento direcionado às pessoas com deficiência, como também das pessoas com altas habilidades/superdotação nos distintos momentos da história, desde o tempo tido como primitivo, passando pela Idade Média, chegando na modernidade e nos dias atuais. A evolução histórica revela tratamentos que vão desde a eliminação do sujeito, passando pelo abandono, a caridade, o assistencialismo e por fim a inclusão. Também abordo nesse trabalho como se deu ou não a educação destas pessoas nesses diversos contextos. Relato aqui os muitos e distintos mitos, pesquisados por diferentes autores, que dificultam o conhecimento e a condução das pessoas com altas habilidades/ superdotação aos seus direitos educacionais, menciono algumas das leis que dão suporte e legalizam esses direitos tão arduamente alcançados pelos atores da educação especial. São também abordadas as concepções acerca do que são as altas habilidades/superdotação, o que isso implica e quais as consequências destes indivíduos com alto potencial intelectual não serem atendidos devidamente de acordo as suas necessidades e interesses.

PALAVRAS CHAVES: Educação especial, altas habilidades/superdotação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA GERAL E BRASILEIRA	11
2.1	UMA BREVE ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA HISTÓRIA GERAL	11
2.2	BUSCANDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	17
2.3	UM OLHAR BRASILEIRO PARA AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	23
3	DESMISTIFICANDO E CONCEITUANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	27
3.1	DOS MITOS ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS	29
3.2	AS ESPECIFICIDADES DO INDIVÍDUO COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	35
3.3	A TEORIA DAS SETE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER	41
3.4	O CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO NA TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI.....	44
3.5	A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA NO INDIVÍDUO	46
4.	CONCLUSÃO.....	51
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

Ao ler um livro durante o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, intitulado *Os bebês podem e devem ler* (FIGUEIREDO, 1994), no qual a autora demonstra como ensinou seus três filhos a lerem desde a mais tenra idade, e o quanto essa decisão influenciou em seus processos de assimilar e processar os conhecimentos que a eles eram apresentados devido aos estímulos cognitivos recebidos desde que nasceram, desvendando o sucesso dos mesmos nos estudos posteriores, interessei-me no assunto. Então neste mesmo livro havia um anexo de um jornal, *O Popular*, (1991) sobre uma reportagem em que uma garota fora entrevistada pelo programa *Fantástico* da Rede Globo de Televisão, informando que uma superdotada com sua idade de treze anos havia sido aprovada em três vestibulares simultaneamente, e essa garota superdotada era a filha da autora do livro, o qual havia lido.

Devido aos fatos acima relatados, permaneceu em mim esta dúvida, este questionamento. Um indivíduo que tenha seu processo de desenvolvimento cognitivo avançado devido a estímulos externos pode passar a ser um superdotado? Esse processo é algo inato, que já nasce com o sujeito? Ou, ele herda geneticamente a grande capacidade de desenvolver suas habilidades mentais?

E num segundo momento quando cursei a disciplina de Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais do mesmo curso de Pedagogia, constatei que a modalidade Altas Habilidades/Superdotação apesar de fazer parte da área de estudos das pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto atual, pouco é discutido nos ambientes acadêmicos e nas disciplinas voltadas para educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Portanto permaneceram as indagações e o desconhecimento acerca do assunto, resultando numa lacuna sobre as questões de como as Altas Habilidades/Superdotação são conceituadas, como são diagnosticadas, como são tratadas nos ambientes escolares e como a legislação brasileira, está encaminhando essas crianças que apresentam essas condições?

É inegável o ganho que realmente foi alcançado com os últimos suportes teóricos e legais, que tratam da Educação Especial, como a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, a Declaração de Salamanca e outros suportes legais no que tange aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na realização de seus direitos educacionais. Todavia, não se pode deixar de evidenciar que não é de hoje que a Política Nacional brasileira na área da superdotação vem se caracterizando pela descontinuidade e pela fragmentação de suas ações, assim como, a bem dizer sobre os atuais modos de promoção das políticas públicas inclusivas para os alunos com necessidades educacionais especiais. (FLEITH, 2007)

Então como eles estão sendo tratados, como estão os conhecimentos dos professores acerca do assunto, quais as intervenções possíveis e como agem mediante tal situação? Como crianças especiais com Altas Habilidades/Superdotação são caracterizadas e ou definidas teoricamente, pelos estudos já realizados? Pois ainda, detecta-se que muitos docentes de forma errônea relacionam por descuido ou principalmente por desinformação o aluno superdotado com condutas típicas de síndromes neurológicas, psicológicas e psiquiátricas. Como por exemplo, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/TDAH, ou então, que pela própria terminologia - crianças superdotadas ou com altas habilidades - de acordo com o comportamento social estereotipado, achar que estas mesmas saiam-se bem em seus estudos e em tudo o que se interessem, e que por esse motivo necessitem de menos auxílio que as outras crianças.

A desmistificação destas crenças faz-se necessária à medida que o conhecimento sobre a importância da educação sobre crianças e jovens com potencial superior pode abrir caminhos para a implementação de programas especiais de atendimento ou, pelo menos, para a elaboração de currículos adaptados que privilegiem a criança com potencial superior.

Portanto, é necessário que esse tema seja mais discutido, e mais aprofundado, tanto em pesquisas científicas, como em discussões no contexto acadêmico, no sentido de que se faça uma análise de maior amplitude sobre o assunto, portanto passando a ser compreendido e divulgado quais são as características específicas para que um indivíduo seja considerado com Altas

Habilidades/ Superdotação, podendo a partir daí ser reconhecido como um sujeito com necessidades especiais educacionais, e poder melhor ser encaminhado em seu processo de ensino-aprendizagem.

Pois ao contrário, com descaso ao estudo e encaminhamento dos superdotados, poderemos estar jogando fora, inúmeros talentos humanos, que futuramente poderiam contribuir com algo enriquecedor e ímpar para a humanidade.

Sendo assim o objetivo deste estudo está em analisar a produção científica atualmente existente em relação à Educação Especial compreendendo e contextualizando o processo de sua evolução na dimensão social, histórico e política chegando à atualidade da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva, dando ênfase as Altas habilidades/superdotação. Buscando também nas teorias os conceitos que esclareçam as especificidades do indivíduo com Altas Habilidades/ Superdotação, identificando as leis que legalizam o direito e viabilizam a inclusão das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação a uma educação especial que possibilite desenvolver suas potencialidades. Dessa forma podendo contribuir com esse estudo para maximizar o conhecimento do tema pela sociedade e para pesquisas futuras.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA HISTÓRIA GERAL E BRASILEIRA

Para se entender o tratamento dispensado a educação especial hoje, faz-se necessário ter conhecimento dos seus antecedentes, com esse intuito, no primeiro momento desse trabalho venho descrevendo de forma sucinta e geral o tratamento direcionado as pessoas que apresentavam alguma necessidade especial de qualquer ordem, desde as mais brandas as mais severas, nos tempos tidos como primitivos, analisando a era cristã e passando pela modernidade, até chegar aos dias atuais.

Relato também aqui as punições acometidas por membros das comunidades que estigmatizavam, subjugavam e até condenavam a morte as pessoas que ao nascer, por infelicidade de seu tempo, davam sinais de alguma anormalidade em comparação aos demais anteriormente nascidos.

Num segundo momento trato das questões que permearam o cenário brasileiro, em relação à história, a exclusão, as conquistas e a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, abordando também, a história e educação da pessoa com altas habilidades/superdotação.

2.1 UMA BREVE ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA HISTÓRIA GERAL

Nos tempos primitivos os povos eram nômades, viviam da caça e da coleta para sobreviverem, com a escassez dos alimentos na região em que se encontravam, estes se mudavam constantemente de um lugar para outro, sendo que ainda estavam expostos a diversos ataques de animais selvagens. Portanto, indivíduos que fugissem à regra da tribo, ou seja, fossem incapazes de ir em busca da caça e de sobreviverem por si mesmos, eram tratados como peso morto, sendo excluídos e deixados a mercê para morrerem, pois esse tipo de vida tão agressivo e inconstante, não permitia que pessoas dependentes de membros da tribo fossem integradas ao grupo (RODRIGUES, 2008).

Num passado não tão distante, o tratamento direcionado as pessoas com deficiências assumia dois aspectos, ou eram eliminados por não serem aceitos ou tratados com assistencialismo, alguns os exterminavam por considerá-los grave empecilho à sobrevivência do grupo. Na antiguidade tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza, classistas e ou bélicos que serviam de base à organização sociocultural desses dois locais, como, por exemplo, em Esparta e Atenas as crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. (RODRIGUES, 2008)

Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos, pois não podiam servir ao exército espartano e tornarem-se soldados, e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos, pois estes estavam longe de alcançarem o padrão físico de beleza e ou estético idealizado entre os atenienses.

Na Europa na Idade Média em geral, a atitude para com as pessoas com deficiência era a mesma, até a expansão do cristianismo, segundo Rodrigues (2008):

A Inquisição católica, na Idade Média, foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência mental entre loucos, adivinhos e hereges. O “Diretorium” de Emérico de Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o confisco de bens para qualquer conduta herética ou obscena, além da recusa em responder ou dar respostas sem nexos quando interrogados. Durante a Inquisição, foi criado o “Malleus Maleficarum” (1482), manual de semiologia, capaz de “diagnosticar” bruxas e feiticeiros; considerava sinais de malformação física ou mental como ligação com o demônio, o que levou muitas das pessoas com estas deficiências a fogueira da inquisição (RODRIGUES, 2008, p. 9).

Portanto, nos séculos XV e XVI, por exemplo, os indivíduos que se destacavam por suas façanhas e proezas, ou seja, demonstravam inteligência descomunal eram tidos como inspirados por demônios, apontados como hereges e queimados como bruxos. (VIRGOLIM, 1997).

De acordo com Bianchetti (1995) a relação entre as pessoas com deficiência e o pecado é muito antiga, segundo ele dos 22 milagres e curas realizados por Jesus, oito fazem menção a cura de surdos, mudos e cegos. O autor traz algumas passagens bíblicas para explicitar a ideia da associação

entre deficiência e pecado, para ele a cura de um parálítico de Cafarnaum é um exemplo. “E eis que lhe trouxeram um parálítico deitado numa cama, e Jesus vendo a fé deles, disse ao parálítico: filho tem bom ânimo: perdoado te são os teus pecados (MATEUS 9:2)” (BIANCHETTI, 1995, p. 10).

Também de acordo com o autor, outra passagem de Lucas de capítulo 11 e versículo 14, demonstra como o mudo e o demônio são confundidos: “E estava ele expulsando um demônio o qual era mudo. E aconteceu que saindo o demônio o mudo falou” (BIANCHETTI, 1995, p. 10).

O fato de a deficiência estar relacionada com o pecado e a alta capacidade intelectual a atos demoníacos, é algo que vai diminuindo na medida em que a Idade Média avança e os acontecimentos do dia a dia, os fenômenos incompreensíveis explicados desde então pela igreja e pela religião, deixam de ser vistos de forma teológica, para serem estudados, e pesquisados a luz da ciência.

Em determinados momentos da história as pessoas deixaram de eliminar e passaram a proteger e sustentar as pessoas com deficiência com o objetivo de agradar a seus deuses. Com a difusão do cristianismo muda-se o pensamento a respeito destes indivíduos que segundo a religião ganharam alma e, eliminá-los ou abandoná-los significava agir contra a vontade divina. Assim, ao longo da idade média são considerados filhos de Deus, como exemplo “anjos retratados em pinturas da época possuíam características de síndrome de Down” (RODRIGUES, 2008, p. 8).

Todavia, apesar de serem considerados filhos de Deus, não lhes era garantido a igualdade de direitos civis como aos outros. A pessoa com deficiência mental era acolhida por caridade em conventos ou igrejas, e quando a deficiência não era tão acentuada, convivia com a família, escapando do abandono ou à exposição de servir como palhaços ou atrações em circos. (RODRIGUES, 2008).

Segundo conta Rodrigues (2008) No século XVII, John Locke definiu o recém-nascido e o ‘*idiota*’ como ‘*tabula rasa*’, enxergando a pessoa com deficiência, até então, como carente de experiências, sendo assim o ambiente

era o que possibilitava as experiências importantes para o aprendizado advogando que o ensino deveria suprir essa carência.

O século XIX conforme Rodrigues (2008) foi marcado pelo trabalho de vários autores como Itard, ele apresentou o primeiro programa de Educação Especial, no ano de 1800, onde criou uma metodologia com base no que usou com Victor, o selvagem de Aveyron. Consta que foi um garoto abandonado desde criança, encontrado sozinho, o qual se locomovia de quatro, que era surdo e mudo.

O conceito levantado por Itard, que entendia a 'idiotia' como 'insuficiência cultural', foi discordado por Pinel também estudioso do mesmo século, pois a considerava uma 'deficiência biológica'. Segundo Rodrigues, (2008) a discordância entre estes dois autores aponta um problema que persiste até hoje, o da avaliação, pois os fatores biológicos e ambientais podem estar presentes em um mesmo diagnóstico, o que, muitas vezes, dificulta a avaliação dos especialistas, impossibilitando-os de determinar com precisão a deficiência encontrada na pessoa.

Acreditava-se que as várias deficiências encontradas tinham um único fator como causa, mas que se expressavam em graus diferentes. Em 1875, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram classificadas como: 'semi-cretinos, cretinos e cretinóides', conforme a mesma era diagnosticada como mais ou menos severa ou grave. Nesta mesma época, eram os médicos que governavam o tratamento da deficiência mental, já convencidos da ideia do 'fatalismo' e da 'irrecuperabilidade' da pessoa com deficiência (RODRIGUES, 1998).

Esta concepção, segundo Virgolim (1997) levou à crença de que crianças precoces que apresentavam altas habilidades nesta época, estavam destinadas a serem diferentes dos demais, com os corpos fracos e a cabeça também, portanto neuróticas. Confirmadas nas ideias abaixo:

A falta de controle emocional, ausência de disposição, desilusões, alucinações, idéias grandiosas e novos "insights", e qualquer desvio, fosse na direção da insanidade ou da genialidade, representavam, para os médicos, instabilidade mental, assumidos como sintoma de doença nervosa, mórbida e anormal (GRINDER, 1985, apud VIRGOLIM, 1997).

De acordo com Virgolim (1997) Frances Galton, procurou demonstrar que as habilidades mentais eram hereditárias, portanto sendo transmitidas, como os traços físicos são transmitidos pela genética, e que possivelmente a alta capacidade intelectual também era transmitida através das gerações. Assim, Galton fundou em Londres, um laboratório onde seus ‘testes mentais’ mensuravam da força física a percepção dos sentidos, (SNYDERMAN & ROTHMAN, 1990, apud VIRGOLIM, 1997).

Na metade do século dezenove a questão da hereditariedade foi inserida na equação, pesando para isto as idéias do sociólogo francês Moreau de Tours, considerado “expert” em patologia mental. Segundo Moreau, o gênio seria o resultado de um desvio mórbido de um tipo original, de uma árvore genealógica neuropática; e seus descendentes, “expostos às mesmas influências, rapidamente desceriam ao mais alto grau de degenerescência” (GRINDER, 1985, apud VIRGOLIM, 1997).

A educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, quase sempre, ao longo da história da educação revela-se inexistente, marginalizada, nos diversos momentos históricos. Na medida em que o tratamento passou a ser transferido para áreas da medicina e depois para psicologia, esta passou a ter o papel de identificar os mais ou menos avançados, através de aplicações de testes cognitivos, para se medir a inteligência.

Estes testes primeiramente mediam a capacidade intelectual dos ditos fracassados nas atividades escolares, concebidos como atrasados ou retardados. A psicologia científica passa a se preocupar em mensurar o déficit mental dos atrasados da vida acadêmica, as dificuldades escolares passaram a ser analisadas e explicadas à luz da psiquiatria e da medicina neurológica. (RODRIGUES, 2008)

E, mesmo as formas mais simples de dificuldades de aprendizagem são traduzidas como fracasso escolar e começam a ser consideradas como casos de anormalidade, recomendando-se, então, a criação de lugares especiais para atender esses casos, para tratarem dos que não conseguiam aprender. Em síntese, as crianças que não acompanhavam o ritmo da turma eram estigmatizadas como fracassados escolares e seus insucessos eram atribuídos à presença de algum problema biológico.

Depois, os mesmos testes psicológicos passaram a identificar o Quociente Intelectual, o conhecidíssimo QI, dos indivíduos identificados com inteligência acima da média, o que ocorre ainda hoje.

Os resultados nos testes eram dados, não em termos de um nível absoluto de inteligência, mas pela comparação da *idade mental* do aluno (equivalência de idade com as questões de maior dificuldade corretamente respondidas) ou com sua idade cronológica. As crianças que passavam em testes correspondentes a um ano ou dois abaixo de sua idade cronológica eram identificadas como inferiores ou retardadas; e as que passavam em testes um ano ou dois além de sua idade cronológica eram designadas como superiores ou avançadas. Em 1911, o psicólogo alemão William Stern propôs o uso do termo “quociente mental”, no qual a idade mental da criança é dividida por sua idade cronológica. O Quociente de Inteligência (QI) a que nos referimos hoje em dia é derivado desta medida, sendo o quociente mental multiplicado por 100 (VIRGOLIM, 1997).

A primeira pesquisa significativa a respeito das habilidades mentais superiores dos superdotados, segundo Virgolim (1997) foi o estudo realizado por Terman em 1920, ele analisou cerca de 1500 crianças de séries iniciais da Califórnia com QI de 140 ou mais, estas foram indicadas e selecionadas por seus professores como altamente inteligentes [...] ” (Terman, 1975, apud Virgolim, 1997).

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os indivíduos com alto potencial mental eram diferentes entre si de muitas formas, não se constituindo um grupo homogêneo. As diferenças entre os que saíam-se bem, e os menos sucedidos no grupo foi indicado devido aos fatores socioeconômico e nível de escolarização dos pais, sendo pontuados como fatores de possível influência nos resultados finais e que também durante a fase adulta da criança, a inteligência, cresceria continuamente, e que o teste de QI poderia ser usado para prever se o indivíduo teria um futuro preeminente (TERMAN, 1975, apud VIRGOLIM, 1997).

As crianças pertencentes ao meio em que o nível cultural dos pais fosse elevado tinham maior chance de apresentarem superdotação, no entanto filhos de famílias desprovidas de bens tinham poucas chances de apresentarem uma habilidade excepcional em alguma área. O estudo de Terman acabou por disseminar muitos mitos que atualmente insistem em permanecer nas ideias e

pensamentos das pessoas sobre os sujeitos com altas habilidades/superdotação (VIRGOLIM, 1997).

Apesar da contribuição de Terman, no que diz respeito à identificação do indivíduo superdotado, segundo autora, Virgolim (1997) coube a Leta Stetter Hollingworth, professora da Universidade de Colúmbia, o pioneirismo por compreender a necessidade da escola de se responsabilizar pela tarefa da educação das crianças que apresentavam essa forma diferenciada de aprender.

Suas pesquisas chamaram a atenção dos educadores para a necessidade de um currículo diferenciado para tais alunos, tanto em profundidade quanto em rápido avanço sobre as disciplinas convencionais, considerando diferentes habilidades. Abordando as influências advindas do seio familiar, da escola e da comunidade que possivelmente atingiriam estes indivíduos, podendo tanto contribuir, quanto inibir o desenvolvimento destes, estando à escola em posição privilegiada para ajudar o superdotado a se conscientizar de seu potencial (VIRGOLIM, 1997).

2.2 BUSCANDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da Educação Especial no Brasil teve seu início, conforme Rodrigues (2008) pelo menos em meados do século XIX, pelos costumes e informações que possivelmente foram trazidos da Europa. A institucionalização das crianças com deficiência teve seu início com o abandono destas em portas de igrejas e conventos. Culminando na criação da 'roda dos expostos', onde as mesmas eram cuidadas por religiosas.

A primeira iniciativa de que se têm dados sobre a educação especial no Brasil, encontra-se no século XIX, no período imperial, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sendo um marco histórico da educação especial no país e inspirada na experiência europeia, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Em 1874 com a criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia tem início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, a “Escola México” é criada no Rio de Janeiro, com o objetivo de atender pessoas com deficiências física e intelectual (JANNUZZI, 1985, 1992, 2004; MAZZOTTA, 2005, apud MENDES, 2010).

Segundo os autores (Dota e Alves, 2007), apesar do pouco investimento e do descaso político, a educação especial foi ganhando seu espaço de forma lenta e gradual, por meio da criação de inúmeras instituições no país. Essas instituições eram de caráter assistencialista e cumpriam apenas sua função de auxílio aos desvalidos. No entanto, devido a diversos interesses, de cunho político, social, moral e econômico, estes institutos começaram a sofrer um processo de deterioração. Embora se parecessem com os institutos parisienses, se diferenciavam por seu caráter assistencialista, ou seja, sua política de favor.

Na análise do período colonial se pode concluir que prevaleceu neste momento no país o descaso do poder público, em relação à educação de pessoas com deficiências, e que as poucas instituições existentes eram de caráter assistencialista, filantrópico e não assumiam o papel realmente de educação, e que possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, mais como um paliativo, de amenização das deficiências, do que com o objetivo educacional, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados, não eram enxergados (JANNUZZI, 1992, apud MENDES, 2010).

Depois de três décadas da criação do primeiro instituto direcionado para educação especial, o país estava prestes a proclamar a república em 1889. Nesse período com o intuito de mudar o Brasil vários profissionais que estudaram na Europa voltaram entusiasmados, com objetivo de por em prática o que aprenderam fora do país (ARANHA, 2005, apud MENDES, 2010).

Já que os estados anormais de inteligência eram consequência da ausência de assepsia pela população carente, de acordo pensamento da época:

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos [...] Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010, p. 95).

Como nos traz Mendes (2010) “[...] A concepção de deficiência predominante nesse período era a de que se tratava de uma doença, em geral atribuída à sífilis, tuberculose, doenças venéreas, pobreza e falta de higiene” (MAGALHÃES, 1913, apud MENDES, 2010, p. 95). Portanto, o objetivo dos médicos de acordo com essa ideia era combater a deficiência através da higiene e seu campo de atuação era a escola onde se poderia detectar os indivíduos que apresentavam tais problemas.

Com o surgimento do ideário do movimento escola-nova, este influenciou as ações psicopedagógicas da educação direcionadas às pessoas com deficiência no Brasil, devido às reformas nos sistemas educacionais, passa-se a pensar a educação sob esse novo paradigma, que tinha como objetivo romper com a desigualdade no acesso a educação entre as classes abastadas, das classes populares relegadas ao abandono no quesito educacional e tantos outros.

Tal movimento se caracterizou pela idealização e implantação de escolas de qualidade, onde tentavam superar o modelo da escola tradicional, conteudista, de cunho intelectualista, sem nenhuma relação com o contexto social do aluno que atendia, e que pouco se adequava as transformações sociais em curso no momento (ARANHA, 1989, apud MENDES, 2010).

Os princípios do movimento escola-novista foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil as pessoas que defendiam o movimento como intuito de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, pregavam que o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação, seria a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, com a

implantação de escolas de qualidade, com o acesso de todos sem restrição a educação.

Envolvidos e interessados no movimento escola nova, vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que as ideias escola-novista permitiram a penetração das pesquisas e estudos psicológicos na educação, introduzindo o uso dos testes de inteligência para identificar pessoas com deficiência intelectual nas escolas, e que passou a ser largamente difundido neste período, segundo Mendes (2010):

A partir de então se observa uma maior preocupação no panorama nacional com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram aprioristicamente considerados rejeitados pela escola pública (JANNUZZI, 1992, apud MENDES, 2010).

Segundo Mendes (2010) dentre os ativistas desse movimento, que no decorrer da década de vinte empreenderam reformas estaduais destaca-se Francisco Campos, um mineiro, que trouxe professores psicólogos da Europa para ministrar cursos para docentes. Nesse contexto chega ao Brasil Helena Antipoff em 1929, uma psicóloga russa que muito influenciou o panorama nacional da educação especial no país. Ela fundou a Sociedade Pestalozzi e teve participação ativa em 1954 na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais a (APAE).

No entanto, a influência do movimento escolanovista na educação especial do país, Mendes (2010) considera que apesar da defesa em prol da minimização das desigualdades sociais, do acesso à educação, das contribuições para o sistema educacional, modernizando-o, trazendo ideias e concepções pedagógicas inovadoras e enfatizando as características individuais do aluno, foi prejudicial para o alunado especial.

A proposta de ensino adequado e especializado, a adaptação de técnicas de diagnóstico e especificamente do nível intelectual, contribuiu muito para a exclusão e o afastamento dos denominados diferentes das escolas regulares naquela época, alocando-os em instituições especializadas e afastando-os cada vez mais do espaço na escola regular.

[...] Ao estender a possibilidade de matrícula às classes populares, sem que as condições de ensino fossem reestruturadas, o índice de evasão e reprovação cresceu. A partir daí, começa a surgir a equação entre o fracasso escolar e a “deficiência mental leve” com a implantação maciça de classes especiais nas escolas públicas para solucionar o problema (RODRIGUES, 2008).

A igualdade de oportunidades tão creditada e anunciada passou a significar, ao mesmo tempo em que tentava incluir os excluídos historicamente, uma nova classe de excluídos. A segregação daqueles que não atendiam as exigências escolares passou a ser justificada pela adequação da educação que lhes seria oferecida (MENDES, 2010).

Segundo Rodrigues (2008) o atendimento dado às pessoas com deficiência foi puramente institucional, para tratamento e não para educação. Até mais da metade do século XX, era realizada em escolas especiais mantidas por entidades ou pelas classes especiais nas escolas públicas. O ingresso para essas classes especiais se obtinha com o desempenho ruim na escola, o aluno que apresentava péssimo rendimento e alguma dificuldade na aprendizagem, logo era diagnosticado e enviado para as salas especiais.

Houve quase nenhuma preocupação em definir os casos em que poderia ser uma pessoa com deficiência ou não, portanto, a conceituação e a classificação da deficiência foram deixadas de lado, pois os critérios de seleção eram vagos, baseados no insucesso escolar do indivíduo.

Observou-se, então o crescimento das instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, as APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) a partir dos de 1960. Em consequência ao sistema público não conseguir atender a grande demanda, estas instituições ofereceriam atendimento aos casos mais graves de pessoas com deficiência mental (RODRIGUES, 2008).

Nos anos 70, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial no Brasil. E em junho de 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial o (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país até então. Segundo Rodrigues, (2008) apesar de ser um órgão público, em seus planos havia uma “tendência em privilegiar a iniciativa privada,

marcadamente assistencialista, em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”.

Nessa época, o encaminhamento da escola comum para os serviços especiais definia o caminho dos alunos com necessidades educacionais especiais rumo à segregação e a exclusão do sistema regular. “O que se observava, no entanto, era a retirada de crianças do ensino regular, encaminhando-as para o ensino especial [...]” (RODRIGUES, 2008, p. 18).

Ao estudar a educação de pessoas com necessidades especiais neste período concluiu-se que não houve solução para educação escolarizada desses indivíduos. As conceituações sobre suas deficiências eram contraditórias e imprecisas, não se tinha ainda uma definição e que a escassa educação das pessoas com deficiência intelectual neste determinado contexto representava os procedimentos desenvolvidos fora do país (JANNUZZI, 1992, 2004, apud MENDES, 2010).

Em resumo, essa forma de lidar com os alunos que não conseguiam apresentar um bom rendimento nas aulas, identificadas pelo professor, deixava clara a incapacidade do sistema governamental em lidar com as diferenças individuais de sua clientela. Havia um fator social que determinava essas ações, ou seja, as crianças tidas como fracassadas eram rotuladas e estigmatizadas, em sua maioria, por pertencerem à “famílias de baixo nível sócio-econômico” (RODRIGUES, 2008).

2.3 UM OLHAR BRASILEIRO PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

No que diz respeito a Altas Habilidades/Superdotação - AH/SD, segundo FLEITH (2007) o primeiro atendimento de que se tem registro, foi em 1929, quando a reforma do Ensino no Rio de Janeiro incluiu o superdotado no atendimento educacional. Na mesma época constatou-se que dois professores de escolas públicas haviam escrito três livros sobre o tema sendo eles a 'Educação dos Super-Normaes' [...] 'O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes publicado em 1932' e 'O Problema da Educação dos Bem-Dotados' [...] "foram as três primeiras publicações brasileiras" (FLEITH, 2007, p. 28).

Apesar da identificação de alguns casos de alunos com superdotação nesse período, a pretensão de algum atendimento aos superdotados esbarrou-se no impasse da legislação educacional, que não tratava da educação destes, e da extrema rigidez dos professores em modificar seus métodos de ensino e adequá-los as necessidades do superdotado.

No entanto, a política educacional brasileira inicia seus primeiros passos em direção a educação dos superdotados na década de 70, na Lei de Diretrizes e Bases 4024/61 sobre a garantia da educação aos excepcionais. Segundo FLEITH (2007) em 1938, Antipoff identificou no seu consultório na instituição Pestalozzi, a qual ajudou a fundar, oito crianças "*super normaes*", propondo a partir de então um novo parágrafo nos estatutos da instituição, onde incluía os bem dotados, que também passaram a ser atendidos na Sociedade Pestalozzi, [...] "Foram os primórdios do que hoje se conhece como atendimento especializado para alunos com altas habilidades/superdotação (FLEITH, 2007, p. 28)

Sua ação refletiu-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 4024/61.

A influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com altas habilidades/ superdotação. O reflexo disso foi que, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dedicou os artigos

8º e 9º à educação dos “excepcionais”, palavra cunhada por Helena Antipoff para se referir tanto aos deficientes mentais como aos superdotados e aos que tinham problemas de conduta. Neste momento, a ênfase clínica da educação fez com que a Lei se referisse ao *tratamento* a ser dado aos excepcionais (FLEITH, 2007).

Com isso, a importância ao tratamento clínico da educação fez com que a Lei se referisse ao tratamento do indivíduo, não a educação, a ser dado aos excepcionais, principalmente aos superdotados.

Com o objetivo de estabelecer critérios para identificar e atender as pessoas com altas habilidades/superdotação, o Ministério de Educação e Cultura, em 1967, cria uma comissão com esse intuito. Mas os pouquíssimos escritos sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais brasileiros eram desenvolvidos por instituições públicas e nas muitas instituições privadas, assistencialistas, aquelas podendo assim dizer, as que possuíam o maior contato com os indivíduos da educação especial no momento no país. Estas instituições tinham como objetivo o atendimento de alunos com deficiências, voltadas para o atendimento da cura, reabilitação e eliminação de comportamentos inaceitáveis socialmente, portanto não sendo de cunho educacional. E, como no superdotado não havia nada para ser curado estes não se encontravam nos assuntos centrais destes escritos (FLEITH, 2007).

Nos anos de 1960 e 1970 ocorre um grande aumento dos atendimentos da Educação Especial, nas instituições especializadas que passaram a assumir o papel nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil (FLEITH, 2007).

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5692. Pela primeira vez, uma lei de ensino previa, explicitamente, que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que encontrassem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os *superdotados* deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, Artigo 9º, apud FLEITH, 2007).

Segundo Fleith (2007) neste mesmo ano o Projeto Prioritário n.º 35, foi criado, estabelecendo que a educação dos superdotados, também seria

prioridade na Educação Especial, incluindo a superdotação no Plano Setorial de Educação e Cultura do projeto, previsto para o período de 1972 a 1974.

As doutrinas da educação especial definida para os alunos superdotados pelo projeto partiam do conceito de que “[...] crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados [...]”, segundo Fleith (2007) esta abordagem trouxe dois conceitos distintos, para identificar a pessoa com altas habilidades como superdotação e talento.

Neste mesmo Projeto Prioritário, de acordo com o autor fica definida que a identificação do superdotado deveria ser realizada no atendimento educacional, e que estes deveriam frequentar salas de aula comum, mas com devido apoio de orientação e materiais adequados a esse aluno. Os princípios doutrinários da Educação Especial brasileira, em 1971, previa como forma de apoio a monitoria e a aceleração dos estudos para o superdotado (FLEITH, 2007).

Visando a democratização da educação brasileira, a Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou caminhos buscando dispositivos para tentar universalizar o atendimento escolar, assegurando que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010).

Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo. Assim, a educação especial brasileira no final da década de noventa vai ser marcado pela sua inserção no contexto de reforma educacional do sistema educacional e pelo caloroso debate da inclusão escolar, [...] (MENDES, 2006, apud, Mendes, 2010).

A partir da promulgação desta constituição iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional, que trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”,

traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino” (MENDES, 2010).

Em 1990, o Brasil assumiu de acordo Fleith (2007) na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, o compromisso de erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, reparando a injustiça daqueles que por tanto tempo foram direcionados, para outros caminhos e excluídos da escola regular.

Na mesma década não só o atendimento aos superdotados foi agregado à Declaração de Salamanca, como o termo sofreu uma ressignificação. A mudança do termo conceituava o mesmo de forma menos estereotipada, de superdotados para altas habilidades.

Neste cenário de reformas pela democracia, e de implementações dos direitos garantidos por lei, é criada a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação de 9394/96, que também encontra-se referendada pelo Estatuto da Criança e do Adolescentes onde fica declarado que: “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, Art. 5º, apud FLEITH, 2007, p. 31)

Tendo o Capítulo V da lei todo voltado para atender as demandas da Educação Especial de acordo com os paradigmas da inclusão, trazendo o entendimento e a compreensão do que deva ser a Educação Especial como nos traz o Artigo 58º: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Todos os alunos com necessidades educacionais especiais, bem como os superdotados, tem seus direitos garantidos nesta lei para atender as demandas advindas de suas necessidades educacionais. Currículos, técnicas, métodos podem ser revistos, para auxiliar o atendimento que lhes assegure o direito a uma educação que alcance seus interesses, como também o direito a

aceleração, para que o aluno superdotado possa concluir o programa escolar em menor tempo.

Também outro documento que vem reafirmar e consolidar todos os direitos garantidos as pessoas com necessidades educacionais especiais é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no qual este realiza um apanhado da história geral das leis, das conquistas, das lutas, reforçando o direito à inclusão não somente nos espaços de educação, mas em todos os espaços sociais, mostrando dados importantes e tendo como objetivo:

“[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2007).

Apesar de todas as conquistas por meios legais, ainda se tem muito por fazer, apesar dos passos dados, tanto a educação direcionada aos tudos como normais, quanto a Educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais, necessitam de saltos imensos para chegar a tão almejada educação de qualidade para todos.

2.4 A PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E OS SEUS DIREITOS EDUCACIONAIS

Como ficou o atendimento do superdotado depois das politicas nacionais de inclusão?

Segundo PEREZ e FREITAS (2009) Uma verdadeira realização da política voltada para os alunos com altas habilidades supedotação, começa a dar frutos em 2005, quando a Secretaria de Educação Especial o SEESP, junto com a UNESCO e o FNDE, implanta os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, o NAAH/S nos 26 estados e no Distrito Federal, tornando atualmente esses núcleos em importantes referências no que diz respeito ao atendimento específico para o superdotado.

No entanto, esses indivíduos para serem atendidos por esses núcleos primeiramente precisam ser identificados, o que torna-se verdadeiramente um problema. Outro fator que mantém relação direta com esse problema segundo Perez e Freitas (2009) é que a produção científica direcionada à área de Altas Habilidades/Superdotação, “ainda é bastante incipiente no contexto brasileiro”,

Nesse cenário podemos citar inúmeras razões que podem estar relacionadas a esse fato, dentre elas os mitos e crenças populares a respeito, que impedem e dificultam a identificação e o atendimento a essa população, também o desconhecimento devido falta de informação do tema, dos recursos financeiros escassos para a Educação e, conseqüentemente, para a Educação Especial e também para a formação dos professores, que não se sentem capazes de identificar e atender estes alunos. [...] “A escassez de publicações fica evidente quando se procura material bibliográfico sobre AH/SD nas bibliotecas brasileiras [...] (PEREZ e FREITAS, 2009).

Ou seja, se não está tendo produção científica na área, não se está discutindo esse assunto nas salas de aulas nas universidades, portanto esse indivíduo também pode estar sendo deixado de lado nos contextos acadêmicos, sabemos que os atores sociais abraçaram os mitos a respeito do superdotado como verdades e que os membros das instituições acadêmicas são também membros desta sociedade que tanto ainda dissemina esse mitos, e como consequência os atores dos espaços de educação superior carregam consigo esses estereótipos e preconceitos acerca do superdotado.

Nesse sentido se evidencia qual a razão desse tema ser tão pouco debatido nas instituições de educação e ser tão escassas as produções a respeito, no sentido de prejudicar a formação do professor que encontrará no futuro estes alunos e não saberão como proceder, torna-se uma bola de neve, como aborda os autores abaixo:

[...] algumas situações foram sendo constatadas. Entre elas o despreparo profissional, pois, como esses professores não tiveram acesso a estudos referentes a tal temática durante sua formação acadêmica, não se sentiam preparados para trabalhar com o aluno com altas habilidades. Em conseqüência, eles encontravam muitas dificuldades em, primeiramente, identificar os alunos e, posteriormente, saber como atendê-los (RECH e FREITAS, 2005).

Os mitos de que os superdotados bastam por si só, permeiam na sociedade em geral, que não produz conhecimentos, nem pesquisas sobre o assunto por achar irrelevante, seria uma perda de tempo estudar o desenvolvimento de habilidades superiores em pessoas, se estas já apresentam, em demasia a facilidade e rapidez na aprendizagem, enquanto existem muitos outros, com déficits colossais de aprendizagem que necessitam de muito mais apoio.

A concepção do professor sobre o aluno com altas habilidades superdotação aparece da seguinte forma“[...] Esses faziam referências ao aluno com altas habilidades como sendo um sujeito bem ajustado, que por si só dá conta da sua educação, não necessitando de uma educação especial [...]” (RECH e FREITAS, 2005)

Olhando por esse ângulo, o desconhecimento e o preconceito que permeia na sociedade toma conta também da formação do professor, sendo que este finaliza sua formação com os mesmos mitos e estereótipos de quando iniciou sua. Do outro lado encontra-se os alunos com altas habilidades que certamente terão novos estes novos formados como seus professores, o que possivelmente culminará na invisibilidade dos indivíduos superdotados pelos seus educadores.

3. DESMISTIFICANDO E CONCEITUANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Apresento aqui os muitos e distintos mitos na visão de alguns autores que analisaram o processo de como se deu a crença da pessoa com altas habilidades/superdotação como um indivíduo que pode ser comparado a um super-humano, que nessa longa caminhada se percebe incompreendido em diversas situações e contextos, inviabilizando que os mesmos sejam identificados ou atendidos como sujeitos especiais na forma como aprendem. Estas concepções baseadas em inverdades são comumente disseminadas e tidas como verdade, tanto entre educadores e como pela sociedade em geral

Em outro momento abordo algumas concepções acerca da pessoa com altas habilidades/superdotação, como por exemplo, a terminologia que lhe foi atribuída devido aos estudos e testes de QI, como o termo superdotado, ou o que é específico para que uma pessoa possa ser considerada superdotada, tratando também de como alguns teóricos referem-se aos mesmos.

Abordo com brevidade duas concepções extraídas de estudiosos selecionados que apresentam de forma diferenciada os conceitos acerca do indivíduo com altas habilidades/superdotação. No caso estarão em análise a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e a Concepção de Superdotação na Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli, ambas as teorias marcam o tema, pois trazem a superdotação/altas habilidades com uma outra abordagem muito mais válida e pluralista.

Estes fazem reflexões acerca das diversas áreas em que o indivíduo pode desenvolver seu alto potencial, as distintas inteligências que o superdotado pode vir a apresentar e reformulações aos testes de inteligência que vislumbram detectar apenas talentos acadêmicos e que deixam à margem os outros tantos talentos que o ser humano pode apresentar.

E por fim, como ainda as pesquisas científicas não desvendaram e ainda se é um mistério sobre o que acontece nas estruturas mentais de tais indivíduos que apresentam inteligência fora do comum, abordo algumas concepções piagetianas, na visão de outros autores da coleção: A educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar nos documentos do Ministério da Educação MEC, que venham elucidar, e trazer respostas, mesmo que hipotéticas sobre a construção do conhecimento no ser humano, que para Piaget, acontece da mesma forma com todos os indivíduos, mas com os altamente inteligentes, esse modo como as estruturas cognitivas se organizam para resolver os problemas externos, é que pode ser diferenciado.

3.1 DOS MITOS ACERCA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Conforme a história a palavra mitos vem do grego, significando ‘fábula’, os mitos aparecem no cenário mundial como uma forma do ser humano tentar explicar e simultaneamente compreender o mundo que o cerca, “[...] surgem para tentar compreender as diferentes situações que os seres humanos presenciavam que, em alguns casos, eram incompreensíveis” (RECH e FREITAS, 2005, p. 300).

Portanto, “[...] os mitos surgem no imaginário popular como forma de tentar compreender os mistérios de natureza física, sobrenatural, mas também produtos de determinadas circunstâncias históricas e sociais” (RECH e FREITAS, 2005, p. 300).

Os muitos mitos estudados por Winner (1998) trazem uma gama de desencontros em direção a uma total compreensão sobre a superdotação. A suposição de que as crianças possuem poder intelectual geral, que lhes permite ser superdotados em tudo, cria uma confusão no entendimento. A autora denomina como o mito da “superdotação global”, ou seja, a criança superinteligente tem uma alta capacidade de desempenho em tudo que venha a fazer.

“Outro mito se refere aos alunos como ‘*globalmente superdotados*’. Ou seja, apresentam uma habilidade superior em todas as áreas do conhecimento, sendo inadmissível que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem em qualquer campo do saber ou do fazer [...]” (RECH e FREITAS, 2005, p. 296).

Afirma Winner (1998) que, a criança com a combinação entre, uma alta habilidade na área de seu interesse e déficits em outras áreas, vem a ser a regra, não a exceção. Estas podem até mesmo serem superdotadas em uma área acadêmica (entende-se aqui por área acadêmica, as áreas do conhecimento demasiadamente valorizadas pela escola e pelos indivíduos sociais, como matemática e linguagem) e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra. Como por exemplo, um indivíduo superdotado pode

possuir uma habilidade extraordinária em uma área tal como a matemática, e ser completamente inábil na área de linguagem.

Segundo Winner (1998), o precursor de um trabalho formal, abordando os superdotados, de acordo com os testes de inteligência, foi o pesquisador Terman, que influenciou e influencia até hoje as discussões sobre o tema, ela relata que:

Parte de seu legado, é que para o público geral, bem como para a maioria dos psicólogos e educadores, o termo *superdotados* continua a referir-se a uma habilidade global unitária que é melhor avaliada por um teste de QI ou quando não isso, por desempenho escolar, que sabidamente se correlaciona com o QI [...] (WINNER, 1998).

Durante muito tempo se pensou, e atualmente muitos ainda pensam, em consequência dos testes de inteligência, que um indivíduo superdotado, possui altas habilidades em todas as áreas, o que não é verdade. Apenas muito poucos apresentam capacidade intelectual global, que os possibilite dominar todas as áreas, na qual eles venham se dedicar.

Embora, muitas crianças apresentem superdotação em área como a música, artes visuais, esporte ou dança, estas mesmas são intituladas como talentosas, e não superdotadas como se somente fossem bem dotados escolásticos e ou acadêmicos. Outro legado dos testes de inteligência de QI é que este “[...] permaneceu a forma principal na qual a superdotação é pensada e avaliada. A superdotação é usualmente definida por um escore de 130 ou mais em teste de QI [...]” (WINNER, 1998, p. 33).

Demonstrando o que foi citado acima, a alta habilidade como a matemática ou a linguagem são muito mais valorizadas socialmente, a ponto de serem reconhecidas como superdotação, enquanto que as crianças que desenvolvem altas habilidades para as artes e outras áreas afins, são denominadas como talentosas, portanto, não se enxerga superdotação nesses indivíduos e sim talento, o que é um mito. Pode-se perceber nas afirmações acima outro legado disseminado pelos testes de inteligência que não mediam essas formas singulares de superdotação.

Outro mito desmistificado pelos pesquisadores, também muito povoado em nossas cabeças, pois quando pensamos em superdotação, somos remetidos às personalidades com QI extraordinário, é que para ser superdotado o sujeito tem que obter um QI alto. É óbvio que superdotação, quase sempre envolve QI alto.

Mas, existem casos em que indivíduos com retardo mental, conforme Winner, (1998) desenvolvem habilidades excepcionais em domínios específicos, esses indivíduos os “*savants*” ou “*idiots savantes*”, os “*idiotas sábios*” (GARDNER, 1995) como a terminologia “*idiots*” determina o indivíduo de forma pejorativa como um idiota, a palavra é, portanto excluída do termo, apresentam um QI muito baixo em relação aos superdotados, no entanto apresentam habilidade descomunal em área específica. De acordo com Fleith:

Savants caracterizam-se por uma habilidade significativamente superior em uma área específica, ao mesmo tempo em que apresenta um atraso mental pronunciado. Um exemplo a citar é o de um japonês – Kiyoshi Yamoshita – que viveu os seus primeiros anos numa creche para deficientes mentais, mas que se destacou como artista plástico, reconhecido pela alta qualidade de sua produção. Apesar de manter sempre um comportamento em um nível primitivo, sua produção artística tornou-se notável, especialmente após a publicação de um livro descrevendo o seu trabalho e incluindo fotografias de suas principais obras (Fleith, 2007, p. 16).

Durante os últimos anos percebeu-se que, os testes de QI não davam conta de avaliar quem possui ou não superdotação, em diversas áreas na qual ela se apresenta, que não fosse as áreas matemática e linguagem, de acordo Winner, (1998, p.33):

Na última década, um pequeno, mas significativo grupo de pesquisadores começou a questionar a equação superdotação com a inteligência geral. Evidências contra ligar a superdotação a inteligência geral veio de estudo de prodígios realizados pelos psicólogos desenvolvimentais David Feldman e Lynn Goldsmith. Os prodígios que eles estudaram estavam operando em níveis adultos em xadrez, música, matemática ou escrita e, ainda assim, não eram em absoluto avançados em tarefas fora do seu domínio de talento.

Como estes indivíduos passam despercebidos e não são identificados como tal, no Brasil, a superdotação é ainda vista como um fenômeno raro, a

prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Desconhecimento e preconceito mantêm viva as ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor encaminhamento e orientação ao desenvolvimento das altas habilidades do indivíduo (FLEITH, 2007).

Uma ideia que também domina em nosso meio é a de que o superdotado possui recursos suficientes para desenvolver o seu potencial sozinho, sendo inapropriado propiciar-lhe um ambiente especial com atividades enriquecedoras em termos de inteligência e criatividade, para que ele desenvolva suas capacidades, sendo que ele já dispõe desse suporte que são suas estruturas mentais brilhantes.

Existem os questionamentos sociais de como se investir numa educação enriquecedora de estímulos cognitivos para indivíduos, que já são talentosos, enquanto muitos não têm acesso nem se quer a educação, muito menos de qualidade. Como se explica oferecer uma educação elitista para alunos, que já são privilegiados, pois aprendem com tamanha rapidez e facilidade quase sem nenhum esforço, e aos que tem dificuldade na aprendizagem ofertar uma educação desprezível?

Entretanto, o que se observa é que nem todos que são caracterizados por altas habilidades tornam-se adultos brilhantes. Muitos deles, de acordo com o seu contexto podem até apresentar na idade adulta uma atrofiação do talento, em função de características pessoais que o sujeito possua aliadas às do seu meio familiar, educacional e social, estes podem passar a apresentar um baixo desempenho, até mesmo abaixo da média e inferior em relação às pessoas ditas normais.

Neste sentido, é necessário tornar relevante a importância da oferta de um ambiente favorável ao aprimoramento de seu potencial, respeitando sua forma de aprender e seu ritmo, com variedades de experiências enriquecedoras ao desenvolvimento do aluno com altas habilidades, que atenda às suas demandas educacionais (FLEITH, 2007).

De acordo com Winner (1998) o mito do senso comum de que a superdotação é totalmente inata, desdenha a importância do ambiente no papel que esse indivíduo venha a desempenhar, pois sem os estímulos externos, torna-se impossível se desenvolver as estruturas cognitivas, portanto, nesse sentido não se obterá o indivíduo sua performance espetacular no domínio das áreas de seu interesse.

No entanto deve-se considerar também, o papel da genética, pois como explicar que crianças apresentem e desenvolvam habilidades extremas em determinadas áreas, sem que tenham tido estimulação pra tal feito? Portanto, nesse caso faz-se necessário considerar os dois envolvidos na questão, tanto o ambiente, quanto a aptidão inata, são imprescindíveis em relação às altas habilidades/superdotação.

Outro mito também analisado por Winner (1998) é que os psicólogos construíram um “quadro idealizado” das crianças com QI alto, como bem ajustadas socialmente e populares, no entanto ela descreve: “As crianças superdotadas freqüentemente enfrentam ridicularização, escárnio”[...], no entanto a autora revela que:

As crianças superdotadas são com freqüência, socialmente isoladas e infelizes, a menos que sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas. A visão da criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos (Winner, 1998, p. 17).

Muitos dizem que os superdotados são fabricados pelos pais, que são frutos de treinamento duro, de horas a fio de estudo imposto aos filhos pelos seus genitores, que desejam ver o estrelato do filho a todo custo. Isso pode resultar desde que não chegue ao abuso dos limites dos filhos em consequências graves, que vão do desdém por parte da criança superdotada pelo seu talento, desde distúrbios emocionais pelo exagerado valor que os pais podem dar a sua habilidade, esquecendo de que eles são seres humanos e possuem vontades e interesses próprios.

“[...] pais que exigem demais, que não estimulam a ‘criança inteira’, mas se preocupam apenas com os dons da criança e são

exageradamente críticos e exigentes, podem terminar com crianças desengajadas, deprimidas e ressentidas. Crianças superdotadas que param de se esforçar em resposta a excesso de pressão parental [...]” (WINNER, 1998).

Verem os filhos chegarem a excelência, incentivando-os, quando se enxerga um grande potencial e investir, é também de extrema importância, para que o superdotado seja estimulado a desenvolver sua habilidade.

Dentre as análises e reflexões realizadas pelos mitos pesquisados, é de extrema importância, tratar os achados aqui abordados como relevantes, pois esse entendimento do quão pode ser confusa a compreensão de todos os problemas envolvidos com essa temática, auxilia a desenvolver um quadro geral sobre esses indivíduos. Segundo Winner (1998), desmistificando os muitos mitos, que impedem o superdotado, de desenvolver suas habilidades e potencialidades. Sobre as considerações dos relatos acima, conclui-se que é irrelevante, um QI alto para ser superdotado em artes ou música, uma pessoa num determinado teste de inteligência pode obter um QI abaixo da média e, no entanto, ter habilidade para as artes, ou para música.

As famílias desempenham um papel muito importante no desenvolvimento das habilidades dos filhos, com incentivos e orientação necessários. O que se pode observar, é que o indivíduo que apresenta alta capacidade em dominar uma ou diversas áreas do conhecimento de forma pouco comum, necessita desenvolver essa aptidão, precisa de estímulos externos e pode obter isso na família, se esta apresentar-se interessada em auxiliar seus filhos para poderem alcançar seu sucesso.

A superdotação pode ser um caminho para a infelicidade e o isolamento social, pois o sujeito pode não se sentir adequado e ou integrado no meio em que está inserido devido perceber-se diferente dos demais e ser tratado de forma diferenciada das outras pessoas tidas como normais. A superdotação na infância não prevê que este indivíduo, terá um futuro brilhante, aspectos de sua personalidade, podem revelar muito mais a seu respeito, do que uma alta habilidade.

3.2 AS ESPECIFICIDADES DA PESSOA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Talentedas, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas [...] (WINNER, 1998, p. 11).

Com a expansão dos testes que mediam a inteligência, o termo superdotação passou a ser sinônimo, dos que possuíam um alto escore nesses testes, apesar do termo superdotação ter sido usado pelos psicólogos, para designar aqueles indivíduos que possuíam um QI alto nas áreas acadêmicas, no entanto marginalizavam as outras formas de inteligência.

Essa terminologia confunde, pois enxerga-se o superdotado como um super-humano, capaz de resolver todos os seus problemas. Mas essa confusão generalizada, em volta do tema resulta da consequência do desconhecimento sobre esse indivíduo. Apesar de o termo trazer inúmeras discussões e estar no centro das questões atuais, este será abordado nesse trabalho como em referência ao indivíduo que apresenta uma alta habilidade em uma ou várias áreas do conhecimento.

No Brasil, a definição oficial de superdotação foi proposta por uma equipe de estrangeiros em educação especial que veio ao nosso país, convidados pelo Ministério da Educação, sendo a mesma definição adotada nos Estados Unidos (ALENCAR e BLUMEN, 1993, p. 850 VIRGOLIM, 1997):

“São consideradas crianças portadoras de altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora”.

Uma das dificuldades conforme Virgolim, (1997) deste tema, é a própria terminologia utilizada para designar o indivíduo com altas habilidades. No Brasil, o termo superdotado, produz confusão ao sugerir a ideia de ‘super’.

Sugerindo segundo Fleith, (2007) “Um dote que o indivíduo já traria ao nascimento e que se realizava, independentemente das condições ambientais”.

Em 1994 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto sugeriu o uso do termo “indivíduo portador de altas habilidades”, situando o indivíduo como portador de uma característica que o diferencia de outros enquanto comportamento, mas não como pessoa.

A temática das altas habilidades tem sido objeto de estudo de diferentes pesquisadores, tanto em nível nacional quanto internacional. Assim, diversos conceitos são utilizados para definir quem é a pessoa com altas habilidades. Nem os próprios pesquisadores chegaram a um consenso em relação à terminologia mais apropriada para ser utilizada (RECH e FREITAS, 2005).

Conforme o artigo 5º, parágrafo III, do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, de 2001, que instituiu as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, “educandos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” (BRASIL, 2001, apud FLEITH, 2007)

De acordo Virgolim (1997) a concepção anterior de inteligência, devido aos testes de QI vai aos poucos, dando espaço a outras concepções. Novas teorias se formam, e aquela visão unicista dá lugar a visões pluralísticas e dinâmicas. Diferentes definições surgem para a questão da superdotação, que sugerem novas implicações para os programas educacionais especiais, e as diversas inteligências apresentadas pelo superdotado antes desvalorizadas e não detectadas, agora ocupam um cenário relevante dando lugar a uma explicação mais democrática e inclusiva da superdotação.

Os novos paradigmas das diversas inteligências, tem seu lugar nos documentos oficiais do Ministério Educação brasileiro, que identifica o indivíduo como portador de altas habilidades, de acordo com as inteligências que este venha a desenvolver, são tais:

O talento acadêmico inclui aqueles que apresentam um desempenho excepcional na escola, que se saem muito bem em testes de conhecimento e que demonstram alta habilidade para as tarefas acadêmicas.

As Habilidades de pensamento criativo incluem alunos que apresentam ideias originais e divergentes, que demonstram uma habilidade para elaborar e desenvolver suas ideias originais e que são capazes de perceber de muitas formas diferentes um determinado tópico.

A Liderança inclui os estudantes que emergem como os líderes sociais ou acadêmicos de um grupo, e que se destacam pelo uso do poder, autocontrole e habilidade em desenvolver uma interação produtiva com os demais.

As artes visuais e cênicas que englobam indivíduos que apresentam habilidades superiores para pintura, escultura, desenho, filmagem, dança, canto, teatro e para tocar instrumentos musicais.

E as habilidades psicomotoras incluindo os indivíduos que apresentam proezas atléticas, incluindo também o uso superior de habilidades motoras refinadas e habilidades mecânicas (VIRGOLIM, 1997).

A autora Winner, (1998) aborda uma contribuição acerca do superdotado referindo-se a essas crianças com três características muito atípicas, “*a precocidade, uma insistência em fazer as coisas a seu modo e uma fúria por dominar*”. Segundo ela estas três especificidades são e estão intrinsecamente nos indivíduos que apresentam a superdotação.

Conforme Winner (1998) as crianças com superdotação são precoces e iniciam o domínio em alguma área em uma idade muito superior as crianças ditas comuns, elas avançam com muita rapidez, porque a aprendizagem na área de seu interesse ocorre com facilidade para elas. A autora citada se refere ao termo área como conjunto organizado de conhecimentos como a linguagem, a matemática, a música, as artes, ao xadrez e outras tantas formas de conhecimento que possam existir.

As crianças com superdotação não apenas aprendem mais rapidamente do que as crianças muito inteligentes, mas também aprendem de forma qualitativamente diferente. Elas fazem as coisas do seu jeito e precisam de auxílios mínimos de adultos para dominar sua área, e na maior parte do tempo

em que estão entretidas com seus estudos, elas ensinam a si mesmas. Frequentemente de forma independente, estas crianças inventam novas formas de resolver problemas (WINNER, 1998).

Uma das definições das crianças superdotadas é serem criativas, mas sua criação está limitada ao domínio fora do comum na área que ela desenvolve interesse, não em transformar e deixar essa área para sempre alterada com sua contribuição. De acordo com Winner (1998) somente adultos com vários anos de trabalho duro podem conseguir tal façanha.

A autora denomina de ‘uma fúria por dominar’ o interesse muito intenso e obsessivo apresentado por crianças superdotadas, elas demonstram uma habilidade em concentração fora do comum, quando estão determinadas a compreender a área na qual demonstram precocidade e interesse.

Elas concentram-se tanto que é como se entrassem em um estado de transe, onde se isolam e parecem que perdem a noção do mundo a sua volta. Combinando assim, toda a obsessão em dominar, com a facilidade que essas crianças possuem em absorver tais conhecimentos a consequência para a autora é o alto desempenho da criança na área de seu interesse (WINNER, 1998).

Destas três formas, as crianças superdotadas permanecem qualitativamente diferentes de crianças comuns motivadas a trabalhar duro. Crianças que são espertas, inteligentes e curiosas podem dedicar muitas horas enquanto tentam dominar uma área.

Suas famílias podem matriculá-las em aulas de xadrez e jogar com elas, matriculá-las em aula de violino com pouca idade, em aulas extras de matemática e linguagem. As crianças com tais genitores, dedicados a ajudar seus filhos a desenvolver seu potencial completo, muitas das vezes impressionam com suas conquistas. No entanto, conforme Winner (1998):

“[...] Essas crianças não são particularmente precoces. Elas requerem suporte adulto extensivo – instrução, apoio e encorajamento – para progredir. E não apresentam a fúria intrínseca por dominar, demonstradas pelas crianças superdotadas. Além disso, elas tipicamente não alcançam os níveis atingidos aparentemente tão sem esforço como as crianças superdotadas” (WINNER, 1998).

Segundo a autora não se pode confundir uma criança treinada por métodos de estimulação mental, com crianças superdotadas ou prodígios. “[...] Um prodígio é simplesmente uma versão mais excepcional de uma criança com superdotação, uma criança tão superdotada que desempenha em algum domínio em nível adulto [...]” (WINNER, 1998, p. 13).

Buscando exemplificar as diferentes definições de superdotação abordados nas definições brasileiras de superdotação e também as características das pessoas que são reconhecidas como gênios, Virgolim (2007) esclarece as diversas denominações para os termos aqui citados: a criança precoce, a criança prodígio e os gênios da humanidade.

São chamadas de “precoce” as crianças que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura [...] (VIRGOLIM, 2007,p. 23).

Mesmo a superdotação no seu grau mais alto observada em indivíduos precoces, não se pode garantir que os mesmos terão sucesso no futuro ou serão um adulto que apresente tão alta inteligência, pelo contrário devido a inúmeros fatores, pode haver um declínio, e o superdotado, não mais apresentar, sua precocidade e inteligência. No entanto, alguns autores alertam que:

[...] nem todos os adultos que se tornaram eminentes foram crianças precoces. Há múltiplos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce além do nível de habilidade, como os atributos de personalidade, a motivação em buscar a excelência, o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. Além disso, a motivação intrínseca, a curiosidade e a vontade de aprender, fatores essenciais para um desempenho superior, dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem (FREEMAN e GUENTHER, 2000, apud VIRGOLIM, 1997).

Portanto, o termo “prodígio” usa-se para designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, em alguma área específica, igualando-se ao

nível de um profissional adulto (FELDMAN, 1991, MORELOCK e FELDMAN, 2000, apud VIRGOLIM, 2007).

Os prodígios são, como um todo, especialistas extremos, especialmente bem sintonizados a um campo particular do conhecimento, demonstrando um domínio rápido e aparentemente sem esforço. Embora os prodígios possam ser ou não talentosos no sentido de uma perícia intelectual mais generalizada, não demonstram desempenho extraordinário por várias áreas. Sendo precoce, o prodígio revela uma tenacidade no seu envolvimento com sua área de talento, sendo este aspecto absolutamente necessário para sua satisfação, expressão e bem-estar (VIRGOLIM, 2007).

Dentro da concepção de Virgolim (2007), o prodígio é um caso “relativamente raro”, necessitando de circunstâncias substanciais que lhe permita expressar seu poderoso potencial humano e cognitivo.

Em nossa sociedade, é comum referir-se a uma criança superdotada também como um gênio, numa clara demonstração da desinformação sobre o tema em nossa sociedade, devido à sua precocidade em uma área acadêmica específica, ou por sua facilidade em memorização. Conforme, Virgolim (2007) o termo foi popularizado por Lewis Terman, no entanto, é sugerido por pesquisadores que:

[...] o termo “gênio” deva ser reservado para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo. Os gênios são os grandes realizadores da humanidade, cujo conhecimento e capacidades nos parecem sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas [...] (ALENCAR, 2001, FELDHUSEN, 1985; FELDMAN, 1991, apud VIRGOLIM, 2007).

Quando se ouve falar de gênios, somos levados a pensar nos indivíduos que conseguiram façanhas excepcionais, em determinado campo que com seu extraordinário talento, da mesma forma que causa espanto, causa também admiração e encanto desafiando nosso entendimento sobre o desenvolvimento humano atípico.

É uma raridade pessoas que atingem níveis extremos em suas habilidades. “Leonardo da Vinci, Gandhi, Heitor Villa-Lobos, Stephen Hawkins e

Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, estão entre os grandes gênios da humanidade, em seus campos específicos” (VIRGOLIM, 2007, p. 27).

Precisa-se pensar atualmente não somente nos múltiplos e diversos componentes e tipos de superdotação. É relevante e mais produtivo focalizar nossa atenção nos talentos ou aptidões do que procurar por uma superdotação geral, pois a identificação das altas capacidades intelectuais nessas pessoas torna viável uma melhor adequação dessa população com os diversos programas e serviços educacionais especialmente desenvolvidos e ou planejados para esse diferente tipo de clientela (FELDHUSEN e JARWAN, 1993; HANY, 1993; RENZULLI e REIS, 1991, apud VIRGOLIM, 1997).

3.3 A TEORIA DAS SETE INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE GARDNER

Em conjunto com outros pesquisadores Howard Gardner desenvolveu uma teoria da inteligência plural e multifacetada a Teoria das Sete Inteligências Múltiplas que define inteligência “[...] como a capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários [...]” (GARDNER, 1995, p. 13).

Estas sete inteligências foram extraídas de exaustivas pesquisas, como resultado da observação de diversas fontes analisadas, tais como os variados tipos de capacidades que apresentavam as crianças ditas normais, o desenvolvimento excepcional na criança prodígio, o indivíduo com as capacidades cognitivas submetidas a danos cerebrais, os estudos sobre populações excepcionais como os idiotas-sábios “idiot-savants” e autistas, que proporcionaram uma quantidade enorme de informações, resultando nas sete inteligências por ele formuladas (GARDNER, 1995).

Esta teoria observa que o potencial cognitivo humano pode ser melhor entendido como sendo um conjunto de sete habilidades, de talentos ou de capacidades mentais, estabelecidas como universais para a espécie humana como a inteligência linguística, a lógico matemática, a espacial, a corpo-cinestésica a musical, a interpessoal e a intrapessoal (VIRGOLIM, 1997).

Gardner trata na sua teoria de sete inteligências apresentadas pelo ser humano e são abordadas a seguir:

A inteligência musical pode ser identificada em atividades como cantar, apreciar música, compor, tocar instrumentos musicais, traz às evidências que apoiam a interpretação da capacidade musical como uma inteligência, segundo Gardner (1995) que desempenhou um importante papel unificador e universal na vida humana.

A inteligência corporal-cinestésica dá-se por meio da dança, artes dramáticas, esportes, conforme o autor a evolução dos movimentos especializados do corpo é uma vantagem óbvia das espécies, e que no homem esta adaptação é aumentada através do uso de ferramentas sociais.

Outra inteligência é a lógico-matemática, caracterizando o indivíduo pela facilidade de raciocínio, em atividades matemáticas e solução de problemas lógicos matemáticos. A inteligência linguística exibida com maior intensidade por escritores, poetas, de acordo Gardner (1995) “o dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas”.

A inteligência espacial apresentada por arquitetos, engenheiros por poderem projetar uma visão macro do espaço, estes possuem essa habilidade. A inteligência interpessoal traduzindo-se na capacidade em compreender e se relacionar com os outros e a intrapessoal em que se traduz em uma melhor compreensão da própria pessoa.

Segundo Gardner (1995) A questão da definição de inteligência é central em sua investigação. Na verdade, é no nível dessa definição que a teoria das inteligências múltiplas diverge dos pontos de vistas tradicionais. Numa visão tradicional, a inteligência é definida o como capacidade técnica de responder a itens em testes de inteligência, sua teoria, no entanto é multifacetada, indo de encontro às tradicionais. A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, traz uma abordagem diferenciada da teoria tradicional na qual se podia medir a inteligência por testes de QI, buscando para a cena educacional uma nova conceituação de superdotação, uma nova visão, um novo paradigma, com o

qual podemos enxergar de forma mais precisa este indivíduo, tão incompreendido.

Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a “rota extra para esse destino” (Gardner, 1995).

A teoria das Inteligências Múltiplas de acordo com Gardner (1995) foi sendo construída à “luz das origens biológicas” de cada capacidade de resolver problemas. Afirmando ele que somente são tratadas na sua teoria aquelas capacidades que são universais na espécie humana, que estão presentes, em todos os povos de qualquer lugar do mundo.

Segundo Gardner, a parte biológica também participa na forma de como encontrar soluções para resolver os problemas e deve ser vinculadas ao estímulo cultural. Por exemplo, “a linguagem, uma capacidade universal, pode manifestar-se particularmente como escrita em uma cultura, como oratória em outra, e como a linguagem secreta dos anagramas numa terceira.” (GARDNER, 1995, p. 21)

Gardner sustenta na sua teoria que as inteligências não são objetos ou coisas que possam ser quantificados, mensuradas e sim, potenciais que poderão ser ou não ativados dependendo dos valores de uma cultura na qual o indivíduo esteja inserido, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros.

Ele afirma que, exceto em indivíduos anormais, as inteligências sempre funcionam combinadas, apesar de elas serem independentes uma das outras, que qualquer papel adulto sofisticado, envolverá uma fusão de várias delas.

Conforme Gardner (1995) “Uma vez que todas as inteligências são parte da herança humana genética, em algum nível básico cada inteligência se manifesta universalmente, independente da educação ou do apoio cultural”.

Um dos aspectos importantes que a Teoria das Múltiplas Inteligências levanta diz respeito a avaliação de determinadas inteligências ou conjunto de

inteligências. Segundo a teoria, 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.

3.4 O CONCEITO DE SUPERDOTAÇÃO NA TEORIA DOS TRÊS ANÉIS DE RENZULLI

Renzulli (2004) em seus estudos verificou que a literatura pesquisada sobre superdotados e talentosos indicava duas finalidades para que fosse aceita a oferta de Educação Especial para jovens que apresentassem elevado potencial intelectual. A primeira finalidade seria o fornecimento aos superdotados de oportunidades para desenvolver seu potencial intelectual de forma plena.

A segunda finalidade seria maximizar a quantidade de pessoas que auxiliariam nas soluções dos problemas humanos e sociais contemporâneos, sendo estes produtores de conhecimento e arte e não apenas consumidores das informações já existentes. Essas análises segundo o autor o levaram a propor e desenvolver em suas teorias a diferença entre dois tipos de superdotação, a superdotação acadêmica ou escolar e a superdotação produtivo-criativa (RENZULLI, 2004).

Na teoria de Renzulli, o aluno pode se adequar em duas amplas categorias de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativa-produtiva. A superdotação escolar pode ser chamada também de “habilidade do teste ou da aprendizagem da lição”, no caso é a forma mais facilmente identificada pelos testes de inteligência, o QI, como passaporte para ingressar nos programas de educação especial. (VIRGOLIM, 1997)

As habilidades medidas nos testes de inteligência são as mesmas encontradas no contexto e nas situações da educação escolar. O aluno que na escola tira boas notas nas disciplinas escolares entre linguagem e matemática,

são os que apresentam bons escores nesses testes, pois os mesmos avaliam conforme as disciplinas escolares, portanto os indivíduos que conseguem um bom desempenho nestes testes apresentam superdotação acadêmica.

A habilidade produtivo-criativa se refere às produções que o sujeito venha a construir como algo material ou produzir um conhecimento novo que ao mesmo tempo seja relevante e ímpar contribuindo para amenizar os problemas da sociedade (VIRGOLIM, 1997).

De acordo com Renzulli (2004) a superdotação produtivo-criativa, apresenta-se conforme o tempo e situações, especialmente sobre dois dos componentes da Teoria de Superdotação dos Três Anéis, como a criatividade e comprometimento com a tarefa, pois segundo o autor as pessoas altamente criativas e produtivas apresentam altos e baixos no seu rendimento intelectual.

A superdotação acadêmica ou escolar está alocada no anel da capacidade acima da média da Concepção de Superdotação dos Três Anéis, pois de acordo com Renzulli as pessoas que apresentam este tipo de habilidade tende a permanecer estável com o decorrer do tempo, e nem sempre demonstram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa (REZULLI, 2004).

No entanto, o que se percebe é que os alunos tradicionalmente selecionados para os programas se encaixam no primeiro grupo, enquanto grande parte daqueles que permanecem abaixo do ponto de corte dos resultados nos testes (geralmente os do segundo grupo) permanecem do lado de fora, sendo negado a eles a oportunidade de ter acesso a serviços especiais (VIRGOLIM, 1997, p. 13).

Segundo a autora, Renzulli considera que a habilidade superior é “*uma condição que pode ser desenvolvida*” em algumas pessoas se houver uma apropriada interação entre ela, seu ambiente e uma área do conhecimento humano. De acordo com Virgolim (1997) o modelo apresentado por Renzulli, tem o objetivo de responder ao questionamento “O que produz a habilidade superior?” E em resposta a essa indagação, presente nos seus trabalhos considera superdotado o aluno que apresenta a habilidade acima da média, não sendo necessariamente superior, o envolvimento ou motivação com a tarefa e a criatividade. Nenhum destes três anéis isolados garante que o

indivíduo apresentará comportamentos de alta capacidade intelectual, somente a devida interação que possa haver entre eles (RENZULLI, 1986, apud VIRGOLIM, 1997).

Enfim, torna-se um desafio determinar os fatores que levam um sujeito a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma a manifestar em um nível superior excepcional de produtividade.

3.5 A CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA NO INDIVÍDUO

As explicações de como e porque algumas pessoas desenvolvem habilidades superiores não estão suficientemente esclarecidas. O que existe até o momento é um consenso entre estudiosos acerca da conjunção de dois fatores que influenciam o desenvolvimento da inteligência: a herança genética e a estimulação ambiental (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010).

Segundo os autores, dentre as teorias do desenvolvimento da inteligência no ser humano, destacam-se os estudos de Piaget, que demonstram como ao longo desse processo tanto a “filogênese”, que nesse caso seriam os aspectos biológicos determinantes da espécie, como a “ontogênese”, o ambiente no qual o indivíduo encontra-se inserido, no caso os aspectos culturais, entrelaçam-se no caminho percorrido pelos sistemas de cognição. “As teorias piagetianas da construção da inteligência permite compreender de que modo a interação desses dois processos vai moldando cada ser humano como um indivíduo diferenciado e único” (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010, p. 7)

Segundo os autores Piaget demonstra que a evolução da inteligência ocorre pela estimulação de mecanismos internos a partir do contato com o ambiente. Ele denomina de “motivos” os que geram desequilíbrios e estímulos no interior do psiquismo do sujeito levando-o à ação. Estes motivos podem ser desde os objetos, as pessoas que o sujeito convive e encontra como também os conflitos ou perturbações aos quais é submetido, são os estímulos externos. Eles colocam em ação os processos cognitivos de que o sujeito dispõe para se autorregular e, desse modo tentar superá-los ou ultrapassá-los. (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010)

“[...] À medida que a motivação conduz à interação e esta leva a modificações das estruturas cognitivas, o processo de aprendizagem acontece e o sujeito alcança um grau cada vez maior de adaptação” (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010, p. 7).

A motivação começa desde que o bebê nasce em função de suas necessidades básicas, ao entrar em contato com o ambiente que o cerca, o seio, a mamadeira, a chupeta, cada novo estímulo provoca um desequilíbrio nos esquemas de ação que se modificam estrutural e funcionalmente, tentando conhecer de modo prático esses objetos, definindo-os pelo uso que faz deles. O conhecimento do objeto significa que este foi assimilado. Reestabilizam-se os esquemas de ação permanecendo em um estado temporário de equilíbrio até que um novo estímulo venha desequilibrá-los (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010).

Piaget trata como igualmente cognitivas todas as fases do desenvolvimento, postulando que este se deve ao processo de desequilíbrio/reequilibração, que permite a assimilação do conhecimento e aprendizagem. O conceito de assimilação é central na discussão aqui proposta, porque é através dela que o sujeito retira do ambiente as informações que passam a fazer parte de sua organização psíquica e é a partir do que foi assimilado que ele constrói percepções mais organizadas e realiza ações mais eficazes e adaptativas (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010).

“[...] A assimilação e conseqüentemente, a aprendizagem acontecem devido às modificações das estruturas mentais [...]” (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010, p. 8), ou seja, no contato com algo externo, que no caso é o motivo que vai desequilibrar o estado mental do sujeito, que anteriormente encontrava-se em equilíbrio, pois assimilou informações anteriores, esse contato vai desequilibrar a já equilibrada psique, e assim as estruturas mentais vão se modificando.

“O desenvolvimento intelectual envolve uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio, para um estado de equilíbrio superior [...]” (PIAGET, 1997, apud DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010). Sendo, assim, cada vez que uma perturbação incide sobre o sistema cognitivo, este se desequilibra e logo a seguir se mobiliza na busca de

um funcionamento mental superior que permita um estado de equilíbrio mais estável e mais amplo.

E no que se refere às pessoas com altas habilidades/superdotação, como podemos entender como as estruturas mentais se organizam, como responde diante dos estímulos que lhes possibilitam desenvolver um alto nível intelectual excepcional?

Segundo os autores para essa questão não existe uma resposta bem definida, apesar dos avanços da neurociência, da psicopedagogia e demais áreas. A proposta dos autores é formular hipóteses sobre o desenvolvimento de altas habilidades no indivíduo tomando por base os conceitos construtivistas piagetianos sobre a construção da inteligência no ser humano. Buscando explicações acerca de quais mecanismos estão provavelmente envolvidos no processo da construção da inteligência no sujeito que desenvolve um nível superior em suas atividades cerebrais e no seu desempenho em realizar tarefas complexas que para outro indivíduo se tornaria difícil ou até impossível de serem realizadas.

Conforme Delpretto, Giffoni, e Zardo (2010) Piaget compara o desenvolvimento mental a uma contínua edificação de um prédio, que à medida que vai acrescentando algo, vai tornando-se mais sólido, mais estruturado. Sobre as variações que ocorrem nos sujeitos com altas habilidades/superdotação, desde que iniciam suas aprendizagens, admite-se que o processo que leva à evolução de um estágio de desenvolvimento para o seguinte é o mesmo para todos os indivíduos e que o que vai produzir diferenças entre um dito normal e outro considerado superdotado e até entre superdotados é o modo e o ritmo como as estruturas cognitivas se organizam nas tentativas de entender o mundo e se adaptar a ele.

Na tentativa de dar respostas aos estímulos recebidos, segundo supõe-se pode haver a possibilidade de que o sistema nervoso ou o cérebro se reorganize para resolver os conflitos externos que lhes são apresentados. Segundo os autores aqui tratados:

“A possibilidade de haver diferentes reorganizações nas estruturas cerebrais responsáveis pelo conhecimento é um aspecto

fundamental para a análise das variações que ocorrem nas manifestações da inteligência, inclusive as altas habilidades/superdotação (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010, p. 9).

“Sabe-se que, no processo de desenvolvimento humano, a maturação do sistema nervoso permite que os estímulos oferecidos sejam transmitidos e assimilados através das conexões entre neurônios” (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010, p. 10).

As chamadas sinapses, que são as comunicações entre neurônios, permite que os diversos estímulos do ambiente sejam percebidos e representados no psiquismo, gerando respostas e emoções, constituindo aprendizagem e a memória. Dessa forma, as informações que transitam no sistema nervoso são responsáveis pela manutenção das funções corporais, pela interação do indivíduo com o meio, permitindo-lhe agir sobre ele (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010).

[...] Transmitidas sob forma de impulsos em seu cérebro, as informações caminham rapidamente entre os neurônios, criando inúmeras conexões que se interligam sob a forma de verdadeiras redes, que vão cada vez mais se ampliando em esquemas maiores e mais complexos (DELPRETTO, GIFFONI, e ZARDO, 2010, p. 10).

O processo de organização e reorganização das estruturas cognitivas durante estados de estimulação destas podem ter muito a dizer como elas respondem, pois com o poder de sua flexibilidade e plasticidade, o cérebro pode se autorregular e passar a responder aos estímulos de uma forma nova, pode-se então supor que esta flexibilização cerebral, esteja presente, nas mentes dos superdotados.

Os mecanismos de autorregulação podem explicar a possibilidade de haver variações inesperadas durante o processo de construção da inteligência. A capacidade do organismo de se autorregular pode ser responsável pelas diferenciações que vão ocorrendo nas estruturas cognitivas dos superdotados, de modo que um esquema diferenciado nas estruturas mentais possa possibilitar que esse indivíduo resolva seus problemas de forma diferenciada.

Esse esquema diferenciado do qual os autores se referem pode ser a forma do cérebro de se organizar para responder ao estímulo externo, que pelo seu potencial de se autorregular pode achar uma nova forma de dar resposta aos novos estímulos que recebeu, podendo ser essa nova resposta além do esperado por uma pessoa dita normal, e esse esquema diferenciado pode estar presente nas pessoas que apresentam habilidades fora do comum.

4. CONCLUSÃO

Passando pelos períodos históricos, pode-se concluir que as pessoas tidas como diferentes nunca foram aceitos e ou entendidos. Tratando-se dos superdotados que em tempos passados eram vistos como loucos por demonstrarem um conhecimento além do comum e fora do normal, que poderia lhes custar tanto a vida, como internações em casas para lunáticos.

Atualmente o estranhamento ainda se faz presente, mas a punição por ser superdotado nos dias atuais, no entanto consiste em não ser compreendido pelas pessoas, ser confundido com os que apresentam transtornos, como inadequados e ser envolvido em muitos mitos que além de ultrapassar as barreiras do tempo, impedem que esse indivíduo seja identificado, entendido, estudado e atendido de acordo suas especificidades de aprendizagem.

Mas, o que vamos estudar ou aprender sobre estes sujeitos, pois se no nosso país a respeito do indivíduo com superdotação, parece que eles não existem, vai-se estudar o que se estes sujeitos não são enxergados, nem identificados.

Além dos diversos mitos que envolvem os superdotados dificultando irem de encontro aos seus direitos, esbarra-se também nas dificuldades de se compreender um conceito comum sobre o que é superdotação. As várias teorias e concepções acerca das especificidades do superdotado não só atrapalha, como em muitos casos torna sua identificação no contexto escolar inviável, portanto o atendimento que seria necessário para desenvolvimento de seu potencial fica ameaçado.

A relevância desse estudo, é que a formação para professores, está deixando a desejar, na preparação do mesmo para atuar com o superdotado. Segundo pesquisas de inúmeros estudiosos o professor não consegue identificar o aluno superdotado em sala de aula, se não consegue identificar, é porque desconhece o conceito, as características específicas que definem uma pessoa como superdotada, se tornando também vítima de uma cultura que não valoriza o talento humano.

Sabe-se que já se ganhou muito com o reconhecimento por leis destes, como um aluno com necessidades especiais de aprendizagem e educação. Mas nas escolas devido desconhecimento dos professores e sua formação deficitária nesse sentido, não se encontra, não se percebe, não se identifica as pessoas com altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, as novas concepções sobre superdotação numa abordagem multidimensional e pluralista beneficiam os mesmos no sentido de trazer um novo olhar para esses indivíduos acerca de suas habilidades, não como sabedores de tudo, mas como aqueles que desenvolvem um potencial acima do comum, por uma ou várias inteligências. No entanto nesse processo faz-se necessário e relevante a valorização desses sujeitos, pois estamos jogando fora talentos, que tanto poderiam contribuir para o melhoramento da humanidade.

Sendo assim analisar esse tema é de extrema importância, pois é o professor que tem a função de estar apresentando uma educação de enriquecimento para desenvolver as habilidades dos alunos com superdotação, mas para isso ele necessita ser mais informado, melhor preparado, sobre as questões que envolvem essa parte da população com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIANCHETTI, Lucidio. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 03. Ano 1995. Disponível em: <www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm> Acesso em: 18 abr. 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mai 2012.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, nº 555, p. 8, 2007.

DELPRETTO, B.M.L; GIFFONI, F.A.; ZARDO, S.P. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 10.

DOTA, Fernanda Piovesan; ALVES, Denise Maria. **Educação Especial no Brasil: Uma análise histórica**. Revista Científica de Eletrônica de Psicologia. ISSN: 1806-0625. Ano V. Número 8. Maio de 2007. Disponível em: <www.revista.inf.br/psicologia08/pages/.../edic08-anov-revisao03.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

FIGUEIREDO, Eliane Leão. **Um desafio à alfabetização: os bebês podem e devem ler**. 3 ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Percepção de Professores sobre alunos superdotados**. Rev. Estudos de Psicologia, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, janeiro/abril 2002.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2013

MENDES, Enicéia Gonçalves, “**Breve histórico da educação especial no Brasil**”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

Disponível em: <aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/.../revistaeypl.../>. Acesso em: 2 mai. 2012.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyza Brazão Ferreira. Porto alegre: Artmed, 2003.

RECH, Andréia Jaqueline Devalle; FREITAS, Soraia Napoleão. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 11, Mai.-Ago. 2005, n.2, p.295-314 295.

Disponível em: www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/.../v11n2a8.pdf
Acesso em: 20 ago 2013.

RENZULLI, JOSEPH S. **O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>.

Acesso em: 25 mai. 2012.

RODRIGUES, O.M.P.R.; MARANHE, E A.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente**. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Publicado no livreto Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

VIRGOLIM, A. M. R. (1997). **O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13m(1), 173-183).

Disponível em: <virgolim.wikispaces.com/file/view/O+indiv%C3%ADduo+superdotado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2012

_____, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.**
Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2007

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidades.** Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

