



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná  
Brasil

Soares, Ana Maria Iribarem; Souza Arco-Verde, Yvelise Freitas de; Baibich, Tânia Maria  
Superdotação - identificação e opções de atendimento  
Educar em Revista, núm. 23, 2004, pp. 125-141  
Universidade Federal do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017766008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Superdotação – identificação e opções de atendimento

---

## *Giftedness – identification and education options*

Ana Maria Irribarem Soares\*  
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde\*\*  
Tânia Maria Baibich\*\*\*

### RESUMO

A educação especial dos superdotados pode parecer polêmica, já que portadores de altas habilidades muitas vezes são vistos como seres privilegiados por natureza. O presente artigo parte do princípio de que o compromisso do educador com tais alunos deve ser o mesmo compromisso que ele tem com todos os seus alunos: o de estabelecer com eles uma relação educativa que respeite as diferenças e que atenda, na medida do possível, às necessidades especiais dos alunos. Estruturado a partir de pesquisas feitas para a dissertação de mestrado que vincula um programa de atendimento a alunos superdotados ao desenvolvimento da autonomia moral, este trabalho apresenta o conceito de superdotação, que não é único e está sujeito às variações culturais, bem como algumas dificuldades na identificação do indivíduo superdotado. Também analisa o uso dos testes de inteligência na avaliação do indivíduo portador de altas habilidades, além de arrolar outros fatores presentes na identificação do aluno com este tipo de necessidade especial. Finalmente, descreve alguns tipos de programas

\* Artigo que tem como base a dissertação de mestrado da autora, intitulada *Considerações sobre a autonomia moral e intelectual em portadores de altas habilidades: uma reflexão crítica*. Curitiba. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

\*\* Doutora em Educação pela PUC de São Paulo. Superintendente da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

\*\*\* Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo – USP. Professora adjunto III, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

propostos como alternativas de atendimento ao aluno portador de altas habilidades pelos órgãos governamentais e por especialistas em superdotação. Avalia que o papel do educador é fundamental para que o aluno portador de altas habilidades possa perceber seus talentos e não se imagine apenas como um aluno diferente.

*Palavras-chave:* necessidades especiais, superdotação, educação especial.

#### ABSTRACT

The special education of the gifted ones can be seen as controversial, as the gifted are seen as privileged beings most of the times. In this paper, one sees the role of the teacher educating gifted students equal to the role of the teacher educating any student, that is, the role of establishing with them an educational relationship which respects the differences and fulfills the special needs of each and every student. It has been written having as a basis the research made for a dissertation which links a program for the education of gifted students with the development of their moral autonomy, and it presents a given concept of giftedness, as well as some difficulties that can be found in the identification of those beings. It also analyses the use of intelligence tests to evaluate gifted pupils, as well as listing other factors involved in their evaluation. Finally, it describes some kinds of programs seen as alternatives of education of the gifted ones, not only by experts, but by the government as well. One sees that the role of the educator is very important if one wants the gifted ones to become aware of their talents, trying to minimize the effects of being seen as a different student.

*Key-words:* special needs, gifted, special education.

Em um país como o Brasil, onde uma enorme população necessitada e marginalizada carece de assistência, não só em termos educacionais, mas em todos os sentidos, a preocupação com a educação especial dos superdotados pode parecer polêmica, já que portadores de altas habilidades são tidos como seres privilegiados por natureza. O que não se deve esquecer é que o compromisso do educador com tais alunos deve ser o mesmo compromisso que ele tem com todos os seus alunos: o de estabelecer com eles uma relação educativa que respeite as diferenças e que atenda, na medida do possível, às necessidades especiais dos alunos.

A identificação do indivíduo superdotado é uma tarefa complexa e que envolve muito mais do que a mera mensuração da inteligência por meio de

testes. Segundo SANTOS (1988, p. 21), ela também apresenta dificuldades, se o educador considerar:

1. Não haver uma linha divisória, nítida e definida entre a chamada “normalidade” e a superdotação; (...)
2. Existir um relativismo cultural na categorização do que é superior ou não, tendo-se em vista o nível social e econômico, as oportunidades de expressão de comportamento, as barreiras que impedem ou mascaram o rendimento, as experiências prévias na área considerada, os estímulos sociais ou psicológicos que atuam sobre a pessoa e outras variáveis psicossociais;
3. A relatividade em nível de desempenho observado em relação a um determinado grupo ou comunidade;
4. A precisão e a validade do instrumento de medida.

Em termos de identificação do superdotado inserido em um grupo, os traços que o separam daquele ditos *normais* muitas vezes não são percebidos pelo professor ou pela equipe pedagógica de determinada escola. Esta falta de percepção pode ser devida, dentre outros motivos, à inexistência de uma divisão clara entre as categorias *superdotado* e *não superdotado*.

O relativismo cultural apontado há pouco, que dificulta a identificação do superdotado, foi estudado por PARRAT-DAYAN (2001). A autora demonstra que o conceito de gênio, que pode ser comparado ao de superdotado, não é absoluto e muda em função de determinantes sociais. O gênio já foi associado ao talento artístico e já foi apontado como um ser esquisito por natureza. Já foi caracterizado ora por sua angústia, ora por seu equilíbrio, ora por seu entusiasmo. Já foi considerado um louco de comportamento extravagante, mas também já foi estimado como um ser superior. Dependendo da análise, que pode ser feita por filósofos ou médicos, o conceito e as características do gênio adquirem um caráter particular. O mesmo acontece com o superdotado. Não se pode conceituar a superdotação de um modo absoluto, por causa das mesmas razões. O conceito de superdotação está sujeito às variações culturais.

Atualmente, a superdotação é associada com inteligência superior. Neste artigo, analisa-se o papel desempenhado pelos testes de inteligência na identificação do indivíduo superdotado. Mais adiante, destaca-se como o indivíduo portador de altas habilidades é caracterizado na literatura especializada. Como a inquietação com o tratamento educacional a ser dado para esse ser especial também é uma preocupação atual, dedica-se a parte final deste artigo

à descrição de algumas opções de atendimento ao sujeito portador de altas habilidades ainda em idade escolar.

## Testes de inteligência

PIAGET (1958) afirma que os conhecimentos obtidos por meio da psicologia da inteligência dão origem a, pelo menos, um tipo de aplicação prática, que são os testes de inteligência. Ele cita Binet e a escala métrica da inteligência, afirmando que aquele pesquisador estava consciente da dificuldade existente na tarefa de medir a inteligência. PIAGET (1958, p. 197) acrescenta que o teste Binet-Simon serviria para “determinar a frequência de êxitos em função da idade: a inteligência é então avaliada pelos avanços e retardamentos relacionados com a idade estatística média das soluções justas.” O autor referido argumenta que estes testes de inteligência fornecem estimativas rápidas e práticas do nível global da inteligência do sujeito. Ainda segundo ele: “Entretanto, esses testes medem apenas o rendimento, sem atingir as operações construtivas como tais. Como exatamente disse Piéron, a inteligência, assim concebida, exprime essencialmente um julgamento acerca do valor sobre um comportamento complexo.” (PIAGET, 1958, p. 197).

A escala Stanford-Binet, ou teste de  $QI^1$ , pode ser aplicado a crianças a partir dos dois anos de idade até a idade adulta. Ele consiste de quinze subtestes, entre eles o de *vocabulário* (realizado com figuras para crianças não alfabetizadas), no qual é pedido que se diga o significado de certas palavras; *compreensão*, quando o indivíduo necessita demonstrar que compreende determinadas normas sociais e culturais; *absurdos*: deve-se apontar para os absurdos ou incongruências contidas em determinadas imagens; *relações verbais*, visando à capacidade de juntar objetos ou idéias que pertencem a um mesmo grupo ou que têm algo em comum; *matrizes*, que são questões não lingüísticas que visam a testar a capacidade de raciocínio lógico e compreensão de padrões, relações e desenhos.

Desde cedo os testes de inteligência foram alvos de críticas. STERNBERG (2000) critica o Stanford-Binet principalmente por ser ele um teste cultural-

<sup>1</sup> Quociente de Inteligência.

mente injusto e favorecer claramente a população norte-americana, além de não fornecer subsídios de comparação com outros testes de inteligência.

Pode-se criticar os testes de inteligência pelo fato de que o conteúdo de seus itens reflete experiências mais comuns na classe média, faixa da população que seria mais beneficiada na testagem. Diferenças de gênero também podem afetar o desempenho nos testes, segundo ALENCAR (2001a, p. 27):

Conforme apontado por Halpern (1997), escores de testes de inteligência devem ser interpretados levando-se em consideração o gênero do indivíduo que foi submetido ao teste. Segundo a autora, as mulheres tendem a obter escores mais altos nas tarefas que requerem velocidade perceptual, habilidades motoras finas, produção e compreensão de prosas complexas e uso de informação fonológica e semântica na memória a longo prazo. Por outro lado, os homens tendem a ter melhor desempenho em tarefas que exigem transformação na memória de trabalho visoespacial, respostas espaço-temporais e raciocínio matemático abstrato.”

Porém, as diferenças de pontuação em testes de QI por causa de diferenças de gênero não chegam a ser tão significativas quanto as diferenças de pontuação médias que ocorrem entre diferentes classes sociais. SCHIFF (1994) questiona a causa de testes de inteligência feitos por filhos de operários produzirem resultados 12 pontos, em média, abaixo do desempenho medido em filhos da família de classe média. A explicação para esse fato, segundo ele, não pode ser atribuída a fatores genéticos, mas sim a fatores sociais.

Quando foram idealizados, os testes de inteligência visavam a detectar crianças que necessitavam ser inseridas em classes especiais. No meio pedagógico atual, os testes de QI procuram avaliar como a criança se adapta ao meio escolar. Socialmente, os testes acabam por legitimar as desigualdades na escola. Estudos confirmaram que alunos filhos da classe média têm melhores condições culturais, por isso se adaptam melhor ao sistema escolar, portanto produzem resultados melhores em testes padronizados quando comparados a crianças das classes desfavorecidas. Estas não se adaptam tão bem por não possuírem as mesmas condições de se ajustar ao currículo escolar, que privilegia a cultura das classes dominantes. O mesmo se dá com outros testes de inteligência. O resultado é a reprodução das injustiças e da idéia de que há classes sociais que nascem para estudar e desempenhar papéis de liderança na sociedade e classes que nascem destinadas a obedecer e a ocupar os lugares mais baixos na escala da produção.

Este determinismo genético torna possível a reprodução de uma ideologia e o desperdício da inteligência dos filhos da classe operária. SCHIFF (1994) esclarece que tanto o sistema de notas da escola como o sistema de respostas adotado no teste de QI contribuem para a exclusão social dos mais pobres. Por exemplo, ao ser perguntado, em um teste de conhecimentos gerais, sobre o porquê de se elegerem deputados, existiria uma resposta correta: dizer que a população é muito numerosa para poder se reunir em sua totalidade para fazer as leis. Se uma criança responde simplesmente “para fazer leis”, a sua resposta não é considerada correta. O autor sintetiza que esta comparação ilustra uma característica peculiar deste tipo de provas, que é a discriminação em relação à linguagem das classes populares.

Ao se fazer uso dos testes de QI para permitir o acesso das crianças a níveis mais elevados de estudo, cometem-se injustiças, pois é sabido que o segredo do sucesso escolar não se encontra nos genes, mas sim, no caso do sucesso na escola tradicional, no acesso que a criança tem a determinados bens culturais que são privilegiados por ela.

Do mesmo modo, ao se usarem testes de inteligência e parâmetros acadêmicos para a identificação do possível superdotado, acaba-se por desperdiçar uma quantidade enorme de talentos, que poderiam se beneficiar de programas de enriquecimento para o desenvolvimento de talentos, já que certas habilidades não são privilegiadas no meio escolar.

## **A identificação do superdotado**

Conceituar o indivíduo superdotado é tarefa complexa. O conceito de superdotação é mutável e reflete o que uma determinada cultura valoriza como características do talento em determinado período. Além disso, na prática, um único indivíduo pode apresentar múltiplas habilidades. Talvez por sua amplitude, a maior parte dos pesquisadores da área de superdotação e talentos concorda com a conceituação oficial, descrita nas diretrizes da Educação Especial<sup>2</sup> do Ministério da Educação para a área das altas habilidades:

<sup>2</sup> “Art. 58. 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, 2002, p. 12)

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995a, p. 17)

Apesar de o superdotado, de acordo com a definição acima, poder apresentar várias aptidões ou capacidades mais desenvolvidas, geralmente é pelo talento intelectual e o bom desempenho escolar que este é identificado na escola. O talento artístico é encaminhado para a escola de artes, assim como o psicomotor acaba sendo encaminhado para o treino esportivo, para que estes esperem pela descoberta e reconhecimento de seus talentos dentro de suas áreas específicas. O talento intelectual acaba quase sempre sendo reconhecido como destaque escolar e o aluno destaque é aquele reconhecidamente o alvo da classe especial para alunos superdotados, quando existe a disponibilidade de tal recurso na escola, o que é raro em nosso país.

O material que atualmente regula as atividades de educação especial são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999), que trazem em seu texto sugestões de adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais<sup>3</sup>. Lá pode-se encontrar uma conceituação mais resumida do termo superdotado, que conserva as mesmas caracterizações, mas deixa de descrever os tipos específicos de superdotação. No documento consta que a superdotação envolve “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora.” (BRASIL, 1999, p. 25)

Vê-se que os documentos oficiais são atualizados e modificados. Porém, a conceituação do superdotado continua a mesma. Conclui-se que o tratamento desse aluno não tem merecido forte consideração por parte dos órgãos oficiais.

Outra concepção de superdotação adotada em documentos ministeriais é aquela proposta por Renzulli e que aparece em ALENCAR (2001a), bem como

<sup>3</sup> São consideradas necessidades especiais no referido documento: superdotação, condutas típicas, deficiência auditiva, física, mental, visual e múltipla. (BRASIL, 1999, p. 11)



no documento oficial do MEC (BRASIL, 1995b). Segundo esta outra concepção, os superdotados ou talentosos são indivíduos capazes de alto desempenho e que possuem habilidades evidentes. O autor preconiza que estes sujeitos devam ser identificados por profissionais competentes para que possam desenvolver suas habilidades, a fim de que sejam usadas em benefício de diferentes grupos sociais. Não são definidas áreas do saber ou do fazer nas quais o sujeito possa ser considerado habilidoso, deixando uma variedade de opções para que se avalie o indivíduo superdotado. Porém, o autor vai restringir o campo de ação do indivíduo superdotado por meio da proposição de um modelo.

Neste modelo encontram-se a capacidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade entrelaçados. O núcleo, ou seja, a interseção das três habilidades, indica a presença de superdotação. Para caracterizá-la, o indivíduo deve apresentar este núcleo de habilidades de forma constante não somente no meio familiar, mas também entre os amigos e em ambiente escolar.

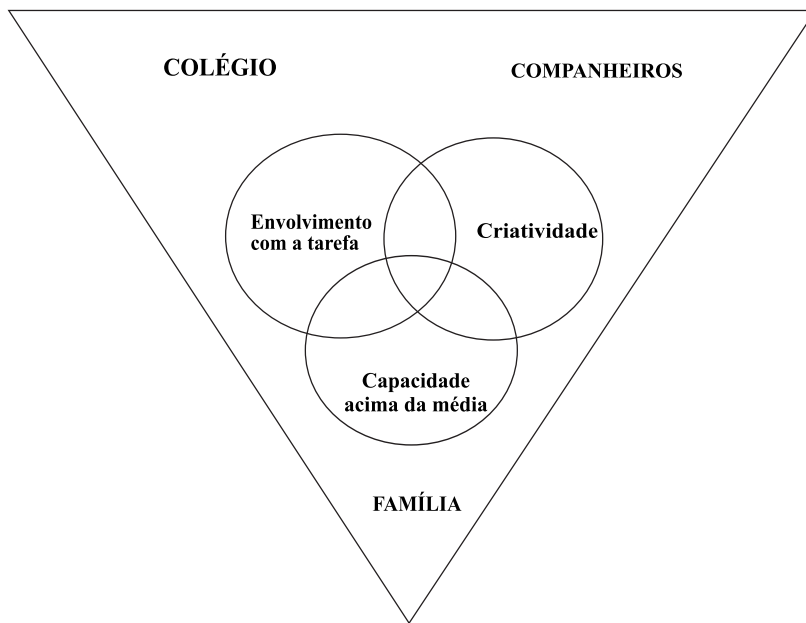


FIGURA 1 – MODELO TRIÁDICO DA SUPERDOTAÇÃO (BRASIL, 1995)

Cada um dos conglomerados de traços apresenta algumas características específicas. A *capacidade acima da média* compõe-se dos comportamentos observados no sujeito que sejam comprovadamente superiores a uma média, em qualquer campo do saber ou fazer. Um problema na comprovação da capacidade superior é o estabelecimento de qual seja a média, ou o normal de certos campos do fazer e do pensar. O *envolvimento com a tarefa* são os comportamentos observáveis a partir da demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza nas diferentes áreas. A *criatividade* são os comportamentos observáveis por meio da demonstração de traços criativos no fazer ou no pensar, expressos de diversas maneiras, que podem ser verbal, gestual, plástica, teatral, musical, entre outras formas de expressão.

Os superdotados se distinguem dos demais do mesmo modo que qualquer indivíduo se diferencia do seu semelhante, por sua personalidade, sua atitude pessoal adaptativa, seus estilos de entender o mundo, agir e pensar. Entretanto, por se tratar de um grupo minoritário, com peculiaridades próprias, podem-se detectar traços comuns, que dependerão do tipo de superdotação e dos condicionamentos socioculturais, que, muitas vezes, levarão os superdotados a reforçar determinados modelos de comportamento. É preciso lembrar que as diferenças individuais que existem entre todas as pessoas evitam que exista um tipo de superdotado modelo, e até mesmo um só tipo de superdotação.

#### *Características do indivíduo superdotado*

Independentemente do conceito de superdotação/altas habilidades que se adote, os indivíduos talentosos possuem certas características que puderam ser observadas por diversos pesquisadores da área.

MIRA (1988, p. 6) afirma que o “superdotado caracteriza-se pela magnitude de sua potencialidade, pela expressividade de sua *performance* e pela constância de seus talento e aptidões.” A autora acrescenta que o superdotado costuma se destacar dentro de um grupo: “É interessante observar, como um fenômeno de comportamento grupal, que o superdotado perturba o seu grupo e o desafia, porque foge ao padrão normal de expectativas, provoca comparações e leva os membros do grupo, em certas ocasiões, a sentirem-se inferiorizados e incompetentes.” (MIRA, 1988, p. 8)

O aluno destaque, aquele que apresenta uma *performance* excepcional na área acadêmica e aquele que apresenta vasto vocabulário e desenvoltura ao falar seriam considerados superdotados de acordo com esta concepção.

SANTOS (1988, p. 18) enfatiza a importância da produção do indivíduo: “O ponto de partida para a identificação do indivíduo superdotado, de talento ou criativo, em qualquer área é, em geral, um desempenho (trabalho real) acentuadamente diferente do usual e produtivo, isto é, que conduza a melhores resultados. Não basta, pois, ser diferente; é preciso que a diferença seja vantajosa sob um aspecto ou outro”. Manifestações esporádicas de criatividade e/ou inteligência fora do comum não bastam para que se afirme que o indivíduo é superdotado. É preciso que haja uma constância nos traços, manifestada nas produções do sujeito. Novamente vê-se que, em ambiente escolar, esta forma de identificação do talento favorece a produção intelectual do sujeito, já que este é o aspecto mais valorizado e mais observado na escola.

Esse autor também destaca que, ao lado da inteligência, a criatividade é um dos traços marcantes presentes nos indivíduos superdotados. Também menciona traços já identificados por MIRA<sup>4</sup>, tais como “rapidez, facilidade de aprendizagem, pensamento abstrato, flexibilidade, maturidade, curiosidade, habilidade de trato, rapidez de compreensão, senso crítico, autonomia de atuação, liderança, originalidade, fluência ideativa, etc.” (SANTOS, 1988, p. 22-23). Enfatiza a importância de não se deixar confundir pela ocorrência de fatos isolados ao identificar um portador de altas habilidades e lembra que os comportamentos citados devem se manifestar de forma permanente e habitual para que se caracterize a superdotação do indivíduo.

São tantos os aspectos apontados como característicos de superdotação que pode-se questionar se, de uma maneira ou de outra, grande parte dos sujeitos que obtiveram sucesso acadêmico e chegaram até a universidade poderiam ser considerados superdotados.

A relação entre rapidez e altas habilidades é comum, assim como é comum associar-se falta de rapidez ou atraso no desenvolvimento cognitivo com falta de inteligência. A precocidade da criança na leitura é considerada um sinal de alta inteligência, enquanto seu ritmo mais lento na aquisição desta pode ser interpretado como falta de aptidão para aprender. Aliás, o não aprendizado da leitura na época *certa* é motivo de repetência escolar nas séries iniciais. FREITAS (1998) concluía em 1992 que a reprovação atestava um dos efeitos nefastos da escola, que é o de excluir os que não conseguem se adaptar ao sistema de ensino da língua materna e demoram a aprender. A autora lembra que o ensino da língua escrita em nosso país não é adequado a nenhuma criança, mas que ele representa a única fonte de aprendizado para as crianças

<sup>4</sup> MIRA, M. *Desenvolvimento psicológico do superdotado*. São Paulo: Atlas, 1979.

vindas das classes trabalhadoras. As crianças ditas precoces geralmente são estimuladas a ler fora do ambiente escolar, por isso apresentam um ritmo rápido, que se traduz em sucesso escolar. Já as crianças provenientes das classes trabalhadoras, dependentes exclusivamente do aprendizado escolar, não conseguem lograr sucesso, sendo, em grande parte, excluídas já nas primeiras séries do ensino formal.

SCHIFF (1994) lembra que rapidez nem sempre pode ser associada a superdotação:

Nosso ensino valoriza a rapidez. Rapidez do desenvolvimento: confunde-se inteligência com precocidade. Rapidez de respostas: confunde-se inteligência com agilidade. Em nossa opinião, é preciso desconfiar de uma precocidade e de uma agilidade muitas vezes obtidas em detrimento de outras qualidades intelectuais. Os tratados de medicina descreveram cérebros doentes, que funcionam como computadores: são os dos 'idiotas sábios', Esses infelizes 'superdotados' são capazes de calcular mentalmente a uma velocidade fenomenal, mas, por outro lado, são muito limitados em seu desenvolvimento. (SCHIFF, 1994, p. 154)

A precocidade em si, portanto, não é parâmetro suficiente para caracterização do superdotado. Alguns autores descrevem o superdotado como um ser à parte, capaz de ver o mundo de uma forma totalmente diferente dos demais seres humanos. Este é o caso de LANDAU (2002), que, ao descrever a criança superdotada, identifica um número muito grande de características. Entre as capacidades perceptivas, a autora afirma que o superdotado teria a capacidade de observar algo livre de influências ou preconceitos para examinar peculiaridades, e de identificar relações entre fatos que podem levar a novos problemas, além de enxergar o lado divertido dos fatos. A observação de fatos com tal visão ingênua e livre de preconceitos parece ser impossível a qualquer sujeito vivo, pois cada sujeito é um sujeito psicológico e que enxerga os fatos de acordo com seus próprios filtros.

Um ponto de contato entre LANDAU (2002) e outros autores que se dedicam ao estudo do comportamento e características do superdotado é o fato de a criatividade estar presente na vida deste sujeito mais dotado que a média dos indivíduos *normais*, pois o conceito de criatividade freqüentemente é associado com atributos positivos, tais como originalidade, invenção, novidade e descoberta.

A criatividade parece servir ao sujeito de alguma maneira. ALENCAR (2000) observa que o pensar de forma criativa e independente encontra-se presente no perfil do profissional desejado pelo atual mercado profissional em função das rápidas mudanças que afetam o mundo do trabalho e que exigem novas formas de pensar e aproveitar os potenciais de cada um.

Em pesquisas sobre o perfil desejável do profissional para o atual mercado de trabalho, a capacidade de pensar de uma forma criativa e independente encontra-se necessariamente presente. Isto em função do reconhecimento crescente de que a era de turbulência e incerteza está apenas começando, prevendo-se um ritmo progressivamente mais rápido de mudanças. Estas vêm afetando diretamente o mundo do trabalho, exigindo novas formas de liderança, novos valores, e melhor aproveitamento do potencial de cada um. (ALENCAR, 2000, p. 17)

É nesse sentido que emergem as metodologias que pretendem ensinar a ser criativo e que possibilitam a construção de um ser superdotado. Nos dias de hoje, a possibilidade de se educar para a criatividade pode ser associada com a competitividade e a obtenção de maiores chances de vencer na vida e obter uma boa colocação no mercado de trabalho. A criatividade, neste caso, não é um dom que aflora a partir do indivíduo, mas uma técnica que se ensina para que o mercado tenha a sua disposição indivíduos que tenham o perfil desejado por ele. PARRAT-DAYAN (2001, p. 120) analisa que “pretende-se educar os indivíduos para a criatividade, e para isto procuram-se os meios que permitam que todo mundo seja criativo, que todo mundo vire gênio, como se a criatividade fosse um produto que se fabricasse.” Ela contrapõe que a questão não deveria estar centrada na idéia de que um indivíduo precisa ser criativo de modo a ser competitivo, mas que a criatividade é desejável na vida de uma pessoa que tenha o desejo de viver de modo mais prazeroso.

Vários autores se propõem a descrever receitas de como ser criativo ou de como se pode propiciar um ambiente que estimule a criatividade, tanto em sala de aula como no lar.

ALENCAR (2001b) admite que não há uma unanimidade quanto ao fato de o ambiente familiar desempenhar papel fundamental para a estimulação de indivíduos criativos, mas, apesar disso, ela destaca cinco características existentes no meio familiar capazes de estimular a criatividade, que podem se resumir no cultivo da independência e autoconfiança das crianças, provenien-

te de uma relação não possessiva entre pais e filhos; atitude permissiva dos pais, no sentido de estimular o entusiasmo e independência dos filhos; criação de um ambiente favorável ao auto-conhecimento por parte dos filhos; flexibilidade dos pais quanto ao desejo dos filhos de explorar o mundo e a ausência de comportamento crítico e/ou punitivo quanto aos sentimentos de independência dos filhos e suas atitudes criativas.

Esta é uma receita de invenção de atmosfera criativa em ambiente familiar que, se for interpretada do modo como é posta, corre o risco de desconsiderar o papel dos limites na educação dos filhos. Neste caso, a educação para a criatividade vai contra a educação moral, fundamentada no estabelecimento de limites e regras na educação das crianças.

A promoção da atitude criativa na escola também pode ser favorecida, de acordo com determinados autores. Em seu artigo *Condições favoráveis ao desenvolvimento do talento criativo*, ALENCAR (2001b) demonstra que os vários pesquisadores que se propuseram a estudar a promoção da criatividade na escola colocam sobre o professor a responsabilidade maior de facilitar o afloramento da criatividade em seus alunos. Segundo a autora, esse professor deve ser capaz de ouvir seus alunos e levar em conta suas opiniões; promover o trabalho com a diversidade (de materiais e condições); ajudar o aluno a encarar o erro como uma oportunidade para novas indagações; fazer com que o aluno se livre de bloqueios emocionais; trabalhar com técnicas de educação do pensamento e resolução de problemas em sala de aula.

Dentre as características em ambiente escolar que podem obstaculizar o florescimento do pensamento criativo, a autora destaca características da escola de linha tradicional, que trabalha em uma perspectiva empirista, que são: a ênfase em uma única resposta certa; ênfase na reprodução do conhecimento; baixa ou nenhuma expectativa quanto ao potencial criativo do educando, destacando a falta de rendimento do aluno ao invés de valorizar suas experiências; limitação do conhecimento ao livro-texto e ênfase à disciplina rígida que exige que o aluno seja passivo e obediente.

Em ALENCAR (2001b), este desenvolvimento encontra-se associado a uma possibilidade de competir com melhores chances de sucesso no mercado.

É difícil negar tal tendência do mercado de trabalho invadindo a escola nos dias de hoje. O perigo reside na preparação de mentes mais aptas somente para obter um desempenho melhor no mercado de trabalho competitivo, sob o risco de estar-se educando mentes brilhantes, às vezes, para implementar idéias alheias visando ao lucro, ao invés de usar seus potenciais e sua criatividade para a cooperação e resolução dos problemas que afetam a nação, em busca de um futuro melhor não só para si mesmo, mas para todos.

## Opções de atendimento

Em junho de 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reúnem na Espanha e assinam a Declaração de Salamanca, documento importante para a garantia de determinados direitos educacionais. A partir daquele documento, a escola regular inclusiva é eleita como meio eficiente capaz de combater a discriminação, já que fica determinado que a escola regular deve receber todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais ou lingüísticas.

Em 1995, são lançados no Brasil os *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial* (BRASIL, 1995a), juntamente com as *Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos* (BRASIL, 1995b), dois livretos da série *Diretrizes* do Ministério da Educação. Os documentos propõem uma dezena de alternativas de atendimento ao aluno portador de altas habilidades, que são os programas de enriquecimento, programas de aceleração, atividades especiais, agrupamento especial, atendimento específico para o desenvolvimento de talentos, atendimento interescolar, programa de aprendizagem diferenciada, orientação individual ou grupal, utilização de serviços ou centros de recursos didáticos e programas protótipo, que se compõem de mais de um tipo de atendimento organizados em forma de programa.

Porém, a previsão de funcionamento de tais alternativas de atendimento por meio de diretrizes educacionais não significa que elas estejam sendo incorporadas pela escola em seu cotidiano. Apesar da pouca mobilização do sistema educacional para o atendimento ao superdotado, a modalidade de maior destaque no Brasil parece ser o programa de enriquecimento em educação. PATI (1988, p. 69) assim descreve o programa de enriquecimento:

São experiências que proporcionam uma ampliação e/ou um aprofundamento de conhecimento e/ou vivências que permitam um maior desenvolvimento do superdotado quanto às suas habilidades e interesses. Este enriquecimento pode ocorrer na própria sala de aula com o aprofundamento e ampliação dos temas curriculares; em grupo especial, com uma programação enriquecedora paralela ao currículo pleno da escola; com gênios: grupos de enriquecimento com programa diversificado.

É sabido, no entanto, que o sistema educacional brasileiro enfrenta diversas dificuldades para atender seus alunos de modo satisfatório. Tais dificuldades se acentuam quando se trata de atender às diversas necessidades especiais dentro do ensino regular. Nos *Parâmetros Curriculares para a Educação Especial* (BRASIL, 1999) são sugeridas modificações e adaptações curriculares para que se preste atenção às necessidades do portador de altas habilidades em sala de aula regular. Tais adaptações consistem em:

Para alunos com superdotação: Evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento, etc.; Pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas; Materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos; Ambientes favoráveis de aprendizagem, como: ateliê, laboratórios, bibliotecas, etc.; Materiais escritos de modo que se estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens, etc., e de elementos que despertem novas possibilidades. (BRASIL, 1999, p. 48)

*As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2002) prevêem o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino, a partir das modificações curriculares e da individualização dos procedimentos pedagógicos para poder atender às diferentes aptidões dentro de sala de aula. O documento cita ainda que “o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais.” (BRASIL, 2002, p. 18) A função do educador não é a de dar todas as respostas e suprir todas as necessidades dos alunos, mas orientá-lo, da melhor forma possível, para que o aluno com necessidades especiais, em especial o aluno portador de altas habilidades, possa perceber seus talentos e não se imagine apenas como um aluno diferente, mas como um indivíduo que possa contribuir e colaborar com o grupo.

Se o objetivo da educação passa pelo compromisso do educador com todos os seus alunos, que é o de constituir com eles uma relação educativa que respeita as diferenças e que atende, dentro das possibilidades de cada educador e da escola onde ele está inserido, vê-se como muito importante que se façam conhecer as necessidades especiais dos alunos superdotados e talentosos, já que estes estão freqüentando as escolas do país e precisam de



atendimento especial para o desenvolvimento de seus talentos. Espera-se que este artigo contribua no sentido de definir o que seja um aluno portador de altas habilidades, explicitando algumas de suas características e como a legislação atual sugere que se trabalhe com este aluno especial inserido na escola regular.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. Desenvolvimento do talento criativo: compromisso do educador. SEMINÁRIO NACIONAL DA ABSD, 12., 2000. *Anais ....* Porto Alegre: ABSD, 2000, p. 17.
- ALENCAR, E.; FLEITH, D. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2 ed. ver. e amp. São Paulo: EPU, 2001a.
- ALENCAR, E. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes, 2001b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: Área de Deficiência*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995a, 65 p. Série Diretrizes, n. 9.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/SEESP, 1995b. Série Diretrizes, n. 10.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/Seesp, 1999. 62 p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. 2 ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, Seesp, 2002, p. 79.
- FREITAS, L. *A produção de ignorância na escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. 2 ed. rev. e amp. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- MIRA, M. Superdotados – desafio constante para a educação e a sociedade. In: SANTOS, O. (Org.). *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988, p. 5-14.

PARRAT-DAYAN, S. Gênio e Criatividade. In: PIAGET, J. et al. *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 113-124.

PATI, V. Atendimento ao superdotado. In: SANTOS, O. (Org.). *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988. p. 65-70.

PIAGET, J. *Psicologia da Inteligência*. Tradução: Egléa de Alencar. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

SANTOS, O. Onde estão os superdotados? Um programa de captação de talentos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Superdotados. Quem São? Onde Estão?* São Paulo: Pioneira, 1988. p. 16-27.

SCHIFF, M. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

STERNBERG, R. *Inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

Texto recebido em 21 abr. 2003

Texto aprovado em 26 out. 2003