

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CLARIFICANDO CONCEPÇÕES E (RE)SIGNIFICANDO IDEIAS IMAGÉTICAS DO SENSO COMUM

**Silvio Carlos dos Santos<sup>1</sup>**  
ufsmprofs@yahoo.com.br

**Arlei Peripolli<sup>2</sup>**  
apperipolli@yahoo.com.br

**Resumo:** O artigo tem sua gênese nas discussões que vem sendo realizadas pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial, Interação e Inclusão Social – GPESP – da Universidade Federal de Santa Maria/RS, abrangendo inteligência e altas habilidades/superdotação. A finalidade deste é clarificar concepções relativas à temática, refletir alguns conceitos e desfazer ideias imagéticas que se encontram enraizadas no pensamento de professores. Ainda, apresenta a compreensão de inteligência de Howard Gardner e de altas habilidades/superdotação de Joseph Renzulli, fundamentação legal e modelo de enriquecimento escolar, propiciando oportunidades de desenvolvimento de talentos, competências e auto-realização do potencial criativo dos alunos com tais características.

**Palavras-chaves:** Altas habilidades/superdotação. Inteligência. Modelo de enriquecimento. Educação.

**Abstract:** The article has its genesis in discussions that have been conducted by the Research Group Special Education, Interaction and Social Inclusion - GPESP – from Federal University of Santa Maria / RS, covering intelligence and high ability / giftedness. Its purpose is to clarify concepts related to the theme, reflecting some concepts and ideas undo ingrained images that are in the thoughts of teachers. It also presents an understanding of Howard Gardner's intelligence and high ability / giftedness by Joseph Renzulli, legal reasoning and model for school enrichment, providing opportunities for development of talents, skills and self-actualization of creative potential of students with such characteristics.

**Keywords:** High ability/giftedness. Intelligence. Enrichment model. Education.

### PROPONDO CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O século XXI se apresenta como o prenúncio de um tempo em que, cada vez mais, as sociedades percebem que os talentos humanos são seus bens mais preciosos. Embora seja crescente o (re)conhecimento de se erigir condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial dos alunos com altas habilidade/superdotação, nota-se que pouco se concebe acerca das suas necessidades e características. Com relação à inteligência, aspecto central nas discussões relativas à superdotação, é importante lembrar a mudança que ocorreu em sua concepção, de uma visão unidimensional para a multidimensional. Desta forma, a inteligência passou a ser compreendida como articuladora das

faculdades intelectuais humanas de maneira relativamente independentes, ou seja, a ideia de que existem distintos tipos de inteligências.

## 1 HOWARD GARDNER: INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS EM FOCO

O conceito de inteligência expressa a capacidade de raciocinar, compreender ideias, resolver problemas e aprender, porém, esse tema tem sido objeto de estudo e vem sofrendo algumas (re)formulações. Em algumas culturas, a inteligência é vista como o pensar, o abstrair e o processamento de informações e, em outras, a importância reside em habilidades como o conhecimento.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira (1986, p. 774), inteligência origina-se da palavra latina “[...] *intelligentia*. 1. Faculdade de aprender, apreender ou compreender; percepção, apreensão, intelecto, intelectualidade. 2. Qualidade ou capacidade de compreender e adaptar-se facilmente; capacidade, penetração, agudeza, perspicácia [...]. 6. Destreza mental; habilidade [...].”

E, para Ramos-Ford & Gardner (1991, p. 56), inteligência é definida como “[...] um conjunto de capacidades, talentos, habilidades mentais aos quais decidimos chamar inteligências”. Os autores, assim como Gardner (2000), colaboram para um novo significado das capacidades cognitivas do ser humano.

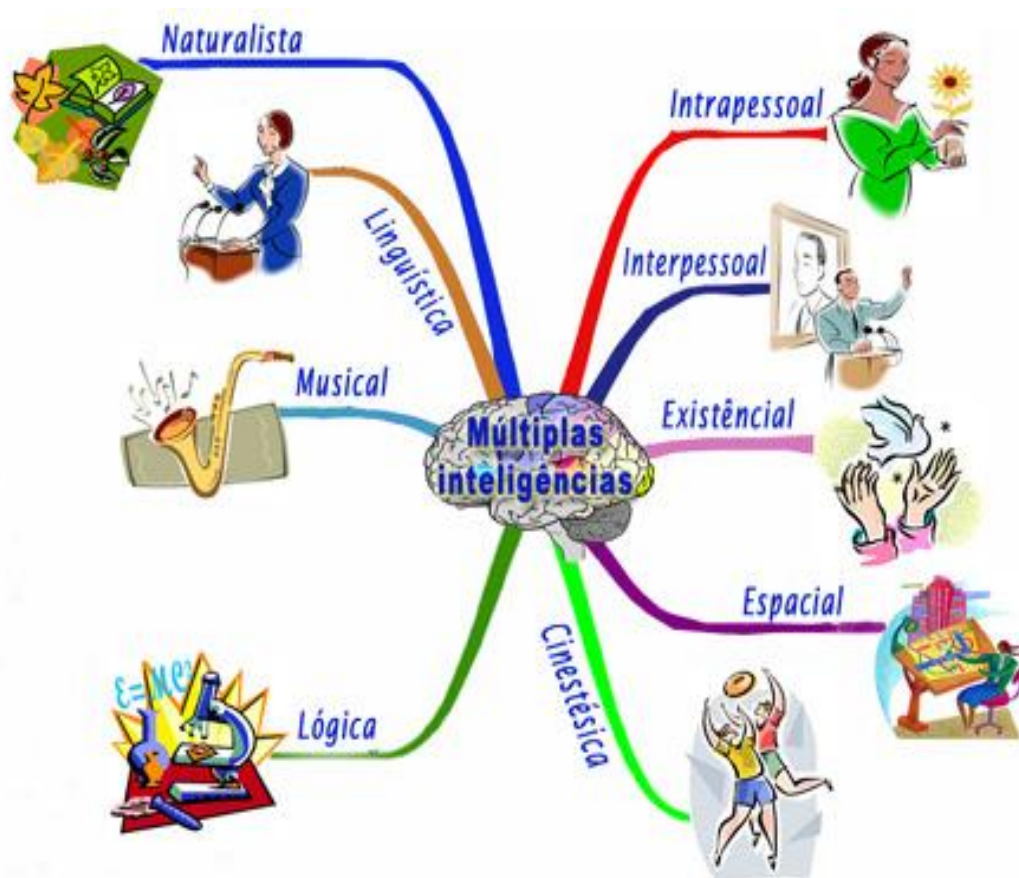
Para Gardner (2001), a visão tradicional de inteligência tem sido superada, visto que as pessoas são entendidas como possuidoras de um conjunto de inteligências relativamente independentes. Ainda para Gardner (2000, p. 47), inteligência é “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

Este olhar distinto de inteligência permite um (re)conhecimento das diversas maneiras e modos contrastantes que os indivíduos possuem e fazem uso para apreender as coisas ao seu redor e a si mesmos. Por este prisma, entende-se que as inteligências acontecem simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos delas. Portanto, elas se (inter)relacionam e complementam entre si.

Gardner (2001), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que cada indivíduo tem formas diferenciadas de inteligência e em graus variados, logo, o autor relaciona as altas

habilidades/superdotação à manifestação das várias inteligências do ser humano, dando ênfase à capacidade de resolver problemas e elaborar produtos. No entanto, este indivíduo pode ser promissor em uma delas e não apresentar um desempenho tão bom em outra.

Em seus estudos, o teórico (*Ibidem*) identificou nove tipos de inteligências que podem ser assim ilustradas e descritas:



Representação gráfica das Múltiplas Inteligências, conforme Gardner

**1ª – Inteligência Linguística** – é a aptidão intelectual inerente ao *homo sapiens*, pois envolve as habilidades de manusear distintas áreas da linguagem como: a sintaxe – formada pelas regras gramaticais implícitas e funcionais; a semântica – constituída por estudos da significação da língua e a pragmática – conduz para seu uso prático. Compõem-na, ainda, as competências mais acadêmicas, como a expressão e a compreensão escrita e verbal. E os componentes centrais desta inteligência

linguística são maior sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. Esta Inteligência Linguística é adotada para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.

**2ª – Inteligência Lógico-Matemática** – é a capacidade que tem sua gênese no confronto com o mundo concreto, pois é por meio da (re) ordenação dos objetos e da avaliação de suas quantidades que os indivíduos adquirem o conhecimento inicial para solucionar problemas por meio do cálculo numérico e do pensamento lógico. Tem sua representação a partir da sensibilidade com padrões e relacionamentos consequenciais; afirmação, proposição e outras funções pautadas nas abstrações. Nos processos, estão incluídas categorização, classificação, inferência, generalização, levantamento e averiguação de hipóteses. Seus elementos centrais são a sensibilidade e a competência de distinguir padrões lógicos ou numéricos, a habilidade para lidar com extensas cadeias de raciocínio e sistematização.

**3ª – Inteligência Espacial** – é a capacidade de perceber e orientar-se no ambiente visoespacial e de realizar transformações sobre estas percepções de maneira precisa. Manipula formas ou objetos mentalmente e, a partir da apropriação inicial, cria tensão, equilíbrio e composição, numa representação do mundo físico.

**4ª – Inteligência Corporal-Cinestésica** – é a habilidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes dele e seus movimentos, de forma distinta e precisa e de, numa visão holística, manipular objetos com competência.

**5ª – Inteligência Musical** – Esta inteligência, para Gardner (1994), é a que se apresenta primeiro, entre todas as demais. É a que possibilita compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação da peça musical, incluindo discriminação de sons; habilidade para perceber temas musicais; sensibilidade para ritmos, texturas e timbre; e competência para (re)produzir música.

**6ª – Inteligência Interpessoal** – é a capacidade de entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas e, por meio delas, implementar e alcançar determinados objetivos.

**7ª – Inteligência Intrapessoal** – é a competência correlata à interpessoal, isto é, a que tem acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o (re)conhecimento de necessidades, desejos e inteligência própria; a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo: autoconhecimento; a habilidade para usar

essa imagem para o crescimento e a implementação de mudanças. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através da autopercepção das manifestações de afeto, do discernimento das próprias emoções e da ciência das forças e fraquezas pessoais.

**8ª – Inteligência Naturalista** – é a habilidade humana que demonstra interesse no (re) conhecimento e na classificação da fauna, flora e do meio ambiente.

**9ª – Inteligência Existencial** – é a capacidade que desenvolve a aprendizagem investigativa, reflexiva e o pensamento. Competência de situar-se com os limites do cosmos, das coisas mais etéreas; compreensão do sentido de vida e de morte, do amor e do ódio; capacidade de aprofundar-se na descoberta do sentido da obra de arte, das questões filosóficas, da religiosidade e das coisas místicas ou metafísicas.

Portanto, Gardner (2001) apresenta as inteligências a partir de uma nova definição da natureza humana, descrevendo-a como possuidora de um conjunto básico de habilidades do ponto de vista cognitivo. Nesta perspectiva, não há duas pessoas com o mesmo perfil de inteligências, pois elas surgem da combinação da herança genética e de suas condições de vida, bem como da cultura e época na qual está inserida.

Assim explicitada, a Teoria das Inteligências Múltiplas traz uma nova perspectiva sobre a relação existente entre as altas habilidades/superdotação e as inteligências. Pode-se considerar, então, que a primeira resulta não somente do nível de inteligência, mas do perfil desta em (inter)ação com o mundo real.

## 2 JOSEPH RENZULLI E A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS

Analisando as concepções de altas habilidades/superdotação, constata-se que essas são múltiplas e plurissignificativas. Considerada esta constatação, definir com exatidão quem é o aluno com altas habilidades/superdotação se torna um processo de difícil construção. Alencar & Fleith (2001, p. 52), afirmam que a superdotação vincula-se à ocorrência de que o conceito é um “[...] construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa”.

Sendo assim, a precisão conceitual está vinculada à proeminência das características ou das condutas selecionadas e dos modos de avaliar válidos e exatos pelos quais foi produzida. Esta ideia exige (re)conhecer que os alunos com altas habilidades/superdotação compõem um grupo

heterogêneo, com distintas idiosincrasias, uma vez que a inteligência se constitui a partir de um suporte físico ou social, com o qual está intimamente ligada, como norte para o desenvolvimento de si mesma.

A Concepção dos Três Anéis, de Renzulli (1988, p. 20), evidencia a compreensão de que “[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidos em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. Assim, o teórico (2000) estabeleceu um novo prisma para a compreensão e o entendimento da superdotação. Este novo conceito, conforme o próprio autor (1986, p. 8), está representado graficamente:



Representação gráfica da Superdotação, segundo Renzulli

Renzulli (Ibidem) revelou a existência de três pilares fundamentais, por todos (re)conhecidos como os anéis, que têm como suporte basilar uma tessitura social: família, escola, amigos, dentre outros. Porém, é necessário ressaltar que o gráfico, na sua gênese inicial, apresentava tão somente os elementos inerentes ao indivíduo, deixando de valorar os fatores externos do seu experienciar,

concretamente, a objetividade do mundo real, ou seja, por não proporcionar uma visão contextualizada do aluno com altas habilidades/superdotação.

Consequentemente, o teórico (*Ibidem*) executou alteração no modelo inicial, acrescentando uma teia xadrez como pano de fundo para representar e destacar a importância dos aspectos sociais que servem de sustentáculo à manifestação plena dos anéis, sem deixar de enfatizar, neste caso, que eles não precisam estar presentes simultaneamente, ou se manifestar na mesma intensidade no decorrer da vida produtiva. O essencial é que eles interajam entre si e em algum grau, para que um coeficiente de produtividade criativa possa insurgir.

Os três pilares fundamentais são descritos da seguinte forma:

**1º - Habilidade acima da média** – um dos pilares fundamentais que manifesta a potencialidade superior em todo e qualquer campo do desempenho humano e envolve duas dimensões: **a) habilidades gerais** – incidem na aptidão de processar/apreender informações, agregar experiências que resultem em respostas apropriadas e adequadas a novas situações e na capacidade de se engajar às experiências abstratas e, **b) habilidades específicas** – constituem-se na habilidade de adquirir conhecimento, prática e agilidade para atuar em uma ou mais atividades de determinadas áreas do saber e/ou fazer;

**2º - Motivação ou envolvimento com a tarefa** – refere-se a uma forma depurada e direcionada de motivação, uma força motriz canalizada para uma tarefa em particular ou uma área específica de atuação. Neste pilar, algumas palavras têm destaque especial para definir o envolvimento com a tarefa: perseverança, persistência, dedicação e autoconfiança; e

**3º - Criatividade** – envolve aspectos que geralmente aparecem juntos: fluência, flexibilidade, originalidade de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Conforme Alencar & Fleith (2001), na criatividade, constata-se uma multiplicidade de concepção. No entanto, as teóricas, por meio da análise de várias definições, enfatizam que um ponto fulcral é comum a todas: a elaboração de um produto novo, que venha atender às necessidades de uma dada cultura.

De acordo com essa concepção, deve-se ressaltar que, para as autoras, a criatividade não está exclusivamente relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno; acreditando-se que o seu desenvolvimento e a motivação dentro do campo de interesse vêm ampliar as possibilidades deste ter sucesso, satisfação pessoal e alto nível de produtividade.

Renzulli (1986) propõe ainda duas categorias de Altas Habilidades/Superdotação: a acadêmica e a produtivo-criativa, embora, ambas possam se manifestar em um mesmo indivíduo. A primeira, por ter suas aptidões concentradas nas áreas linguística ou lógico-matemática, é a mais valorizada nas situações tradicionais de aprendizagem acadêmica e, conseqüentemente, a mais facilmente identificada pelos testes tradicionais de Quociente de Inteligência – QI ou outros testes de habilidades cognitivas. O seu desenvolvimento tende a priorizar a aprendizagem dedutiva, o treinamento estruturado no desenvolvimento dos processos de pensamento e a aquisição, o armazenamento e a recuperação das informações. A segunda delas tem suas capacidades direcionadas à criatividade. O aluno, geralmente, é mais questionador, imaginativo e inventivo na resolução de problemas. Renzulli (1986, p. 83) entende a categoria produtivo-criativa como “[...] aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas e originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo”.

Assim, o aluno produtivo-criativo é levado a utilizar seu pensamento para produzir novas ideias, materiais inéditos; passa de simples consumidor para produtor de conhecimento. Conseqüentemente, entendendo que os três anéis não precisam estar presentes concomitantemente ou se manifestarem com a mesma magnitude no decorrer da vida produtiva e que, todavia, é fundamental eles interajam entre si e em algum grau; faz-se necessário um novo olhar que contemple potencialidades indispensáveis para o desenvolvimento integral do aluno com altas habilidades/superdotação, pois ter aptidões é inerente ao indivíduo.

Portanto, ter altas habilidades/superdotação dependerá do contexto e das interações. Ademais, Renzulli (1980, p. 4) recomenda que não se deve compreender “[...] superdotação como um conceito absoluto – algo que existe em si mesmo ou de si mesmo, sem relação com qualquer outra coisa [...]”. Assim, alunos com altas habilidades/superdotação não devem ser negligenciados, pois se espera que eles se tornem produtores de novos conhecimentos em vez de meros consumidores de informações existentes.



### 3 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESMISTIFICANDO DISCURSOS E IDEIAS IMAGÉTICAS

Ao discutir a temática das altas habilidades/superdotação, tem se verificado que muitos são os conceitos que esta terminologia suscita: para o senso comum, o aluno com tais características é equiparado ao gênio – indivíduo que apresenta um desempenho elevado e único em uma determinada área do conhecimento –, para outras pessoas, a ideia imagética perpassa pela concepção de esse ser um exímio criador que surpreende pela construção de algo novo ou inédito. Ainda, para alguns, seria aquele aluno que se destaca como o melhor da sala de aula no seu processo de formação acadêmica, ou aquele que apresenta grande precocidade e que se apropria dos códigos de leitura e escrita e os utiliza sem a mediação pedagógica do espaço de aprendizagem, surpreendendo, muitas vezes, seus responsáveis, por seus interesses e indagações que seriam próprias de uma idade mais avançada.

Em nossas escolas, a terminologia altas habilidades/superdotação é ainda concebida como um fenômeno raro e que não existem tais potencialidades nos alunos, prova disso são os entendimentos errôneos a respeito dessas, presentes no pensamento dos professores. Falta de aprofundamento teórico, formação continuada, resistência ao novo e práticas pedagógicas obsoletas mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam a identificação e, conseqüentemente, uma educação que promova ações para melhor desenvolvimento dessas potencialidades.

Deste modo, destacam-se algumas ideias imagéticas sobre o aluno com altas habilidades/superdotação, que necessitam ser (re)significadas e refletidas:

a) **a expressão superdotação, gênio, crianças prodígios e savants como sinônimos** – tem-se verificado a utilização das nomenclaturas “superdotado”, “gênio”, “crianças prodígios” e “savants” como sinônimos. Assim, é comum apreender que, para ser considerado com altas habilidades/superdotação, o aluno, necessariamente, deverá manifestar e/ou apresentar um desempenho surpreendentemente significativo e superior desde muito cedo, na mais precoce idade, ou que esses tenham propiciado contribuições significativas e originais nas áreas científicas ou noutras, logo, (re)conhecidos como de inestimável valor para os novos tempos. Recomenda-se que a expressão “gênio” seja utilizado para caracterizar indivíduos que deixaram um legado, pelas suas contribuições originais e de grande valor à humanidade. Conclui-se que existe um *continuum* em termos de habilidades se comparado à maioria da população em geral. As crianças prodígios – têm como característica, desempenho extraordinário na mais precoce idade, tendo antes dos 10 anos de vida, uma performance similar ao de um adulto altamente qualificado em um determinado domínio, que

para Morelock & Feldman (2000), está relacionado à música, à pintura, à linguística, à escrita, às artes, entre outros. O savants apresenta uma habilidade evidenciada em uma determinada área específica, ao mesmo tempo em que demonstra uma assincronia mental. **b) o aluno com altas habilidades/superdotação é beneficiário de recursos intelectuais suficientes para desenvolver individualmente o seu potencial superior** – outra concepção imagética que permeia nosso dia a dia é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação tem em seu âmago competências suficientes para desenvolver suas habilidades, configurando-se, assim, a não necessidade de lhe propiciar um ambiente propício em termos de enriquecimento pedagógico diferenciado, apoio e oportunidades, dadas as suas condições distintas no tocante à inteligência e à criatividade. **c) o aluno com altas habilidades/superdotação tem um rendimento acadêmico excelente** – Outra ideia também disseminada é a de que o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará um excelente rendimento na escola. Contudo, isto nem sempre pode ocorrer. Muitas vezes, observa-se uma assincronia entre o potencial – aquilo que o aluno é capaz de realizar e aprender e o desempenho real – e aquilo que o mesmo demonstra conhecer. E isso é muitas vezes influenciado por diversos fatores, aos quais se pode atribuir este desempenho ínfimo. Pode estar relacionado a uma atitude negativa com relação à escola, ou ao currículo e métodos utilizados, e, também, à baixa expectativa por parte dos professores em relação às potencialidades deste aluno.

#### **4 ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A LEGISLAÇÃO: POSSIBILIDADES E ENFRENTAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM**

Muito se tem falado sobre os desafios da Educação no século XXI. O maior deles, seguramente, é acompanhar a evolução, direcionando seu olhar para o futuro e fazendo do passado a fonte para definir o que se quer no presente. As experiências anteriores, que postulam condutas mais conservadoras, devem servir como base de reflexão e, a partir da avaliação dessas ações, serem elaboradas novas propostas que avancem no sentido de acompanhar o ritmo do desenvolvimento. Neste cenário, abordar-se-á o novo paradigma da inclusão, por meio da legislação vigente, como alternativas viáveis para dar o dinamismo esperado ao atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Em 1990, a educação ocupa caráter de proeminência no cenário mundial e nacional, com o fortalecimento de políticas públicas em benefício de uma educação que abarque todos os alunos, independentemente de classe econômica, raça, gênero ou deficiência, respeitando-se a diversidade

cultural e individual. Neste mesmo ano, é realizada a Conferência da ONU, em Jomtiem, Tailândia, de que resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujo Artigo 1º, estabelece que

[...] cada pessoa - criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo e a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 2).

No ano de 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol e pela UNESCO, resultando na Declaração de Salamanca, da qual foram signatários cerca de 100 países, inclusive o Brasil, ao lado de diversas organizações internacionais. A Declaração (re)afirma o direito à educação de cada indivíduo, a ideia de equidade e a educação para todos nas escolas comuns das redes de ensino. Logo, para Garcia

[...] percebe-se que os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemplem condições diferenciadas entre si. Mas, principalmente, que as condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas idéias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades (GARCIA, 2008, p. 14).

Neste âmbito, seus signatários se compromissam com diretrizes para Educação Especial, nos marcos do conceito de educação inclusiva, concepção esta que vem influenciar decisivamente, desde então, a edificação de políticas públicas e a (re)significação de práticas educacionais caracterizadas por excluírem e segregarem. Contudo, o compromisso emancipatório da Declaração é amplo e compreende também os excluídos por condições socioeconômicas desfavoráveis, por discriminação ideológica, cultural, de gênero, os marginais e as minorias étnicas e linguísticas. Por este viés, a mesma autora destaca que

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhes são próprias; se o direito à educação significa algo, os sistemas educativos devem ser desenhados e os programas, desenvolvidos, de modo a ter em conta toda a gama destas diferentes características e necessidades. [...] As escolas não

de acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher as crianças com incapacidades e bem dotados, crianças que vivem na rua e que trabalham, crianças de povoados remotos ou nômades, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e responder a elas, adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e garantir um ensino de qualidade através de um programa de estudos apropriado, uma boa organização escolar, uma utilização adequada dos recursos e em relação com suas comunidades (GARCIA, 1994, p. 03).

No Brasil, em 1996, é publicada a Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, uma menção já deliberada na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, capítulo III, Seção I.

Na Carta Magna, a educação é definida como dever do Estado, mediante garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino aos alunos com deficiências. Na LDBEN amplia-se a terminologia para educandos com necessidades educacionais especiais. Logo, os alunos com altas habilidades/superdotação se constituem público-alvo da educação especial conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Conforme o artigo 208, parágrafo 1º, da Constituição de 1988, há a garantia de acesso de todos ao ensino obrigatório e gratuito e, no capítulo IV, este acesso é estendido aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Isto também é garantido na LDBEN, artigo 4º, capítulo V.

Ainda, dá sustentabilidade a Lei 8069, ao preconizar em seu Artigo 5º 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 direitos fundamentais. (Estatuto da Criança e do Adolescente, 2007, p. 32). Tal lei emana da necessidade de todos terem seus direitos preservados e assegurando. Desta forma, consta na Declaração de Salamanca que:

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; os sistemas educativos devem ser projetados e os programas ampliados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; os programas de estudo devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentam necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudo diferente; os administradores e os orientadores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar recursos

pedagógicos, diversificar as ações educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade; o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado à criança com necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Este avanço do pensamento político em torno da educação inclusiva abre os horizontes das políticas educacionais, mas traz para a escola a difícil tarefa de romper com paradigmas tradicionais e propor ações mais amplas que estejam de acordo com as necessidades histórico-culturais da comunidade que a cerca.

Em 2001, por meio da Secretaria de Educação Especial, o Ministério da Educação propõem políticas públicas a esta parcela da população até então segregada, levando a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação a homologarem a Resolução nº 02, de 15 de agosto, que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica, que visava instruir aspectos importantes relativos ao processo inclusivo. Tal Resolução, em seu artigo 5º, capítulo III, considera alunos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem altas habilidades/superdotação, terminologia adotada pela primeira vez no Brasil, e que os caracteriza por demonstrarem grande facilidade de aprendizagem, capacidade de dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

A Resolução nº 02 estabelece que as instituições de ensino devem prever e prover na organização das classes comuns

[...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, "c", da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 3)

O Parecer 17 em vista a organização do trabalho pedagógico e determina que sejam ofertadas

[...] atividades que favoreçam o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares aos alunos que apresentam superdotação, de forma que sejam desenvolvidas suas potencialidades, permitindo ao aluno superdotado concluir em menor tempo a educação básica, nos termos do Artigo 24, V, "c", da LDBEN. (BRASIL, 2001, p. 48-49)

Ainda, o mesmo Parecer, para o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades/superdotação, subsidia pontos que devem ser levados em consideração e propõe ações para efetivação deste processo como:

a) organizar os procedimentos de avaliação pedagógica e psicológica de alunos com características de superdotação; b) Prever a possibilidade de matrícula do aluno em série compatível com seu desempenho escolar, levando em conta, igualmente, sua maturidade sócio emocional; c) Cumprir a legislação no que se refere: 1 - Ao atendimento suplementar para aprofundar e/ou enriquecer o currículo; 2 - À aceleração/avanço, regulamentados pelos respectivos sistemas de ensino, permitindo, inclusive, a conclusão da Educação Básica em menor tempo; 3 - Ao registro do procedimento adotado em ata da escola e no dossiê do aluno; d) Incluir, no histórico escolar, as especificações cabíveis; e) Incluir o atendimento educacional ao superdotado nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, inclusive por meio de convênios com instituições de ensino superior e outros segmentos da comunidade. f) Recomenda-se às escolas de Educação Básica a constituição de parcerias com Instituições de Ensino Superior com vistas à identificação de alunos que apresentem altas habilidades/superdotação, para fins de apoio ao prosseguimento de estudos no ensino médio e ao desenvolvimento de estudos na educação superior, inclusive mediante a oferta de bolsas de estudo, destinando-se tal apoio prioritariamente àqueles alunos que pertençam aos estratos sociais de baixa renda (BRASIL, 2001, p. 49).

Fica constituído que os alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular, conforme as habilidades e aptidões de cada um e, de acordo com a Resolução nº 4, em seu artigo 7º diz que

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, p. 2).

O empenho mútuo e contínuo, de se apropriar do novo e (re)significar ideias e concepções a respeito das altas habilidades/superdotação, (re)quer uma política pública efetiva, que reflita o papel de cada aluno envolvido, que respeite suas idiossincrasias e busque possibilidades e ponto de vista para desenvolver o seu potencial. Nesta perspectiva, o paradigma da inclusão, constituído por meio da legislação vigente, configura-se em igualdade de oportunidades, fortalecendo o desenvolvimento da cidadania e de uma educação democrática.

## **5 FAZERES PEDAGÓGICOS E PROPOSTAS DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

O esforço ininterrupto de se apropriar do novo e refletir ideias e concepções no tocante às altas habilidades/superdotação remetem à atenção e a dedicação dos profissionais envolvidos, além de suscitar a edificação de ações complementares e/ou suplementares que valorizem as habilidades de cada aluno. Sob este enfoque, tem-se a proposição do Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar,

proposto por Renzulli (2004), e que visa desenvolver o conhecimento e as habilidades de pensamento adquiridos por meio da instrução formal, com aplicação de conhecimentos e habilidades decorrentes da própria investigação feita pelo aluno, resultando no desenvolvimento de um produto criativo.

Considerando a diversidade e variedade de interesses que podem surgir, o Modelo de Enriquecimento (re)significa a prática pedagógica da escola e, conforme Chagas *et. all.* amplia a proposta educacional no sentido de:

a) desenvolver o talento potencial dos alunos de forma sistemática; b) oferecer um currículo diferenciado, no qual os interesses, estilos de aprendizagens e habilidades sejam posteriormente considerados; c) estimular um desempenho acadêmico de excelência por meio de atividades enriquecedoras e significativas; d) promover o crescimento auto-orientado, contínuo e reflexivo por meio de atividades que estimulem a liderança e o pensamento criativo; e) criar um ambiente de aprendizagem propício ao ensino de valores éticos, que promovam respeito à diversidade cultural, étnica ou de gênero, o respeito mútuo e os princípios democráticos; f) implementar uma cultura colaborativa na escola, de maneira que direção, corpo docente e discente, outros membros da equipe escolar, família e comunidade possam contribuir para a promoção de oportunidades e tomada de decisão sobre atividades escolares, formando, assim, uma ampla rede de apoio social no desenvolvimento dos talentos; g) criar oportunidades de serviços que não são comumente desenvolvidos a partir do currículo regular da escola (CHAGAS *et. all.*, 2007, p. 57).

Com base nisso, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas nos espaços de aprendizagem deve levar em conta os interesses, potencialidades e estilos de aprendizagem deste alunado. Mais que o ensino de conteúdos curriculares previstos na educação formal, esse modelo deve estar voltado para o desenvolvimento de programas, atividades e pesquisas diferenciadas. Um princípio básico é que a aprendizagem pode se tornar motivadora quando o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem são apreendidos num contexto de problemas reais.

Conforme Alencar e Fleith, as atividades de enriquecimento possibilitam aos alunos com altas habilidades/superdotação a vivência de

[...] aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas [...] os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 135).

A efetivação da proposta de enriquecimento implica numa prática pedagógica configurada na e para a diversidade. Nesse sentido, é importante perceber o aluno de forma holística, buscando uma escola motivadora. Deste modo, para a implementação desta proposta na escola há a necessidade de

agregar inúmeros atores educacionais a fim de proporcionar a (re)estruturação do projeto pedagógico.

Para Chagas *et. all.* deve ter:

1- construção de consenso entre as equipes de direção e direção e os professores no desenvolvimento do modelo. Este é um passo importante para a garantia de suporte e apoio necessários durante todo o processo; 2- envolvimento de toda a comunidade escolar na discussão e no planejamento de atividades que envolvam a implementação do modelo e sua posterior inserção na proposta pedagógica da escola; 3- estabelecimento de metas, prioridades e objetivos a serem alcançados com implementação do modelo; 4- formação da equipe de professores para executar o planejamento estabelecido pela comunidade escolar, como organização de cronograma de atividades [...], divulgação das atividades planejadas, agendamentos de encontros para estudo e discussão em grupo de professores, pais, alunos e avaliação do processo de implementação; 5- formação de banco de dados de monitores interessados em orientar projetos dos alunos (CHAGAS *et. all.*, 2007, p. 57).

O Modelo de Enriquecimento se constitui numa proposta flexível, o que proporciona e viabiliza seu ajustamento a qualquer realidade educacional e sua aplicabilidade em todos os níveis de ensino, independentemente da tessitura socioeconômica. Logo, este pode assumir formas diversas, adicionando-se a outras modalidades já apresentadas, ou às vezes confundindo-se com estas. Considerar que uma atividade de enriquecimento é a possibilidade do aluno com altas habilidades/superdotação concluir em menor tempo um determinado conteúdo, o que sugere aceleração, contudo, o que caracteriza essa ação como enriquecimento é o acréscimo de outros conteúdos, mais amplos ou mais aprofundados, ocupando o lócus deixado pelo que foi finalizado. Apesar de uma definição objetiva e simples, Alencar e Fleith sinalizam que

[...] ele implica completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando no aluno um maior número de fontes de informações para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 133).

Neste viés, apresentam-se aqui as atividades de enriquecimento do Tipo I, II e III.

As propostas de enriquecimento do Tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento e se inicia no espaço de aprendizagem regular, envolvendo todos os alunos da escola.

Para Virgolim, esta abordagem apresenta três importantes metas:



1- dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; 2- enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; 3- estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas posteriores (VIRGOLIM, 2007, p. 63-64).

As atividades de enriquecimento do tipo I devem ser motivantes, dinâmicas, atraentes e inovadoras, que também levem o professor a refletir sobre a sua ação e a entender que as salas de aula são espaços plurissignificativos. Corroborando Guenther ao dizer que

Todo corpo docente [...] deve ser envolvido em apresentar e implementar políticas educativas, pois, se crianças e adolescentes potencialmente capazes e talentosos passarem todo o seu tempo em companhia de professores apáticos e desinteressados, e não com aqueles que estão motivados a ajudá-los, eles, dificilmente, irão se sentir encorajados a avançar com suas ideias e interesses (GUENTHER, 2000, p.169).

As atividades do Tipo I devem proporcionar aos alunos com altas habilidades/superdotação uma ampla gama de ações e tópicos que sejam de seus interesses e curiosidades. Neste sentido, Chagas *et. all.* apresentam algumas sugestões a serem desenvolvidas como:

a) apresentação de filmes variados, desde os científicos e técnicos aos de longas metragens seguidos de questões inquiridoras e de esclarecimentos; b) discursos de noticiário do dia através de várias abordagens: criação de painéis de confronto, pastas de opiniões, termômetro dos argumentos e tabelas jornalísticas; c) Oficinas variadas: origami, fotografia, robótica, química, alimentos saudáveis, cuidados pessoais, trato com animais, exercícios de raciocínio lógico, xadrez, construções de maquetes, atividades de resolução criativa de problemas, organização de coleções, técnicas de desenho, entre outras de interesse dos alunos; d) palestras com profissionais de várias áreas do conhecimento como bombeiros, professores, botânicos, físicos, astrônomos, artesões, artistas plásticos, atores, veterinários, chaveiros, soldados, pedreiros e outros, focalizando diferentes aspectos de suas atividades profissionais, técnicas e métodos utilizados ou áreas de atuação; e) grupos de enriquecimento organizados especificamente para atender à curiosidade de alunos por áreas específicas do conhecimento desenvolvendo atividades planejadas e organizadas como produção de textos, robótica, filatelia, cálculo, microscopia e outros; f) passeios, visitas e excursões. Passeios ecológicos e caminhadas em reservas ambientais. Visitas a museus, laboratórios, centros especializados, universidades, hospitais. Excursões a parques, cidades históricas etc; g) uso de tecnologias computacionais: softwares educativos, enciclopédias digitais e jogos pedagógicos e simuladores; h) minicursos desenvolvidos em períodos definidos de tempo (dois ou três encontros), com instrutores e especialistas da área, como: botânica, cuidados pessoais, saúde bucal, raças de cães, xadrez, confecção de fantoches, brinquedos alternativos, pescaria e outros de acordo com a realidade local e interesse dos alunos; i) demonstrações de práticas como primeiros socorros, banho de animais, jardinagem, esportes radicais, capoeira, modelagem, mecânica entre outras sugeridas pelos alunos e comunidade escolar e, j) entrevistas

desenvolvidas com pessoas de destaque na comunidade local ou com profissionais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem na comunidade escolar (CHAGAS *et. all.*, 2007, p. 60).

Nas atividades de enriquecimento do Tipo II, utilizam-se métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento, de habilidades criativas, críticas, de pesquisa, de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social. Para Virgolim, essas atividades visam a

1- desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; 2- desenvolver os processo afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; 3- desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar, e analisar dados, tirar conclusões, etc., necessárias ao processo científico; 4- desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, internet etc.; e, 5- desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

Nesta concepção, a escola tem o papel de desenvolver competências no aluno com altas habilidades/superdotação, contudo, ela não pode ser entendida simplesmente como ferramenta de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania, valores e de diversidades. É neste espaço que se vivencia um tempo de experimentação, no qual não se deve permanecer preso a padrões rígidos, a lógicas tradicionais. Segundo Chagas *et. all.*, são exemplos de atividades do Tipo II:

1- elaboração de roteiros de trabalhos: treinamento específico para a delimitação de temas, organização de roteiros e delineamento de trabalhos; 2-treinamento em técnicas de observação, seleção, classificação, organização, análise e registro de dados; 3-elaboração de objetivos e cronogramas de trabalhos; 4-treinamento em técnicas de desenvolvimento de apresentações orais, escritas e práticas; 5-treinamento em técnicas de resumo, trabalhos bibliográficos, esquemas, fichamentos, relatórios, entrevistas, métodos de pesquisas, entre outros; 6-treinamento em técnicas variadas de apresentação de produtos como álbuns, cartazes, maquetes, móveis, esculturas, experimentos e outros; 7-treinamento em técnicas de resolução de problemas e conflitos; 8-oficina de ideias com materiais alternativos ou reciclagem de sucata; 9-treinamento no manuseio de recursos audiovisuais e tecnológicos para o desenvolvimento de trabalhos como: retroprojetores, slides, televisão, vídeos, gravadores, filmadoras, máquinas fotográficas, banco de dados, computador, impressora, scanner, xerox, microscópios, lupas, telescópios e outros; 10-treinamento em técnicas de discussão, debates e argumentação; e 11-treinamento em técnicas de liderança e gerenciamento (CHAGAS *et. all.*, 2007, p. 60).

Desta maneira, a escola em (trans)formação está intensamente comprometida com a vida, com os acontecimentos reais e com as experiências que acontecem no seu dia a dia, como um laboratório vivencial, um lugar de (inter)ações, de troca, de diálogo.

As atividades de enriquecimento Tipo III oportunizam a reflexão dos problemas reais, por meio de métodos adequados de investigação, produção de conhecimento inédito, resolução de problemas ou a construção de um produto ou serviço. Para Virgolim, tais atividades

[...] são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento [...], pois este ao passar por tais experiências deverá ser capaz de operar, conhecer e produzir como um profissional de um espaço peculiar de conhecimento (VIRGOLIM, 2007, p. 64).

Para Chagas *et. all.*, são exemplos de atividades de enriquecimento do Tipo III:

a) investigação de problemas reais; b) desenvolvimento de projetos coletivos e individuais; c) grupos de pesquisa em área de estudos específicos; d) desenvolvimento de produtos criativos e originais (como por exemplo, roteiro de peça, revista, maquete, poesia, relatório de pesquisa, livro ilustrado, desenho em quadrinhos, teatro de fantoches, mural etc); e) divulgação dos produtos elaborados (CHAGAS *et. all.*, 2007, p. 60).

É mister destacar que em função das atividades do Tipo III envolverem categorização, análise, e avaliação de informações em determinadas áreas e, envolver investigação e métodos científicos de pesquisa, fazem o alunos com altas habilidades/superdotação ultrapassar o conceito de receptor de conhecimento, transformando-o em pesquisador.

## PROPONDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, uma educação para todos precisa considerar as diferenças individuais e, portanto, oferecer oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, os interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades de seus atores. Nesse sentido, alunos com altas habilidades/superdotados fazem jus ter acesso a práticas pedagógicas que atendam as suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas capacidades. Corroborando Renzulli (1986, p. 05), ao propor que o propósito da educação destes é “[...] fornecer aos jovens oportunidades máximas de auto-realização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial superior esteja presente”. Sob esta perspectiva, estimular o talento é essencial para não se perder tais habilidades ou serem canalizadas para o lado negativo. Assim, a

escola, a família, a sociedade devem oferecer possibilidades e valorização, a fim de que esses se desenvolvam de forma holística.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação; Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. v. 1. Brasília, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª Ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 17**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.571**. Atendimento Educacional Especializado, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução n. 2** de 11 de setembro. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério Público. **Estatuto da Criança e do Adolescente e Legislação Pertinente**. Centro de Apoio Operacional da Infância e da Juventude, Porto Alegre: Procuradoria Geral de Justiça, 2007.

CHAGAS, Jane. F., MAIA-PINTO, Renata, PEREIRA, Vera Lúcia. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. v. 2. Brasília, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local. In: BATISTA, C. R., *et all.* (Org.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. pp. 11-26

GARDNER. Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

\_\_\_\_\_. **La inteligencia reformulada**. Barcelona: Editora Paidós, 2001.

\_\_\_\_\_. **Arte, mente e cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Mentes extraordinárias**: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Mentes que criam**: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi. Trad. Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

LAUNDAU, E. **A Coragem de ser Superdotado**. São Paulo, CERED, 1990.

MORELOCK, M. J.; FELDMAN, D. V. **Prodigies, savants and William syndrome**: windows into talent and cognition. 2ª Ed. Oxford: Elsevier, 2000.

RAMOS-FORD, V.; GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A. **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn e Bacon, 1991. pp. 55-64

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004. pp. 75- 134

\_\_\_\_\_. **Enriching the Curriculum for All Students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model**. 3ª Ed. Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program, 1988.

\_\_\_\_\_. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness New York**. Cambridge University Press, 1986. pp. 53-92.

\_\_\_\_\_. **Will the gifted child movement be alive and web in 1990?** Gifted Child Quarterly, v. 24, 1980. pp. 3-9

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

---

<sup>1</sup> Professor Graduado em Letras e Psicologia/USC/SP; Mestre em Letras/UNESP/SP; Doutorando em Educação; Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado/UFSM/RS; Professor do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.

<sup>2</sup> Professor Graduado em Educação Especial/UFSM/RS; Especialista em Educação Ambiental/UNIFRA/RS; Mestre em Educação/UFSM/RS; Professor Formador no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado/UFSM/RS; Coordenador da Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.