

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
UM ESTUDO LONGITUDINAL A PARTIR
DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS**

Danitiele Maria Calazans Marques

São Carlos-SP

DANITIELE MARIA CALAZANS MARQUES

**Aluno com Altas Habilidades/Superdotação:
um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Educação Especial.

Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria da Piedade Resende da Costa

Marques, Danitiele Maria Calazans

Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas / Danitiele Maria Calazans Marques. -- 2017.

201 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Maria da Piedade Resende da Costa

Banca examinadora: Maria da Piedade Resende da Costa, Rosemeire de Araújo Rangni, Georgina de Oliveira F. Malakias, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Altas Habilidades/Superdotação. 3. Inteligências Múltiplas. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

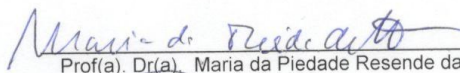
DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

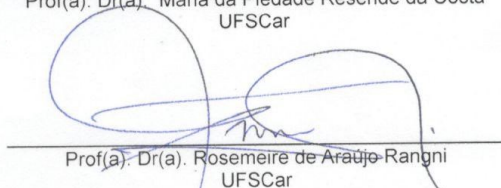


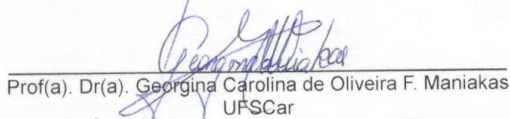
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

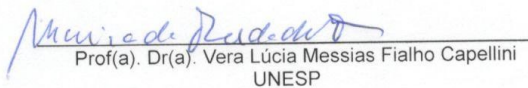
Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de doutorado do(a) candidato(a) **Daniele Maria Calazans Marques**, realizada em 23/05/2017.


Prof(a). Dr(a). Maria da Piedade Resende da Costa
UFSCar

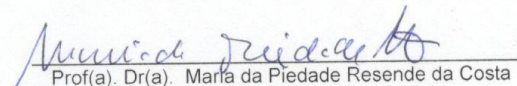

Prof(a). Dr(a). Rosemeire de Araujo Rangni
UFSCar


Prof(a). Dr(a). Georgina Carolina de Oliveira F. Maniakas
UFSCar


Prof(a). Dr(a). Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
UNESP


Prof(a). Dr(a). Eliana Marques Zanata
UNESP

Certifico que a sessão de defesa foi realizada com a participação à distância dos membros Prof(a). Dr(a). Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Prof(a). Dr(a). Eliana Marques Zanata e, depois das arguições e deliberações realizadas, os participantes à distância estão de acordo com o conteúdo do parecer da comissão examinadora redigido no relatório de defesa do(a) aluno(a) Ana Regina Lucato Sigolo.


Prof(a). Dr(a). Maria da Piedade Resende da Costa
Presidente da Comissão Examinadora
UFSCar

AGRADECIMENTOS

O processo de desenvolvimento e conclusão desse trabalho foi composto de divergentes sentimentos: alegria, ansiedade, satisfação, angústia, vontade de continuar, mas também de desistir. Assim, esta pesquisa só foi possível, pois fui amparada e incentivada por pessoas que acreditaram em mim. Agradeço imensamente o carinho de cada uma dessas pessoas:

Aos meus pais Dorival e Doraci, que sempre estiveram ao meu lado mostrando que só com muito esforço e dedicação conquistamos as vitórias que almejamos. Obrigada, amo vocês.

Ao meu tio Edvaldo Calazans, a quem me espelho, minha referência, meu alicerce, pessoa em quem encontro conforto e segurança. Obrigada por tudo.

À minha avó Maria Rita Calazans (in memoriam) exemplo de garra e perseverança, minha inspiração nos momentos de desânimo. Obrigada por me ensinar que não existem sonhos impossíveis.

Aos queridos e amados amigos, Fabíola Castro, Michele Toso, Ana Cardoso, Carlos Eduardo Santa Maria, por toda atenção, orações, carinho e amizade para todos os momentos.

À minha querida orientadora Prof^a Dra. Maria da Piedade da Costa, que muitas vezes foi uma “mãezona”, exemplo de humildade, sabedoria e profissionalismo, sempre respeitando minhas limitações, e me guiando nesse sinuoso caminho da pesquisa.

Às Prof^{as}. Dras. Georgina Maniakas, Vera Capellini, Eliana Zanata que contribuíram com sugestões valiosas e enriquecedoras para a construção e aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha querida amiga Prof^a. Dra. Rosemeire Rangni, companheira de luta acadêmica e confiante. Obrigada por sempre se preocupar com meu bem-estar, e por me fazer uma pesquisadora apaixonada pela temática das Altas Habilidades/Superdotação.

Obrigada por me proporcionar momentos de alegria e sabedoria.

A toda equipe da Secretaria Municipal de Educação pelo apoio, confiança e disponibilidade para que eu realizasse a pesquisa.

Ao Lucas (nome fictício) e seus pais, pela confiança, disponibilidade, paciência, e principalmente, pela amizade conquistada durante esses quatro anos de pesquisa. Toda experiência e prática pedagógica que conquistei durante esta pesquisa, em relação a temática das Altas Habilidades/Superdotação, devo muito a você.

A Amanda, professora de Educação Especial, que concordou em participar dessa pesquisa, foi uma rica troca de experiência, sem esse apoio esta pesquisa não aconteceria.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro.

A Deus, responsável para que tudo isso fosse possível.

*Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que
não são reconhecidas por seus talentos!*

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação**: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação do Indivíduo Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEs), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

RESUMO

O processo de reconhecimento, identificação e atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação é algo ainda visto pelo sistema escolar de forma muito complexa, repleto de barreiras e exclusão ao aluno mais capaz. Diante dessa realidade, esta tese apresenta como objetivo geral analisar de forma longitudinal, o processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas. Como objetivos específicos têm-se: (i) explorar e avaliar os procedimentos de identificação do aluno na fase de precocidade; (ii) desenvolver e descrever um procedimento de identificação e atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na sala de recurso multifuncional; (iii) organizar estratégias que facilitem a prática pedagógica da professora de Educação Especial no atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação; (iv) investigar a concepção da professora da sala regular em ter em classe um aluno com Altas Habilidades/Superdotação; (v) analisar a concepção da professora de Educação Especial em relação ao atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na sala de recurso multifuncional; (vi) averiguar as consequências do processo de aceleração na trajetória escolar do aluno; (vii) analisar a concepção dos pais em relação a trajetória acadêmica do aluno. A pesquisa ocorreu de 2012 a 2016, período em que se acompanhou o aluno dos cinco aos nove anos de idade. Este estudo teve como base a Pesquisa Não Experimental Longitudinal, com delimitação de Estudo de Caso. Participaram um aluno, seus pais, a sua professora de Educação Infantil, a sua professora do 2º ano do Ensino Fundamental e a sua professora de Educação Especial. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas, fichas de observação dos domínios e questionários. Teve como embasamento teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas. As análises dos dados ocorreram a partir de uma triagem de identificação ao aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e de entrevistas para averiguar as concepções dos pais e professores sobre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Como resultados, aos cinco anos de idade, o aluno apresentou indicadores de precocidade. Estas características foram contínuas e frequentes; assim, concluiu-se que a manifestação da precocidade foi um dos indicadores para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação do aluno. O processo de aceleração, de acordo com a concepção dos pais e da professora de Educação Especial, ocorreu de forma positiva, proporcionando ao aluno motivação e entusiasmo para frequentar a escola. O Atendimento Educacional Especializado realizado na sala de recurso multifuncional ocorreu de 2012 a 2016, como forma de enriquecimento. A partir da triagem de avaliação o aluno foi identificado como um aluno com Altas Habilidades/Superdotação acadêmica, capacidade acima da média nas áreas de Linguagem (oral e escrita), Matemática, Espacial, Ciência e Tecnologia.

Palavras-chave: Educação Especial. Altas Habilidades/Superdotação. Inteligências Múltiplas. Estudo longitudinal.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Student with High Abilities/Giftedness: a longitudinal study from the Theory of Multiple Intelligences.** 2017. 201 f. Thesis (Doctoral Degree in Special Education) – Postgraduate Program in Special Education (PPGEs), Federal University of São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

ABSTRACT

The process of recognition, identification and attendance to the student with High Abilities is something still seen by the school system in a very complex way, full of barriers and exclusion to the most capable student. Given this reality, this thesis presents a general objective of longitudinal analysis of the process of recognition, identification and attendance of a student with indicators of High Abilities/Giftedness in the multifaceted view of Multiple Intelligences. Specific objectives include: (i) to explore and evaluate student identification procedures in the precocity phase; (ii) to develop and describe a procedure for identifying and assisting students with High Abilities/Giftedness in the multifunctional resource room; (iii) to organize strategies that facilitate the pedagogical practice of the Special Education teacher in the care of the student with High Abilities/Giftedness; (iv) investigate the teacher's conception of the regular classroom in having a student with High Abilities/Giftedness; (v) to analyze the conception of the Special Education teacher in relation to the attendance of the student with High Abilities/Giftedness in the multifunctional resource room; (vi) to investigate the consequences of the process of acceleration in the trajectory of the student; (vii) to analyze the conception of the parents in relation to the academic trajectory of the student. The research took place from 2012 to 2016, during which time the student from five to nine years old was accompanied. This study was based on the Longitudinal Non-Experimental Survey, with case study delineation. Participants included a student, his parents, his teacher of Early Childhood Education, his teacher of the 2nd year of Elementary School and his teacher of Special Education. For data collection, interviews, questionnaires and questionnaires were used. The Research had as theoretical foundation the Theory of Multiple Intelligences. The data analyzes were carried out from a screening of student identification with high skills/gifted indicators and from interviews to ascertain the parents 'and teachers' conceptions about the student with High Abilities/Giftedness. As results, at five years of age, the student presented indicators of precocity. These characteristics were continuous and frequent; thus, it was concluded that the manifestation of precocity was one of the indicators for the identification of high skills/giftedness of the student. The process of acceleration according to the conception of parents and the teacher of Special Education occurred in a positive way, providing the student with motivation and enthusiasm to attend school. The Specialized Educational Attendance held in the multifunctional resource room occurred from 2012 to 2016, as a form of enrichment. From the evaluation triage the student was identified as a student with High Abilities/Academic giftedness, above average capacity in the areas of Language (oral and written), Mathematics, Space, Science and Technology.

Key words: Special Education. High Abilities/Giftedness. Multiple Intelligences. Longitudinal study.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans. **Alumno con Altas Capacidades/Superdotación**: un estudio longitudinal a partir de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. 2017. 201 f. Tesis (Doctorado en Educación del Individuo Especial) – Programa de Posgrado en Educación Especial (PPGEs), Universidad Federal de San Carlos (UFSCar), San Carlos, 2017.

RESUMEN

El proceso de reconocimiento, detección y atención al alumno con Altas Capacidades todavía aún es visto por el sistema escolar de manera muy compleja, lleno de barreras y exclusión del alumno más capacitado. Ante esa realidad, esta tesis presenta como objetivo general analizar, a partir de una visión longitudinal, el proceso de reconocimiento, detección y atención a un alumno con Altas Capacidades/Superdotación en la perspectiva de las múltiples facetas de las Inteligencias Múltiples. Como objetivos específicos están: (i) explorar y evaluar los procedimientos de detección del alumno en la fase de precocidad; (ii) desarrollar y describir un procedimiento de detección y atención al alumno con Altas Capacidades/Superdotación en el salón de recursos multifuncionales; (iii) organizar estrategias que faciliten la práctica pedagógica de la profesora de Educación Especial en la atención al alumno con Altas Capacidades/Superdotación; (iv) investigar la concepción de la profesora regular, de que tiene en aula de clase un alumno altamente capacitado/superdotado; (v) analizar la concepción de la profesora de Educación Especial con relación a la atención al alumno con Altas Capacidades/Superdotación en el salón de recursos multifuncionales; (vi) averiguar las consecuencias del proceso de aceleración de trayectoria escolar del alumno; (vii) analizar la concepción de los padres con relación a la trayectoria académica del alumno. La investigación ocurrió del 2012 a 2016, período en el que se acompañó el alumno de los cinco hasta los nueve años de edad. Este estudio se basó en la Investigación No Experimental de método Longitudinal, con demarcación de Estudio de Caso. En él participaron un alumno, sus padres, su profesora de Educación Infantil, su profesora regular del según grado de la Enseñanza Primaria y su profesora de Educación Especial. Para la recolección de datos fueron utilizadas entrevistas, fichas de observación de los dominios y cuestionarios. La investigación tuvo como base teórica la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Los análisis de los datos se dieron a partir de una separación del proceso de detección del alumno con indicadores de Altas Capacidades/Superdotación y de entrevistas para averiguar las concepciones de los padres y profesores acerca del alumno altamente capacitado/superdotado. Como resultados hemos identificado que, a los cinco años de edad, el alumno presentó indicadores de precocidad. Estas características fueron continuas y frecuentes; por lo tanto, se ha concluido que la manifestación de la precocidad fue uno de los indicadores para la detección de Altas Capacidades/Superdotación del alumno. El proceso de aceleración, de acuerdo con la concepción de los padres y de la profesora de Educación Especial, sucedió de manera positiva, ofreciendo al alumno motivación y entusiasmo para ir a la escuela. La Atención Educacional Especializada realizada en el salón de recursos multifuncionales sucedió desde el 2012 hasta el 2016, para fines de enriquecimiento. A partir de la separación del proceso de detección el alumno fue identificado como altamente capacitado/superdotado académico, con capacidad intelectual sobresaliente en las áreas de Lenguaje (oral y escrito), Matemáticas, Espacial, Ciencia y Tecnología.

Palabras clave: Educación Especial. Altas Capacidades/Superdotación. Inteligencias Múltiples. Estudio longitudinal.

LISTA DE TABELA, FIGURAS E QUADROS

Tabela 1 Relação de teses e dissertações defendidas no período 2005/2015 de acordo com as diversas terminologias.	p. 28
Figura 1 Diferenças entre “aluno inteligente” e “aluno superdotado”.	p. 44
Figura 2 Modelo Triádico do Enriquecimento.	p. 52
Quadro 1 Definições e termos em documentos oficiais.	p. 29-30
Quadro 2 Problemas emocionais associados às características da superdotação.	p. 38
Quadro 3 Características gerais.	p. 39-40
Quadro 4 Características de pensamento criativo.	p. 41
Quadro 5 Características de aprendizagem.	p. 41-42
Quadro 6 Domínio da Linguagem.	p. 65
Quadro 7 Domínio de Matemática.	p. 66
Quadro 8 Domínio de Ciências.	p. 67
Quadro 9 Domínio Musical.	p. 68
Quadro 10 Domínio Espacial.	p. 69
Quadro 11 Domínio das Artes Visuais.	p. 70
Quadro 12 Domínio do Movimento.	p. 71
Quadro 13 Domínio Social.	p. 72
Quadro 14 Estilos de trabalho e características.	p. 73-74
Quadro 15 Articulação dos Domínios, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais.	p. 76
Quadro 16 O paradigma do déficit <i>versus</i> o paradigma do crescimento.	p. 80
Quadro 17 Caracterização dos professores.	p. 89
Quadro 18 Caracterização dos pais.	p. 89
Quadro 19 Caracterização do aluno.	p. 90
Quadro 20 Instrumentos utilizados na pesquisa.	p. 90-93
Quadro 21 Procedimentos adotados na fase de precocidade.	p. 97
Quadro 22 Procedimentos adotados na fase pós-aceleração.	p. 98
Quadro 23 Relação de indicadores observados pelas professoras e mães.	p. 100
Quadro 24 Indicadores relatados pelos pais, relacionados ao aluno (primeiros anos de vida).	p. 101-102
Quadro 25 Questionário respondido pelos pais de Lucas.	p. 106

Quadro 26 Desenvolvimento de habilidades.	p. 109
Quadro 27 Relação de atividades para cada domínio.	p. 110
Quadro 28 Relação de algumas das palavras formadas pelo aluno na Atividade 3.	p. 114
Quadro 29 Critérios de avaliação do domínio de Linguagem.	p. 114
Quadro 30 Critério de avaliação do domínio de Matemática.	p. 117
Quadro 31 Critério de avaliação do domínio de Música.	p. 120
Quadro 32 Critério de avaliação do domínio das Artes Visuais.	p. 122
Quadro 33 Critérios de avaliação do domínio de Ciência.	p. 124
Quadro 34 Critérios de avaliação do domínio do Movimento.	p. 126
Quadro 35 Critérios de avaliação do domínio Espacial.	p. 128
Quadro 36 Critérios de avaliação do domínio Social.	p. 130
Quadro 37 Nível de desenvolvimento dos domínios.	p. 131
Quadro 38 Resultados dos domínios.	p. 132
Quadro 39 Concepções da professora da sala regular em relação ao aluno.	p. 135
Quadro 40 Respostas da professora de Educação Especial sobre a concepção do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.	p. 137-139
Quadro 41 Número de matrículas – Censo Escolar 2015 do município pesquisado.	p. 139
Quadro 42 Dados coletados no Teste de Desempenho Escolar (TDE).	p. 141
Quadro 43 Síntese do Plano Individual de Ensino.	p. 144-146

LISTA DE ABREVIATURAS

ABSD – Associação Brasileira de Superdotação

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEDET – Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento

CONBRASD – Conselho Brasileiro de Superdotação

DPEE – Diretoria de Políticas da Educação Especial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Profissionais da Educação

IM – Inteligências Múltiplas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEIs – Programas Educacionais Individualizados

PMEE – Programa de Mestrado em Educação Especial

PPGEEs – Programa de Pós - Graduação em Educação Especial

SEE-SP – Secretária de Educação Especial de São Paulo

TDE – Teste de Desempenho

WISC – Escala de Inteligência Wechsler

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p. 16
CAPÍTULO I • ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA TEMÁTICA DESAFIADORA	p. 21
1.1 Considerações iniciais	p. 21
1.2 Panorama histórico sobre as Altas Habilidades/Superdotação: características e nomenclaturas	p. 22
1.3 As Altas Habilidades/Superdotação no Brasil	p. 23
1.4 As diversas nomenclaturas	p. 27
1.5 Características do aluno com Altas Habilidades/Superdotação e identificação	p. 35
CAPÍTULO II • A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	p. 55
2.1 Considerações iniciais	p. 55
2.2 A Inteligência	p. 55
2.3 As Inteligências Múltiplas	p. 58
2.4 Os domínios	p. 64
2.4.1 <i>Domínio da Linguagem</i>	p. 64
2.4.2 <i>Domínio de Matemática</i>	p. 66
2.4.3 <i>O Domínio de Ciências</i>	p. 66
2.4.4 <i>O Domínio Musical</i>	p. 67
2.4.5 <i>O Domínio Espacial</i>	p. 68
2.4.6 <i>O Domínio das Artes Visuais</i>	p. 69
2.4.7 <i>O Domínio do Movimento</i>	p. 70
2.4.8 <i>O Domínio Social</i>	p. 71
2.4.9 <i>Estilo de trabalho</i>	p. 72
CAPÍTULO III • AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	p. 77
3.1 Considerações gerais	p. 77
CAPÍTULO IV • MÉTODO	p. 86
4.1 Justificativa	p. 86
4.2 Aspectos éticos	p. 87
4.3 Contextualização da pesquisa	p. 87
4.4 Caracterizações dos participantes	p. 88
4.4.1 <i>Caracterização dos professores</i>	p. 88
4.4.2 <i>Caracterização dos pais</i>	p. 89
4.4.3 <i>Caracterização do aluno</i>	p. 89

4.5 Locais	p. 90
4.6 Instrumentos	p. 90
4.7 Materiais	p. 93
4.8 Equipamentos	p. 93
4.9 Procedimentos de coleta de dados	p. 93
4.10 Procedimentos para análise dos dados	p. 95
4.11 Construção das fichas de avaliação dos domínios	p. 96
CAPÍTULO V • RESULTADOS E DISCUSSÃO	p. 97
5.1 Contextualização: história de vida de Lucas	p. 98
5.2 Aceleração no Ensino Fundamental	p. 105
5.2.1 Fase de adaptação	p. 105
5.2.2 Fase de identificação	p. 108
5.2.3 A identificação dos domínios	p. 111
5.2.4 O domínio da Linguagem	p. 111
5.2.5 O domínio da Matemática	p. 115
5.2.6 O domínio da Música	p. 118
5.2.7 O domínio das Artes Visuais	p. 120
5.2.8 O domínio da Ciência	p. 122
5.2.9 O domínio do Movimento	p. 124
5.2.10 Domínio Espacial	p. 127
5.2.11 O domínio Social	p. 129
5.3 As Altas Habilidades/Superdotação na visão do professor de sala de aula regular	p. 134
5.4 Procedimento de atendimento	p. 136
5.4.1 Concepção da professora de Educação Especial sobre o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação	p. 136
5.4.2 Papel da escola	p. 147
5.5 Concepção dos pais em relação à trajetória do filho com Altas Habilidades/Superdotação	p. 148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 154
REFERÊNCIAS	p. 157
ANEXOS	p. 164
APÊNDICES	p. 174

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa abordou uma das áreas da Educação Especial que pouco tem se destacado entre as várias demandas do público alvo da Educação Especial (PAEE). A escolha do tema “O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas” surge da urgência e necessidade de expandir o conhecimento sobre este público com capacidades acima da média que está fora dos padrões educacionais, haja vista, que ainda temos uma escola capaz de estimular quem está abaixo da média, homogeneizar quem está no padrão médio e, desestimular quem está acima da média.

Alencar e Fleith (2001) ressaltam a importância de se buscar uma equidade na educação, pois um ensino de qualidade para todos não significa uma educação idêntica. É preciso que o sistema educacional tenha conhecimento de que uma educação voltada apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não reconhecimento e estímulo do talento dos mais capazes e conseqüentemente o não aproveitamento de suas habilidades.

A construção do conhecimento a respeito desse público com Altas Habilidades/Superdotação ainda é regada, em nosso país, por muitos desafios, tais como: (a) falta de especialista para atender as demandas desta população; (b) materiais adequados às necessidades do grupo; (c) currículo e programas adaptados aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; (d) cursos de graduação e pós graduação nas universidades brasileiras específicas para área; (e) mais recursos governamentais para programas voltados para o desenvolvimento da superdotação em todo país; (f) técnicas mais modernas de identificação; (g) mais literatura especializada em nosso idioma, e principalmente; (h) maior número de pesquisa sobre essa população na realidade brasileira (VIRGOLIM, 2014).

Na área acadêmica também vemos a grande lacuna de pesquisas voltadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, em comparação com as produções que abordam todas as outras especificidades da Educação Especial.

Em confirmação a esta lacuna fizemos um levantamento de pesquisas de dissertações e teses na temática das Altas Habilidades/Superdotação defendidas nos anos de 1981 a 2016, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs).

A escolha do levantamento bibliográfico nesta instituição se deu, pois, o PPGEs foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no país na década de 1970 e desde então se constitui no único programa específico na área.

O programa surgiu inicialmente em 1978, como Programa de Mestrado em Educação Especial – PMEE, com área de concentração em Deficiência Mental. Sua estrutura curricular sofreu três grandes reformulações desde a implementação do curso. Especificamente nos anos de 1990, 1999 e 1997.

Em 1990 a denominação foi alterada para Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e a área de concentração, de Deficiência Mental para Educação do Indivíduo Especial, visualizando assim, uma maior abrangência ao curso.

Somente 21 anos depois do início do mestrado, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou a abertura do doutorado no programa no ano de 1999. Assim, de 1981, desde a primeira defesa de mestrado até 2015, segundo última atualização do site do programa, tivemos 560 mestres e 148 doutores.

Para este levantamento usou-se o site da biblioteca da Universidade Federal da São Carlos –UFSCar e o site do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da mesma instituição, pois há pesquisas no site da biblioteca da Universidade Federal de São Carlos que ainda não se encontram no site do PPGEs. Para a busca nos bancos de dados citados, inseriu-se as seguintes palavras-chave: “altas habilidades ou superdotação” (1); “altas habilidades/superdotação” (1); “precocidade” (1); “talentosos” (2) e “dotação e talento” (3). Assim, foram analisados os títulos, resumos e palavras-chave dos artigos selecionados.

Como resultados, como mencionado anteriormente, encontramos 560 dissertações e 148 teses defendidas de 1981 a 2016. Em um total de 708 pesquisas apenas oito abordam o assunto das Altas Habilidades/Superdotação, sendo seis dissertações e apenas duas teses.

De acordo com o levantamento na década de 80 tivemos 59 dissertações, porém nenhuma voltada as Altas Habilidades /Superdotação, o mesmo aconteceu na década de 90 e década de 2000, sendo que nestes anos tivemos 384 dissertações e 77 teses. A temática das Altas Habilidades surge na década de 2010, especificamente em 2011 com uma dissertação e uma tese, a mesma quantidade de defesas aconteceu em 2012. Já em 2013 houve apenas uma defesa de mestrado. Não tivemos nenhuma defesa em 2014 e apenas duas dissertações em 2015 e uma dissertação em 2016.

Após a leitura na íntegra de cada tese e dissertação, as pesquisas foram classificadas de acordo com as seguintes categorias:

- Análise bibliográfica (uma)
- Identificação (três)
- Dupla excepcionalidade (duas)
- Precocidade (uma)
- Políticas públicas (uma)

Analisando as pesquisas selecionadas verificamos que das oito produções seis referem-se a temática de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, entretanto destas seis, duas abordam a identificação dos alunos com dupla excepcionalidade e uma sobre a identificação do aluno com indicadores de precocidade.

Em relação ao embasamento teórico três pesquisas focam as Teorias de Renzulli e três as teorias de Francoys Gagné, apenas uma pesquisa está voltada às teorias das Inteligências Múltiplas. Isso remete, pois, a maioria dos instrumentos de identificação a pessoa com Altas Habilidades /Superdotação em nosso país está embasada nas teorias de Renzulli ou de Gagné.

Investigar o aluno com Altas Habilidades/Superdotação na visão das Inteligências Múltiplas, se torna importante, pois potencializa as diversas áreas cognitivas e criativas em um contexto escolar e extraescolar do aluno com Altas Habilidades /Superdotação.

Nessa perspectiva, entendemos a necessidade de desenvolver uma pesquisa que retratasse a realidade do aluno com Altas Habilidades/Superdotação em sua trajetória escolar, como também discutir a maneira como os pais, professores e a escola reconhecem estes alunos.

A relevância dessa pesquisa está em, propor um estudo de observação longitudinal. Ferreira (2014) ressalta que muitos estudos que focalizam no desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos estudantes de Altas Habilidades/Superdotação, apresentam um pequeno período de tempo de coleta e análise dos dados. No entanto, a autora sugere como perspectiva de estudos nesta área o planejamento de estudos transversais e longitudinais que avaliem fatores protetivos e resilientes e características positivas que possam demonstrar os padrões de mudança e continuidade desses fatores ao longo do tempo.

Assim esta pesquisa procurou responder os seguintes questionamentos: Será possível reconhecer alunos com altas/habilidades na Educação Infantil? Como sinalizar e identificar alunos com precocidade na Educação Infantil? Como realizar o atendimento ao aluno identificado precocemente? Qual a importância da aceleração? Como desenvolver um procedimento de identificação e atendimento em uma sala de recurso multifuncional? Qual o

papel da escola no processo de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação? Como se dá a participação dos pais? Qual a concepção dos professores em ter na escola um aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

A partir destas reflexões este estudo teve como principal objetivo:

- Analisar de forma longitudinal o processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas.

E, como objetivos específicos, têm-se:

- Explorar e avaliar os procedimentos de identificação do aluno na fase de precocidade;
- Desenvolver e descrever um procedimento de identificação e atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação na sala de recurso multifuncional;
- Organizar estratégias que facilitem as práticas pedagógicas da professora de Educação Especial no atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação;
- Investigar a concepção da professora da sala regular em ter em classe um aluno com Altas Habilidades/Superdotação;
- Analisar a concepção da professora de Educação Especial em relação ao atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação na sala de recurso multifuncional;
- Averiguar as consequências do processo de aceleração na trajetória acadêmica do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.
- Analisar a concepção dos pais em relação a trajetória acadêmica do aluno.

Como embasamento desta pesquisa escolhemos nos aprofundar na teoria do psicólogo da Universidade de Harvard, EUA, Howard Gardner, com a intenção de refletir e analisar os múltiplos olhares da inteligência como também complementar o entendimento dos processos que organizam os comportamentos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação em uma visão global.

Para o desenvolvimento deste trabalho, este estudo se dividiu em oito capítulos. O primeiro capítulo apresentou um panorâmico histórico da temática das Altas Habilidades/Superdotação tendo como objetivo aprofundar os conceitos e conhecimentos

desta demanda. O segundo capítulo discutiu sobre as modalidades de programa de atendimento ao aluno mais capaz. No terceiro capítulo foram aprofundadas as teorias e modelos que fundamentam os atendimentos ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. No quarto capítulo, com o objetivo de introduzir os conceitos sobre o embasamento teórico escolhido, apresentou sobre o conceito de inteligência. No quinto capítulo, refletiu de forma detalhada a Teoria das Inteligências Múltiplas. Tendo esta pesquisa um enfoque educacional, no sexto capítulo aponta a importância da Teoria das Inteligências Múltiplas nas implicações educacionais. O sétimo capítulo mostrou o direcionamento escolhido para esta pesquisa, apontando o desenvolvimento do método e procedimentos adotados no estudo. O oitavo capítulo analisou os resultados e discussões dos resultados obtidos. E por fim, nas considerações finais, foram apontadas as reflexões sobre os resultados a partir dos objetivos inicialmente propostos.

CAPÍTULO I

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA TEMÁTICA DESAFIADORA

1.1 Considerações iniciais

A discussão da temática Altas Habilidades/Superdotação¹ ainda é um assunto desafiador na área da Educação Especial. Inferimos isso, pois, embora a temática da educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação não seja um assunto recente, ainda hoje a maioria destes alunos que apresenta características específicas acima da média é negligenciado em seus direitos educacionais dificultando o desenvolvimento de suas potencialidades.

De acordo com Perez (2004), a história da Educação Especial tradicionalmente sempre esteve voltada mais a atenção às deficiências e isto se revela por meio dos inúmeros estudos que discutem, analisam e apontam as propostas de inclusão escolar destinada apenas ao aluno com deficiência.

Gama (2014) aborda que o direito a educação diferenciada aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação existe há mais de quatro décadas no Brasil, ainda pouco é feito por eles, pois estes alunos não desenvolverão seus talentos se forem deixados à própria sorte.

Para Alencar e Fleith (2001) esta negligência ocorre devido à dificuldade das instituições educacionais em reconhecer e identificar este público em um determinado grupo. Alencar e Fleith (2001) ressaltam que estas dificuldades geram muitos questionamentos como: Quando começou o entendimento que havia pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no mundo? E, no Brasil? Quais são as variedades da nomenclatura e o que são as Altas Habilidades/Superdotação? O que é precocidade e quais ideias errôneas sobre a precocidade? Quem são os alunos com Altas Habilidades/Superdotação? Como identificá-los? Quais seus direitos? Como atendê-los? Nesta perspectiva, estas questões serão discutidas neste Capítulo.

¹ Para se referir a pessoa com alto potencial usaremos a terminologia “Altas Habilidades/Superdotação”, porém iremos respeitar as terminologias usadas pelos autores citados.

1.2 Panorama histórico sobre as Altas Habilidades/Superdotação: características e nomenclaturas

Perez (2004) descreve em sua pesquisa o panorama histórico das Altas Habilidades/Superdotação. Assim, de acordo com a autora, a observação da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação possivelmente se iniciou no século IV aC. Em Esparta, os meninos que apresentavam Altas Habilidades/Superdotação em habilidades militares eram incentivados a desenvolver as artes, a luta e liderança.

Gama (2006) ressalta que a China no século VII valorizava crianças e jovens talentosos, pois as crianças prodígios eram enviadas para a corte, na dinastia Tang, na qual seus talentos eram reconhecidos e cultivados. Segundo a citada autora os chineses conseguiam reconhecer os alunos com Altas Habilidades/Superdotação a partir de quatro princípios: (i) aceitavam o conceito de superdotação como talento múltiplo e valorizavam as habilidades de liderança, imaginação, leitura e escrita, memória, raciocínio e percepção; (ii) reconheciam que algumas crianças aparentemente precoces, ao crescer se tornavam adultos normais, outras que não apresentavam sinais precoces na infância, cresciam e se tornavam notáveis e outras, realmente precoces, apresentavam habilidades e talentos por toda a vida; (iii) reconheciam que mesmo as crianças mais talentosas na infância, sem a educação apropriada às suas habilidades não eram desenvolvidas, e (iv) identificavam a importância de que todos os jovens, independentemente de suas classes, deveriam receber uma educação de qualidade, mas enfatizavam que cada um deveria receber a educação que melhor conviesse às suas habilidades. Com estas ações infere-se que a China se tornasse um dos países líderes em programas de atendimentos ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação atualmente.

Nas Filipinas, a educação dos superdotados e talentosos, segundo Gama (2006), começou antes de outros países da Ásia. Iniciou-se em 1966, com o Programa de Formação de Professores para Superdotado no Departamento de Educação da Universidade das Filipinas. Esta iniciativa surgiu antes mesmo da educação especial para superdotado se tornar oficial, decretada apenas em 1987 na Constituição do país. Nos dias atuais, o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação acontece em três escolas totalmente dedicadas à educação deste público, voltados à ciência e às artes, além de outros programas existentes em escolas regulares.

De acordo com Perez (2004), a primeira escola voltada para o superdotado surge em Worcester, Estados Unidos em 1901 e as primeiras classes especiais em 1916, em Los Angeles

e Cincinnati, depois em Urbana, Illinois em 1919 e em 1922 Manhattan, Nova York e Cleveland, Ohio. Nos Estados Unidos há uma vasta variedade de programas de atendimentos ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação como enriquecimento e aceleração, salas de recursos dentro das escolas, programas diretamente ligados a escolas para alunos superdotados em diferentes áreas (musical, artes visuais, artes cênicas, entre outras), programas de finais de semana, programas de férias ligados ou não a universidades (GAMA, 2006).

Na Coréia, a educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação tornou-se prioridade para o governo coreano a partir da década de 1970. Já em 1985 criou-se no país a primeira Escola Superior de Ciência para Superdotado. O atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação nesse país é composto de três tipos de ofertas: (i) escolas especiais no Ensino Médio; (ii) Programas de Enriquecimento extracurricular para alunos da educação fundamental e média, e (iii) competições de matemática e ciências que visam encorajar a inteligência e a criatividade (GAMA, 2006).

1.3 As Altas Habilidades/Superdotação no Brasil

Diferente da realidade dos países anteriormente mencionada, a educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil ainda passa por muitas barreiras e limitações, pois mesmo sendo a temática discutida desde a década de 30 no século passado ainda se encontra em um processo muito lento e com muitas lacunas.

A grande pioneira por trazer a temática das Altas Habilidades/Superdotação para o Brasil foi Helena Antipoff. De acordo com Alencar (2007, p. 87),

o interesse em organizar programas educacionais para o superdotado teve início em nosso país em o trabalho da professora Helena Antipoff, que veio para o Brasil em 1929 e que, desde os seus primeiros anos aqui, chamou a atenção para o aluno que se destaca por suas potencialidades superiores, a quem preferia chamar de bem – dotados. Esta educadora publicou vários estudos como “Primeiros Casos de Supernormais”, em 1938, “Campanha da Pestalozzi em Prol do Bem –Dotado”, em 1942, e “A Criança Bem –Dotada” em 1946, estudos estes reunidos recentemente no livro organizado por Daniel Antipoff (1992) . O seu trabalho na área teve início em 1945 no Instituto Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, através de reuniões com pequenos grupos de alunos com um potencial superior para realizar com eles estudos sobre literatura, teatro, música. Alguns anos depois, a professora Helena Antipoff deu início, na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité em Minas Gerais, a um programa de atendimento ao aluno bem –dotado do meio rural e da periferia urbana, sob a coordenação do professor Daniel Antipoff (ALENCAR, 2007, p. 87).

De acordo com Delou (2007), a influência de Helena Antipoff foi fundamental para o reconhecimento das Políticas Públicas em favor da educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Como consequência, o resultado foi a Lei 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases, com os artigos 88 e 89, direcionados ao tratamento aos alunos “excepcionais”, palavra usada por Helena Antipoff para se referir tanto ao aluno com deficiência intelectual quanto para o aluno superdotado (BRASIL, 1961).

Em 1971, a Lei 5.691/1971 (BRASIL, 1971), em detrimento das diretrizes de bases para o ensino de 1º e 2º graus, ressalta no seu artigo 9º a necessidade de um atendimento especial, não apenas aos alunos com deficiência física e mental, mas também àqueles que apresentam uma habilidade superior (ALENCAR; FLEITH, 2001).

No mesmo ano ocorreu também o primeiro seminário sobre superdotado no País, tendo como principal público educadores interessados no tema. Neste evento foram discutidas várias propostas para o crescimento da temática no país, dentre elas:

- um diagnóstico precoce do superdotado;
- organização de um sistema de educação para o superdotado
- preparação de pessoas especializada para atender adequadamente as necessidades deste grupo;
- adoção de um conceito operativo de superdotado (ALENCAR; FLEITH, p. 169, 2001).

Mesmo com algumas ações voltadas à educação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação o progresso de identificação e atendimento a este aluno ainda era muito lento.

Apenas em 1975 foi criado em Brasília, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), que tinha como objetivo desenvolver um atendimento específico a alunos superdotados ou talentosos no ensino de 1º grau como era denominado na época (GAMA, 2006).

Já em 1978, Gama (2006) ressalta a importância da criação da Associação Brasileira de Superdotação (ABSD), com sede no Rio de Janeiro e filiais em outros estados, tendo como principais propósitos:

(i) colaborar com instituições públicas e particulares; (ii) congregar indivíduos e instituições interessados no assunto para estabelecer trocas de conhecimento e experiências, e (iii) promover encontros, seminários e pesquisas, receber e alocar contribuições (p. 24).

Somente 15 anos após a criação da ABSD surgiria um programa que iria alavancar a identificação e o atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Assim em 1993 surge o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), denominado como um Centro de Educação Especial idealizado pela educadora Dra. Zenita Guenther em Lavras, Minas Gerais. Este centro tem como principal objetivo construir um ambiente de complementação e suplementação educacional de apoio ao aluno dotado e talentoso matriculado em diferentes escolas, nos sistemas e níveis de ensino.

Se refletirmos as ações voltadas à educação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação em comparação da grandiosidade territorial do nosso país, perceberemos a lacuna que existe e como é insuficiente agregar todas as particularidades das instituições voltadas ao atendimento. Assim, para amenizar esta precariedade, surge em 29 de março de 2003, fundado em Brasília, o Conselho Brasileiro de Superdotação – ConBraSD. De acordo com Gama (2006) este conselho surge para reunir profissionais, pesquisadores e interessados na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação brasileira.

De acordo com o site² do ConBraSD, este conselho é regido pelos seguintes objetivos:

- Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do ConBraSD;

² Informações sobre este site podem ser localizadas no seguinte endereço: <http://conbrasd.org/wp/?page_id=4185>.

- Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/superdotação;
- Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares;
- Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/superdotação, bem como a sua circulação;
- Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do ConBraSD;
- Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do ConBraSD; e
- Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do ConBraSD.

A educação ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação foi se fortalecendo à medida que o sistema público dava abertura para se discutir sobre o assunto, assim, em 2005 por meio da extinta Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEE-SP/MEC) foi implantado em parceria com todas as Secretarias de Educação das Unidades da Federação, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S). Para esta implementação foi disponibilizado para todas as instituições envolvidas o “Documento Orientador de Execução da Ação” que destaca como principal objetivo:

Promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2006, p. 15)

Estes núcleos se constituem em três importantes vertentes de atendimento: ao aluno, ao professor e à família. Foram implantados 27 núcleos em todo o Brasil, com a intenção de haver em cada estado do país um espaço com grande potencial, não apenas para o atendimento, mas também um polo de construção de conhecimento tendo como interface a inclusão destes alunos no ensino básico e nas universidades (MOREIRA e LIMA, 2012).

Diante destes contextos educacionais implantadas do Brasil durante todas estas décadas, verificou-se que muitos foram os avanços para o reconhecimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, porém ainda existe uma vasta limitação que impede que este aluno seja identificado e atendido. Estas dificuldades se refletem de forma clara nos resultados do Censo Escolar de 2015 (INEP, 2015).

Apesar de as pesquisas apontarem que existe uma estimativa de mais de 2,5 milhões de alunos com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na Educação Básica alguns autores, entre eles Perez (2012) e Farias e Wechler (2014), indicam a partir do Censo anterior que pouco mais de 14.000 matrículas foram declaradas, no entanto, nem a metade deste número estava sendo atendida.

Perez (2012) ressalta que uma das principais dificuldades na identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação está entre gestores educacionais e professores que cada vez mais se defrontam com o aluno diferente, e que na maioria das vezes, não sabe como nomear este estudante e nem identificar suas características. Nesta perspectiva, entende-se a importância de discutir um pouco das diversas terminologias adotadas a este público.

1.4 As diversas nomenclaturas

De acordo com Sabatella (2008) indicar uma nomenclatura para a pessoa com alto potencial, ao longo dos anos tem sido fonte de muitas polêmicas, impedindo uma uniformidade entre autores e especialistas. O uso destas diversas nomenclaturas vem deflagrando dúvidas e interpretações inadequadas que confundem especialmente os educadores que conhecem pouco acerca da temática, contribuindo assim, para estimular ainda mais as barreiras que impedem esse alunado de receber o reconhecimento educacional.

As pessoas com alto potencial, na maioria das vezes, receberam outras denominações na tentativa de se encontrar uma terminologia que fosse mais “aceitável” para a família e a sociedade. Porém, alguns dos termos descrevem apenas, em parte, as características da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, e muitas vezes são empregados de maneira equivocada, levando a interpretações completamente diferentes (SABATELLA, 2008).

Perez (2012) listou uma diversidade de terminologias encontrada na literatura como: altamente capaz; alto habilidoso; bem-dotado; brilhante; dotado; altas habilidades; genialidade; superdotado; talentoso; precoce; entre outros. Também existe os termos discriminatórios e preconceituosos como nerd, sabichão, cdf, e assim por diante.

Para demonstrar a utilização dos termos nas produções acadêmicas do país, consultou-se o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no intuito de levantar as produções bibliográficas no período de 2005 a 2015 sobre pesquisas que tivessem nas palavras-chave ou no título alguns destes termos: altas habilidades/superdotação; altas habilidades; dotação e talento; altas habilidades ou superdotação; precocidade e superdotado.

Foram encontradas 64 pesquisas, sendo 15 teses e 49 dissertações, defendidas no período citado e relacionadas ao tema, descartando-se os trabalhos repetidos e alguns que não pertence à área. Os resultados estão sintetizados na Tabela 1.

Tabela 1 Relação de teses e dissertações defendidas no período 2005/2015 de acordo com as diversas terminologias.

TERMINOLOGIAS	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Altas Habilidades/Superdotação	10	33	43
Altas habilidades	1	8	9
Dotação e talento	2	2	4
Altas Habilidades ou Superdotação	0	1	1
Precocidade	0	3	3
Superdotado	2	3	5
Total	15	49	64

Fonte: elaboração própria.

Observa-se na referida tabela que a produção brasileira sobre o tema é bastante reduzida, apesar de ter crescido a discussão sobre a temática nas últimas décadas.

Em relação às terminologias pesquisadas, o termo Altas Habilidades/Superdotação teve um maior número de produções acadêmicas, em um resultado de 33 dissertações e 10 teses. Já o termo Altas Habilidades ou Superdotação apenas uma dissertação; o termo Altas Habilidades obteve oito dissertações e uma tese; o termo Precocidade contabilizou três dissertações; e, por fim, o termo Superdotado apresentou um total de cinco produções acadêmicas, sendo duas teses e três dissertações. Diante desses resultados podemos nos questionar: qual a diferença entre os termos com a indicação de uma barra (/) e “OU”? Este questionamento vem trazendo muitos desencontros terminológicos, principalmente nos documentos legais.

Neste entorno, Rangni (2012) apresenta uma síntese das principais legislações, no âmbito federal, pertinentes à Educação Especial, apontando as terminologias empregadas para definir o aluno com capacidade acima da média, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1 Definições e termos em documentos oficiais.

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO	ANO
Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/1971)	Não há definição. Nomenclatura: superdotados	1971
Declaração de Salamanca	Não há definição. Nomenclatura: Super-dotados	1994
Política Nacional de Educação Especial	“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, 1994, p. 13). Nomenclatura: altas habilidades	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996)	No artigo 59, II, os superdotados são mencionados da seguinte forma: “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Não há definição específica. Nomenclatura: superdotados	1996
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica	No artigo 5º, inciso III, tem-se: “Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001). Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação	2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 9). Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação	2008
Decreto nº 6.571 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado	Sem definição (Decreto revogado pelo Decreto 7.611/2011). Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2008
Resolução nº 4 – Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2004). Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação	2009
Decreto nº 7.611 –Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional	Sem definição. Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2011

Especializado		
Nota Técnica nº 62	Sem definição. Nomenclatura: Altas Habilidades/Superdotação	2011
Nota Técnica nº 046	Sem definição. Nomenclatura: altas habilidades ou superdotação	2013

Fonte: extraído de Rangni (2012, p. 46-47) e adaptado por Marques (2017).

Analisando, a partir deste quadro, que as diretrizes para a Educação Especial ao longo do tempo, vêm mudando as terminologias, fazendo seus conteúdos sofrerem as adequações correspondentes. De acordo com Sabatella (2008), isso pode causar dúvidas e inseguranças a respeito da legitimidade das orientações encontradas nessas diretrizes, como também a pertinência das referências, quando se realiza uma pesquisa.

A Nota Técnica nº 046, de 22 de abril de 2013, usa a nomenclatura *altas habilidades OU superdotação* na seguinte definição:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 conceitua a educação especial como modalidade transversal aos níveis, etapas e outras modalidades de ensino, de forma complementar a escolarização dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013, p. 1).

No entanto o mesmo documento apresenta discrepâncias ao citar quatro vezes o termo Altas Habilidades/Superdotação. Assim, alertando sobre estes desencontros o ConBraSD se manifestou disponibilizando no seu site a seguinte declaração:

A Diretoria de Políticas da Educação Especial - DPEE, esclarece que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui Documento Referência para os Sistemas de Ensino, que consolida a implementação da Educação Inclusiva no país e define como público alvo: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Ressalta-se que a nomenclatura utilizada neste marco político legal é resultado das contribuições de especialistas, composto pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007 (CONBRASD, 2017).

De acordo com Perez (2012), o termo Altas Habilidades/Superdotação dividia os pesquisadores do Brasil. Existiam aqueles que defendiam a ideia que o termo superdotado trazia uma carga muito pesada para a pessoa, principalmente as crianças. Como também a ideia de super denotava que a pessoa era boa em tudo e isso acabava criando ideias errôneas,

dificultando até no simples reconhecimento destes alunos pelo professor, que imagina que nunca terá um aluno com este perfil na sala de aula.

Em 2002, o ConBraSD, ao reunir vários pesquisadores da área de diversas regiões brasileiras, chegou ao consenso de que o termo mais adequado para definir este alunado seria Altas Habilidades/Superdotação. Assim, as políticas públicas educacionais, embora apresentassem muitas discrepâncias em relação aos termos, acatariam as decisões dos profissionais da área, tornando-se oficial o termo Altas Habilidades/Superdotação (PÉREZ, 2012). Isso justifica a escolha desta pesquisa em usar a terminologia com barra.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, define o aluno com Altas Habilidades/Superdotação como sendo:

[...] que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, de liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 9).

Ainda como mostra o Quadro 1 em relação aos termos “dotação” e “talento”, os dados apontam um resultado de quatro pesquisas sendo duas teses e duas dissertações.

Guenther (2011) defende a denominação fundamentada por Gagné (2010) sobre dotação e talento, e esclarece que talento é uma designação diferenciada, que não deve ser usada como complemento ou sinônimo de dotação e que o interior desta relação se encontra na compreensão do termo capacidade. Assim, a autora descreve a característica de cada designação:

- **Dotação:** designa posse e uso de notável capacidade natural, em pelo menos um domínio de capacidade humana.
- **Talento:** designa desempenho superior, mestria, conhecimento aprendido, e habilidades sistematicamente desenvolvidas, implicando altos níveis de conhecimento, ou realização, em determinada área.
- **Capacidade:** é compreendida como o poder de aprender e fazer alguma coisa física ou mental, porém, dotação refere-se a uma capacidade natural, e talento a uma capacidade adquirida (GUENTHER, 2011).

Quanto à precocidade, característica do sujeito desta pesquisa, é uma temática discutida dentro da abordagem das Altas Habilidades/Superdotação, sendo tema de estudo de

vários autores como Winner (1998); Vieira (2005); Martins (2013) e Marques (2013), que assinalam ser o aluno precoce aquele que apresenta maior destaque em comparação com seus pares da mesma idade na fase da educação infantil.

Ao ingressar na educação infantil, as habilidades precoces tendem a se sobressair em comparação com o desenvolvimento dos outros alunos da mesma idade, porém é importante ressaltar que não é simples realizar, com precisão, um diagnóstico de precocidade do aluno da educação infantil, considerando-se que está em fase inicial de desenvolvimento e que pode ainda, ser muito estimulado pela família.

Nesta perspectiva, para a identificação do aluno precoce na educação infantil, o professor deve estar atento e observar se o desenvolvimento avançado deste aluno, no ponto de vista intelectual, são características de precocidade ou se as habilidades são resultados de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente. No segundo caso, o aluno com habilidades precoces, ao atingir a idade para o início do ensino fundamental, seu desenvolvimento pode ser normalizado e ele passa a apresentar um desempenho semelhante às crianças de sua idade.

Independente de qual for o motivo que faça o aluno apresentar capacidades elevadas, sua diversidade demanda de atendimentos educacionais especializados. Nesta mesma vertente, Marques (2013) assinala que:

Da mesma maneira que a Educação Especial atende as necessidades educacionais do aluno identificado como superdotado, ela deve reconhecer e proporcionar ações pedagógicas voltadas à criança que neste período da educação infantil apresenta características acima da média, mesmo que nos anos seguintes esta fase de precocidade se estacione e o aluno se iguale em relação ao desenvolvimento de seus pares (MARQUES, 2013, p. 39).

Assim, a identificação precoce do aluno atendido pelos serviços da Educação Especial se torna importante, pois, possibilita a implementação de práticas inclusivas que favorecem na ampliação de oportunidades ao alunado.

Em se tratando do aluno com precocidade, a identificação nos primeiros anos de vida proporciona: (i) situar o aluno em um ambiente educativo adequado; (ii) desenvolver práticas pedagógicas que estimulem suas potencialidades; (iii) proporcionar aos pais e professores melhor compreensão em como ajudar seus filhos e alunos; e (iv) evitar problemas futuros como: desajustamento social; frustração e, principalmente, desprezo de seu próprio potencial (BENITO, 2009).

De acordo com Gama (2006) as principais características identificadas nas crianças precoces são: saber ler aos três ou quatro anos, fazer cálculos mentais aos quatro anos, aprender diferentes formas, tais como bandeiras, aos dois anos, desenhar com realismo aos três ou quatro anos. Portanto, estas são apenas algumas das manifestações da precocidade intelectual.

Porém, Guenther (2006) alerta que precocidade não é sinônimo de: talento ou potencial elevado e relata que dois terços das pessoas que chegaram a altos níveis de produção na vida adulta, não foram crianças precoces e que considerável número de crianças precoces, altamente capazes e talentosas na infância, não chegará muito além da média, em produção e desempenho, na vida adulta.

Em outra visão teórica, Pérez (2004), relata que a precocidade em si já é um indicador de superdotação. Guenther (2006) ressalta que na infância as expectativas da família sobre a criança que apresenta habilidades precoces à sua idade é muito grande. Quando essa criança deixa de sobressair aos talentos que apresentava em menor idade, surgem sugestões e crenças enraizadas ao senso comum para a explicação do desaparecimento do talento. Assim, a autora classifica as principais ideias errôneas mais freqüentes sobre a precocidade, tais como: a escola destruiu a capacidade da criança; elas “queimam” sua potencialidade e tornam-se normais; o “meio” não ajudou; houve “excesso de exposição”; e, faltou uma “escola especial”.

A seguir, há a explicação de cada item relacionado.

- **A escola destruiu a capacidade da criança:** a criança precoce com o tempo nivela-se ao ritmo normal da sua idade, enquanto na criança talentosa seu desempenho sempre precisará ser motivado e desafiado. As famílias que não entendem essas diferenças acabam culpando a escola por ter sido o agente de desaceleração, de haver “podado” os talentos de suas crianças. Esta afirmação ao se tratar da criança precoce pode ser entendida como mito, mas se a criança realmente apresentar uma efetiva capacidade acima da média, esta afirmação se torna verdadeira quando a criança se depara com uma escola que não tem um projeto educacional apropriado para a estimulação do desenvolvimento integral do aluno. É necessário levar em conta que, independente do grau de capacidade da criança da educação infantil, fase na qual começa o amadurecimento das células nervosas e a construção do conhecimento é importante valorizar o ritmo de desempenho de cada criança (GUENTHER, 2006).

- **Elas “queimam” sua potencialidade e tornam-se normais:** esta afirmação surge quando há estimulação demais, e a criança perde o interesse pelo que fazia e torna-se uma criança comum. O que realmente acontece, é que quando passa a fase da precocidade, a criança tende a se esforçar cada vez mais para alcançar menor grau comparativo de sucesso, e com isso vai diminuindo o interesse por aquele tipo de atividade. Quando há uma capacidade elevada de talento de forma constante, o interesse não se esgota, sendo assim, “a queima de fase” não acontece, porque a criança continua se destacando em nível cada vez mais elevado (GUENTHER, 2006). Para Renzulli (2004), esta é uma das três características fundamentais da criança que apresenta uma capacidade acima da média, pois no envolvimento com a tarefa a criança tem um expressivo interesse em relação a uma determinada área ou tarefa, classificada como motivação e persistência.
- **O “meio” não ajudou:** independente da classe social, o ambiente exerce considerável influência na realização do potencial da criança, e, na falta deste estímulo, seja material ou ambiental, vai faltar a esta criança a vivência de situações que possam estimular o uso dessas habilidades. Quando há capacidade, estimulação e contexto apropriado à expressão de talento, ela tende a se desenvolver e se expressar em qualidade de desempenho. A escola e a sociedade muitas vezes dão mais importância à capacidade acadêmica, não valorizando e estimulando as capacidades criativas. Assim, seja a criança precoce ou talentosa, sem o estímulo do meio, sua contemplação de amadurecimento físico e neurológico vai diminuindo (GUENTHER, 2006).
- **Houve “excesso de exposição”:** a exposição excessiva do talento da criança transforma sua vida numa rotina artificial, trocando a motivação interna e natural por aplausos externos, impessoais, podendo até prejudicar na formação de sua personalidade. Porém, com todas essas ressalvas, não se pode dizer que o talento é destruído pela exposição e repetição de desempenho. O que pode acontecer é que a criança, para se proteger de tamanha exposição, acaba aprendendo a não exercitar e a usar sua capacidade para ser vista como uma criança normal (GUENTHER, 2006).

- **Faltou uma “escola especial”**: a referida autora chama a atenção para a reflexão desta frase, pois a educação voltada para desenvolver a capacidade, incluindo a educação especial, é na maioria das vezes encarada como uma educação para minimizar dificuldades e limitações. A escola regular ainda não está preparada para atender uma clientela com capacidade acima da média. A intervenção educativa ainda está voltada para uma analogia de equalizar o potencial, chegar ao mesmo resultado, no que se tratando de capacidade superior seria diminuir e minimizar exatamente o potencial talentoso que se deseja desenvolver e aumentar.

Diante desta discussão dos mitos presentes no ambiente escolar, ou seja, no espaço estruturado no qual ocorre o processo de ensino e de aprendizagem da criança talentosa e também no espaço não estruturado, entende-se como grande o desafio a enfrentar. Isto ocorre tanto para a escola como para a sociedade em geral, no que se refere à inclusão e reconhecimento das capacidades elevadas, no âmbito social e educacional. O aluno talentoso requer uma nova escola inclusiva, com um olhar que “respeite, aceite, aposte e estimule suas habilidades, na mesma proporção que atenda a suas necessidades” (MEZZOMO, 2011, p. 180).

Mezzomo (2011) continua sua discussão, ressaltando que, para que esta nova escola inclusiva se torne realidade, esta deve ter um plano didático que ofereça oportunidades variadas, atividades enriquecedoras e que acima de tudo entenda e respeite a especificidade do aluno, seja ele talentoso ou não, desta forma, a construção de um novo paradigma se reflete em desafios na inclusão do aluno talentoso ou seja um plano de inclusão deve estar de acordo com os interesses e características do aluno. No entanto, nem sempre estas características são facilmente reconhecidas. Assim, no próximo tópico abordamos as diversidades de características apresentadas pelas as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

1.5 Características do aluno com Altas Habilidades/Superdotação e identificação

Estudos sobre as principais características encontradas nos alunos com Altas Habilidades/Superdotação não são recentes. As pesquisas começaram na década de 1920 com Terman que dedicou grande parte de seus estudos em acompanhar um grupo de superdotados durante toda a vida. Com isso, os estudos de Terman trouxeram grandes contribuições na área das Altas Habilidades/Superdotação, pois desmistificou as características deste público, pois

uma destas ideias errôneas era acreditar que: a superdotação era sinônimo de insanidade; ou que crianças muito inteligentes eram fracas e doentes e que sua inteligência era uma forma de compensar as inferioridades em outras áreas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Desde os estudos de Terman, muitos foram os avanços em relação ao levantamento das características da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, e, com isso, foi possível compreender que as pessoas com capacidade acima da média não constituem um grupo homogêneo, mas sim apresenta uma grande variedade de características.

De acordo com o documento do Ministério da Educação (MEC), os indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação são os (as) educandos (as) que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial em qualquer um das seguintes características isoladas ou combinadas (BRASIL, 1995):

- **Tipo Intelectual** – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associações, além de produção ideativa, raciocínio, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas e julgamento crítico;
- **Tipo Acadêmico** – evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas de seu interesse, além de habilidades para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica;
- **Tipo Criativo** – relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir de modo diferente; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão; fluência; e flexibilidade.
- **Tipo Social** – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas para estabelecer relações sociais, além de percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver circunstâncias sociais complexas e alto poder de persuasão e de influência;

- **Tipo Talento Especial** – pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho;
- **Talento Psicomotor** – destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Para Sabatella (2008), os alunos com Altas Habilidades/Superdotação apresentam combinações entre os tipos relacionados às características mentais, sociais, emocionais e físicas. A autora ainda ressalta que os traços relacionados às áreas intelectuais e com habilidades acadêmicas são mais visíveis e facilmente observadas pelas instituições educacionais. No entanto, as características tipicamente dominantes nas áreas artísticas, psicomotoras e sociais nem sempre são focos de pesquisas e identificação.

O reconhecimento destas características pelos educadores, na maioria das vezes é um processo com muitas dificuldades, visto que estes não sabem como lidar com os comportamentos de seus alunos em situação de aprendizagem, pois cada aluno com Altas Habilidades/Superdotação se relaciona de forma diferente, dependendo de características pessoais, estilo de aprendizagem e expressão de talento (PEREIRA, 2014).

Nesse contexto, Pereira (2014), aborda que o professor reconhece essas características de seu aluno, ele reconhece, também, as necessidades que atendam as expectativas e as capacidades desses estudantes. Assim, a autora apresenta no Quadro 2 alguns comportamentos dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação que quando não observados e reconhecidos pelos professores podem desenvolver possíveis problemas e experiências socioemocionais conflitantes.

Quadro 2 Problemas emocionais associados às características da superdotação.

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO SUPERDOTADO	POSSÍVEIS PROBLEMAS
Adquire e retém informações rapidamente.	Fica impaciente diante da lentidão dos colegas, não gosta de rotina e repetição.
Curiosidade intelectual e atitude inquisitiva; motivação intrínseca; busca por significados.	Faz perguntas desafiadoras ao professor, resiste ao direcionamento, tem vasta gama de interesses, esperando o mesmo dos outros.
Percebe relações causa e efeito.	Tem dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e os conhecimentos desestruturados.
Habilidade de contextualização; abstração; síntese; gosta de resolução de problemas e atividade intelectual.	Rejeita ou omite detalhes; resistência ocasional a imposição; questiona processos de ensino.
Amplo vocabulário e proficiência verbal; tem amplas informações em áreas avançadas.	Torna-se entediado com a escola e colegas; é visto pelos outros como “sabe-tudo”.
Pensamento críticos elevado; tem altas expectativas; é autocrítico e avalia demais.	Intolerante ou crítico com os demais; pode ficar desencorajado; deprimido/ou perfeccionista.
Gosto pela verdade, pela equidade e pelo jogo limpo.	Tem dificuldades de aceitar práticas paralelas.
Criatividade e inventividade; gosto por novas maneiras de fazer as coisas.	É questionador e tende a rejeitar o que é tido como conhecido; é visto como diferente e fora do compasso.
Intensa concentração, longos períodos de atenção em áreas de interesse, comportamento dirigido a metas; persistência.	Resiste à interrupção; negligencia deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizado; é obstinado.
Sensibilidade e intensidade emocionais; empatia com os outros; desejo de ser aceito pelos outros.	É excessivamente sensível à crítica e/ou a rejeição dos colegas; espera que os outros tenham valores semelhantes; sente-se diferente e alienado.
Independência; preferência pelo trabalho individualizado; confiança em si mesmo.	Pode rejeitar o que é imposto pelos pais e colegas; é não conformista.
Grande energia; vivacidade; agilidade; tolerância e período de intenso esforço.	Frustra-se com a inatividade; não progride; é impaciente; necessita de contínua estimulação; pode ser confundido com hiperativo.
Diversos interesses e habilidades; versatilidade.	Pode perceber desligado e desorganizado; frustra-se com o tempo perdido; tem necessidade de individualização e contínua estimulação.
Forte senso de humor.	Percebe situações absurdas; tem senso de humor que os pares não compreendem; muito frequentemente, torna-se o palhaço do grupo, como forma de chamar a atenção sobre si.

Fonte: Pereira (2012, p. 379).

A literatura apresenta várias características encontradas nas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, assim, Martins (2013) direcionou seu estudo visando sistematizar estas características apontadas pelos pesquisadores da área a partir de um levantamento bibliográfico. Como resultado a autora classificou 109 características, dividindo-as em três principais categorias, a saber:

- **Características gerais:** envolvem aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento;
- **Características de pensamento criativo:** são características relacionadas a criatividade;
- **Características de aprendizagem:** são características relacionadas no ambiente escolar.

Nos Quadros 3, 4 e 5 são apresentadas essas características.

Quadro 3 Características gerais.

CARACTERÍSTICAS GERAIS
<ul style="list-style-type: none">• Perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas.• Capacidade de elaborar inferências.• Utiliza muito tempo em projetos próprios, como construções, coleções, redações.• Liderança.• Somatização.• Entusiasmo.• Senso de confiança.• Capacidade perceptivo-espacial elevada.• Responsabilidade.• Sensibilidade aos sentimentos dos outros.• Impulsividade e espontaneidade.• Tendência ao isolamento.• Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral.• Interesses variados e diferenciados.• Receptividade.• Tendência à introversão.• Ampla gama de informações.• Expressão de sentimentos.• Autonomia.• Motivação.

- Preferência por trabalhar ou estudar sozinho.
- Expressa-se bem.
- Chama a atenção sobre si.
- Tendência ao perfeccionismo, expresso muitas vezes pela autoimposição de padrões de desempenho elevados, rígidos e até mesmo, irrealistas.
- Independência.
- Facilidade verbal.
- Vontade de contribuir em alguma medida, com a sociedade.
- Ansiedade em relação às realizações.
- Gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.
- Alergias não apresentadas por outros membros da família.
- Pode preferir a companhia de adultos e crianças mais velhas a crianças de sua idade.
- Controle emocional.
- Sociabilidade.
- Comportamento cooperativo.
- Estabilidade emocional.
- Investe energia emocional significativa em suas realizações.
- Agressividade.
- Organização e eficiência no que se refere a tarefas e a soluções de problemas.
- Tolerância à ambiguidade.
- Sentido ético e moral muito desenvolvido.
- Alto nível de energia, que por vezes resulta em um diagnóstico errôneo de hiperatividade.
- Precocidade no desenvolvimento geral (andar, falar etc.).
- Curiosidade.
- Questiona ou desafia regras/autoridade.
- Elevada capacidade de observação.
- Ingenuidade nas ligações de base emocional.
- Autoconceito positivo.
- Consciência aguçada de si, o que pode fazer com que se perceba diferente dos outros.
- Popularidade.
- Espírito de competição.
- Procura de autenticidade.
- Sensibilidade e intensidade emocional.

Fonte: extraído de Martins (2013, p. 109).

Quadro 4 Características de pensamento criativo.

CARACTERÍSTICAS DE PENSAMENTO CRIATIVO
<ul style="list-style-type: none">• Inconformismo e independência de pensamento.• Apresentar ideias inesperadas ou originais e extravagantes.• Pensamento divergente, original e inovador.• Senso de humor avançado para sua idade.• Flexibilidade.• Fluência de ideias.• Gosto por enfrentar desafios e correr riscos.• Capacidade elevada de percepção.• Imaginação.• Sensibilidade estética muito desenvolvida.• Criatividade.• Coragem em tentar descobrir se suas ideias têm valor, sem medo das críticas.• Uso elevado de analogias e combinações incomuns.• Menor inibição intelectual para discordar, expor ideias e opiniões.• Abertura às novas experiências.• Capacidade de construir hipóteses ou questões do tipo “como seria se...”• Preferência por atividades novas e criadoras a tarefas rotineiras e repetitivas.• Constrói histórias vívidas e dramáticas.• Cria soluções próprias para resolver problemas.• Habilidade para produzir muitas ideias e visualizar consequências.

Fonte: extraído de Martins (2013, p. 109).

Quadro 5 Características de aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">• Capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico, matemático).• Habilidade em áreas específicas.• Boa memória.• Habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem.• Geralmente, tem boas notas.• Desejo por saber causas e razões das coisas.• Gosto por quebra-cabeças e jogos-problema.• Capacidade de planejamento e organização.

- Rapidez e facilidade na aprendizagem e na utilização dos conhecimentos.
- Rapidez em estabelecer relações e compreender significados.
- Agilidade mental.
- Progride rapidamente.
- Capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento.
- Capacidade para fazer generalizações.
- Estabelece relações entre informações adquiridas anteriormente e novos conhecimentos.
- Encontra satisfação pensando e discutindo sobre o que leu.
- Estabelece relações entre causa e efeito.
- Pensamento abstrato.
- Prazer pela atividade intelectual.
- Rapidez na identificação de inconsistências.
- Amplo vocabulário.
- Tendência a que outros alunos peçam-lhe ideias e sugestões
- Preferência para lidar com abstrações.
- Precocidade, gosto e nível elevado de leitura.
- Capacidade para pronta resposta.
- Tendência a agradar aos professores e a gostar do ambiente escolar.
- Explorar temas em profundidade.
- Procura ser superior em quase tudo que faz.
- Capacidade de manter a concentração e a atenção por longos períodos em atividades de seu interesse.
- Processa informações complexas com rapidez.
- Habilidade em encontrar ordem na complexidade e no caos.
- Interesse precoce por palavras ou números ou relógios, calendários e quebra-cabeças.
- Atitude de questionamento e busca por informações.
- Amplitude de foco (parece distraído, mas está atento a mais de uma coisa).
- Fazer relatos ricos em detalhes.
- Pensamento crítico.
- Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante.

Fonte: extraído de Martins (2013, p. 110).

Autores como Alencar e Fleith (2001) e Sabatella (2008) ressaltam que, mesmo conhecendo os principais traços apontados por este grupo, é importante considerar que nem todos apresentam todas as características, e que possivelmente algumas pessoas com Altas Habilidades/Superdotação tentam dissimular algumas delas, principalmente quando se trata de características desmotivadas pelo meio social em que a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação vive.

De acordo com Sabatella (2008), as múltiplas características podem ser uma barreira para a identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação no ambiente escolar, pois muitos educadores, para evitar a insegurança diante de um aluno com capacidade acima da média, afirmam que este é como todos os outros, que não percebem diferença, e que são apenas inteligentes. Nesta visão, para a autora supra citada a dúvida para reconhecer se um aluno é inteligente ou superdotado gera muitas questões e impedem que este receba um atendimento para as suas necessidades.

Assim, Sabatella (2008) classifica as diferenças existentes entre as atitudes de um aluno inteligente e outro superdotado, embora apresentem semelhanças, possuem potencial intelectual inteiramente diferente.

ALUNO INTELIGENTE	ALUNO COM ALTAS HABILIDADES
Entende conceitos e técnicas	Constrói abstrações, é inventor
Satisfeito com sua aprendizagem	Altamente crítico consigo e com os outros
Procura soluções claras e rápidas	Explora o problema profundamente
Aprende facilmente	É entediado, já sabe os conteúdos
Absorve informações, é receptivo	Manipula informações, é intenso
Gosta de terminar um projeto	Desfruta mais do processo do que do produto
Sabe as respostas, responde as perguntas	Faz perguntas, questiona as respostas
É interessado	É extremamente curioso
Presta atenção	Não presta atenção , mas sabe as respostas
Gosta da escola, completa a tarefa	Gosta de aprender, inicia projetos
Aprecia companheiros da mesma idade	Prefere adultos ou companhias mais velhas
É bom de memorização	É bom em supor, adivinhar ,levantar hipóteses
Atento, esforça-se e estuda bastante	Observador ,envolve-se física e mentalmente
Ouve atentamente	Mostra opiniões determinadas

Figura 1 Diferenças entre “aluno inteligente” e “aluno superdotado”.
 Fonte: extraída de Sabatella (2008).

Nesta perspectiva entende-se que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação é uma pessoa como outra, mas com um diferencial, vêem e interpretam o mundo de forma diferente, e cabe ao professor ter a sensibilidade de reconhecer estas potencialidades, pois somente assim, elas poderão ser desenvolvidas se forem corretamente identificadas.

Quanto à identificação, trata-se de um passo fundamental para o atendimento, porém, por razões muitas vezes político-ideológicas, algumas pessoas acreditam que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação não precisam de identificação (SABATELLA, 2008). No entanto, este público precisa ser identificado para que se conheçam suas necessidades, discernir estratégias de atendimento e estruturar recursos, pois, para atendimento adequado é condição essencial saber para , porque e a quem se destina.

Considerando que cada pessoa é única, as pessoas com potencial elevado também possuem características diferenciadas em relação a suas áreas de interesses. Este é mais um motivo para se utilizar diferentes instrumentos para a identificação.

Pesquisadores como Gardner (1995), Guenther e Fremam (2000), Renzulli (2004) e Virgolim (2007) são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada por meio de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Estes autores acreditam que devam ser utilizados diferentes critérios, identificados a partir de variadas fontes de informações.

Virgolim (2007) destaca, como possíveis, os seguintes instrumentos:

1. Nomeação por professores: os professores normalmente possuem maior facilidade na indicação de alunos com características de altas habilidades, uma vez que convivem por um grande tempo com os alunos em suas turmas e podem observar traços importantes que se salientam em relação ao grupo de colegas.

2. Indicadores de criatividade: alguns indicadores de criatividade do aluno, assim como testes formais, podem auxiliar o professor a identificar alunos com criatividade aparente, como também, aqueles que possuem talentos únicos, mas que em sala de aula passam despercebidos ao olhar desatento. É necessário salientar que a identificação desse aluno altamente criativo é importante para evitar um possível fracasso escolar, em função do seu pensamento divergente.

3. Nomeação por pais: os pais são personagens que tendem a contribuir para a identificação dos alunos com altas habilidades, uma vez que a maioria deles acompanha o desenvolvimento dos seus filhos com grande atenção. Esses podem informar todas as etapas do desenvolvimento vivenciadas pelo filho, salientando seus maiores interesses, realizações, criações etc. Porém, é necessário cuidado, pois alguns pais supervalorizam as habilidades dos filhos e podem confundi-las com características das altas habilidades.

4. Nomeação por colegas: muitas vezes, os colegas reconhecem características importantes de um aluno, que o professor pode ainda não ter observado. Este processo pode ser desenvolvido de diferentes formas, com abordagem direta, abordagem disfarçada, abordagem no formato de jogos, a fim de tornar mais fácil a identificação de talentos.

5. Automeação: pode ser um instrumento útil para a indicação de crianças que não tiveram seus talentos notados nem pelo professor nem pelos colegas, mas que possuem habilidades em determinada área do conhecimento. Através da automeação, podem ser percebidas áreas específicas de interesse, assim como liderança, esportes etc.

6. Nomeações especiais: esta forma de nomeação permite que sejam indicados alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por problemas emocionais ou pessoais possam estar apresentando um baixo rendimento escolar. Por isso, é interessante que se busquem informações, sempre que possível, com professores das séries anteriores dos alunos.

7. Avaliação dos produtos: a observação da qualidade de uma produção do aluno pode permitir que sejam identificadas características de talento. Os produtos podem demonstrar criatividade, pensamento criador, habilidades específicas ou outros aspectos relacionados a temáticas especiais.

8. Escalas de características e listas de observação: as escalas e listas são utilizadas de forma conjunta entre o professor, os pais, o próprio aluno e a avaliação

do produto. Existem algumas propostas de escalas e listas, dentre elas a Escala de Características proposta por Renzulli e a Lista de Indicadores para Observação do professor proposta por Guenther, que podem auxiliar na observação e na indicação de alguns alunos.

9. Nomeação por motivação do aluno: alunos motivados e que demonstram um interesse incomum em determinada área durante o ano escolar também podem ser indicados para um atendimento especializado. Estes alunos geralmente demonstram comportamentos inesperados e diferenciados e se o professor estiver atento pode detectar seu envolvimento com a área, levando-o a desenvolver sua criatividade e habilidades específicas.

Nos Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades, alguns procedimentos foram apresentados para identificar as crianças com altas habilidades, entre eles:

[...] avaliação realizada por professores, especialistas e supervisores; percepção de resultados escolares superiores aos demais; autoavaliação; aplicação de testes individuais, coletivos ou combinados; e demonstração de habilidades superiores em determinadas áreas (BRASIL, 1995, p. 23).

Estes são procedimentos possíveis de identificar um aluno com Altas Habilidades/Superdotação e que podem ser utilizados em conjunto, permitindo uma maior validade dos comportamentos percebidos.

Entretanto, o sistema educacional ainda apresenta dificuldades em utilizar os instrumentos de identificação, pois não há profissionais capacitados para tal.

Sabatella (2012) relata que mesmo que as instituições educacionais ainda não promovam programas específicos para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, é de grande importância que os professores tenham conhecimentos de sinalizações e de procedimentos para que possam desenvolver ações pedagógicas adequadas.

De acordo com Gama (2012) a identificação, quando atrelada, com um procedimento de identificar apenas por identificar, torna-se um rótulo para o aluno, provocando uma expectativa em que a identificação por si só não pode satisfazer.

Assim, a identificação da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação deve ser feita como componente e etapa de um planejamento de atendimento sendo que, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação é garantido seu direito ao atendimento por meio “apoio especializado”, como descreve o parágrafo 1º do art.58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL, 1996), “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. No entanto, surgiram diversas dúvidas e inseguranças por parte da escola em como oferecer um apoio especializado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação. Esta falta de formação/informação resulta em um atendimento mais voltado aos alunos com deficiências e pouco relevante aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Em 2011, o Decreto 7.611 foi sancionado com o objetivo de esclarecer como deve ser realizado os atendimentos aos alunos público-alvo da educação especial.

Art. 2º: a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

§ 1º. Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados Atendimento Educacional Especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I- Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudos às salas de recursos multifuncionais;

II- Suplementar à formação de estudante com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Mesmo com os direitos garantidos em lei, o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação ainda não é uma realidade em muitas instituições educacionais.

De acordo com Delou (2014) existe muita resistência nas escolas, pois, mesmo quando o aluno já demonstra competências plenas para realizar procedimentos e objetivos escolares de acordo com suas capacidades acima da média, a escola muitas vezes reluta em garantir-lhe um direito, a identificação e suporte pedagógico, previsto em lei.

Neste aspecto, Perez (2016) denuncia que, dos mais de 2,5 milhões de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na Educação Básica, apenas 14.166 estão inseridos no Censo Escolar (INEP, 2015) sem a garantia que estão sendo atendidos adequadamente.

No entorno de todas as questões deste capítulo, entende-se a importância do atendimento ao aluno com Altas habilidades/Superdotação. Desta forma, identificou-se as modalidades de programas de atendimento em dois grupos distintos: aceleração e enriquecimento (SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Guenther (2006, p. 43) define a aceleração como “uma medida de organização que implica em oferecer mais matéria escolar em menos tempo, e avançar o aluno para séries e assuntos que estariam à frente no currículo e na seriação escolar”, de modo que se desloque pelas etapas/anos/séries escolares independentemente de sua idade cronológica (GUENTHER, 2011).

Assim, a aceleração caracteriza-se por permitir ao aluno o cumprimento do programa escolar em menor tempo, podendo dar-se inclusive pelo início antecipado da escolarização (ALENCAR; FLEITH, 2005).

A aceleração dos alunos que já apresentam indicadores de características de Altas Habilidades/Superdotação se torna importante, pois, possibilita a implementação de práticas inclusivas que favorecem na ampliação de oportunidades ao alunado.

Mesmo diante desta definição, na prática educacional, deparamos com diversas barreiras sobre o conceito de aceleração, assim Rangni e Costa (2014, p. 726) defendem que a falta de conhecimento da escola sobre esta forma de atendimento aos mais capazes, pode ser definida das seguintes formas:

- A Educação Especial, por sua vez, privilegiou os serviços especializados aos indivíduos com deficiências e desconsiderou o atendimento àqueles com Altas Habilidades/Superdotação;
- A aceleração possivelmente ficou desconhecida como forma de atendimento a esses grupos de educandos;
- O desconhecimento da temática por parte dos educadores;
- O desconhecimento da legislação pertinente, que garante a aceleração dentre outras.

Autores como Colangelo, Assouline e Gross (2004) e Guenther (2011) pontuam várias formas de aceleração, porém a escola adota como a mais frequente apenas uma delas: pular uma determinada série escolar; assim, os autores apresentam 18 tipos de aceleração possíveis, divididos em duas categorias: 12 baseadas em temporalidade e seis em conteúdo:

a) **Temporalidade:** 1. Admissão antecipada à educação infantil; 2. Admissão antecipada ao 1º ano do ensino fundamental; 3. Saltar uma ou mais séries escolares; 4. Progressão continuada; 5. Classes combinadas (multisseriadas); 6. Currículo Telescópico (um ano em um semestre, ou dois anos letivos em um); 7. Diplomação antecipada; 8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino); 9. Curso de créditos (secundário ou superior); 10. Créditos por exames e provas; 11. Entrada antecipada ao nível médio e superior; 12. Aceleração do próprio curso universitário.

b) **Conteúdo:** 1. Instrução autorregulada pelo aluno; 2. Aceleração parcial por matéria/disciplina; 3. Compactação de currículo; 4. Mentorias; 5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas; 6. Cursos de ensino a distância.

De acordo com a Lei da Probabilidade, de 3 a 5% da população educacional apresentam potencialidade superior, assim, diante desta projeção podemos questionar quantos estão sendo atendidos em algumas das 18 maneiras de aceleração? Infelizmente não existe nenhum documento que tenha este registro.

Nesta perspectiva, Guenther (2012) alerta, que é fundamental que se visibilizem ações pedagógicas que permitam identificar, reconhecer e atender esta minoria invisível; e esta função não cabe apenas aos professores, mas também da disposição organizacional e de apoio de outros setores da escola.

Tendo esta dimensão, diversos pesquisadores, entre eles Colangelo, Assouline e Gross (2004); Maia-Pinto e Fleith (2013), apontam os principais motivos pelos quais professores e gestores escolares demonstram certa resistência em implementar a aceleração como forma e atendimento aos alunos com potencial elevado, sendo eles: a) pouca familiaridade com as pesquisas sobre aceleração; b) falta de informação por parte da escola a respeito do atendimento ao aluno com potencial acima da média; c) ideia errônea de que o aluno será mantido distante de seus pares sobre a aceleração; d) mito de que o aluno acelerado sempre apresentará dificuldades emocionais ou sociais; e) crença que a aceleração suprime parte da infância do aluno; f) medo que a aceleração prejudique o desenvolvimento social da criança; e) ideia errônea sobre a política de oferta de oportunidades iguais para os alunos; g) argumento de que os alunos deixarão de aprender parte do conteúdo programático; h) crença de que os outros alunos ficarão prejudicados ou ofendidos; e, i) ausência de regulamentação das leis vigentes sobre a aplicação dessa prática.

Desmitificar os conceitos de aceleração segundo Colangelo, Assouline e Gross (2004) requer afirmar que a aceleração não pode ser vista como uma obrigação do aluno a aprender matérias avançadas ou se socializar com crianças maiores antes de estar preparado, e nem que a aceleração deve ser assumida de forma isolada por apenas uma das partes envolvidas (o aluno ou os pais ou a escola), pois para que esta intervenção pedagógica tenha sucesso, deve ser uma decisão tomada em conjunto. Os autores acima citados destacam os pontos positivos da aceleração: a) a aceleração é uma intervenção eficaz para o atendimento dos alunos com potencial acima da média; b) a aceleração tem efeito positivo em longo prazo, tanto acadêmico quanto social; c) a aceleração é uma intervenção sem muito custo; d) a aceleração é uma intervenção que respeita e reconhece as necessidades e diferenças individuais dos alunos; e) os poucos problemas que têm sido vivenciados com a aceleração surgiram principalmente de escolas que não desenvolveram um planejamento educacional adequado ao atendimento dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

O desconhecimento das escolas dos principais objetivos da aceleração pode gerar ao aluno com altas habilidades, problemas para seu desenvolvimento, como também descontentamento com a escola, fracasso acadêmico, tédio, desmotivação em casos mais graves, sintomas de depressão. Diante desta realidade, é imprescindível que a escola saiba respeitar e estimular o desenvolvimento de aprendizagem do aluno.

Quanto ao enriquecimento, Renzulli (2014) esclarece que é um programa de atendimento para os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, mas que atinge também todos os estudantes e a escola. Assim, este modelo proporciona experiências de aprendizagem enriquecidas e padrões de aprendizagem mais elevados para todos os alunos por meio de três objetivos:

- Desenvolver o talento em todas as crianças;
- Oferecer uma ampla gama de experiência de enriquecimento para todos os estudantes;
- Proporcionar oportunidades de acompanhamento em nível avançado para os jovens com base em seus pontos fortes de interesse (RENZULLI, 2014, p. 539).

De acordo com estes objetivos, Renzulli (2014) ressalta que o modelo de enriquecimento para toda a escola introduz no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de

atendimento, recursos e apoio para os professores que trabalham numa prática pedagógica voltada a uma aprendizagem mais investigativa e motivadora, explorando os interesses dos alunos.

Nesta perspectiva, a aprendizagem se torna mais efetiva e prazerosa, pois o conteúdo e o processo são aprendidos dentro de um problema real e atual. Desta forma, se deve dar uma atenção às oportunidades de personalizar a escolha dos alunos na seleção de problemas, a importância do problema para os indivíduos e grupos que dividem interesses comuns no problema e as estratégias para ajudar os alunos na personalização de problemas que eles possam querer escolher para estudar.

Renzulli propôs um programa para alunos com Altas Habilidades/Superdotação que incentivasse a produtividade criativa dos alunos, expondo-os a vários temas, áreas de interesse e campos de estudo, surgindo assim o Modelo Triádico de Enriquecimento, conforme expõe a Figura 2.



Figura 2 Modelo Triádico do Enriquecimento.

Fonte: extraída de Renzulli (2014, p. 545).

De acordo com Virgolim (2010) e Renzulli (2014), o *Enriquecimento Escolar do Tipo I* implica as atividades destinadas a todos os estudantes da escola e seu principal objetivo é o de expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, que normalmente não estão incluídos no currículo da escola regular, o qual possui os objetivos de:

- Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse;

- Enriquecer a vida dos estudantes através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e
- Estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (VIRGOLIM, 2010, p. 26).

O *Enriquecimento Escolar do Tipo II* inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimentos aos alunos e pode ser oferecido a grupos de estudantes em sala de aula ou em programas de Atendimento Educacional Especializado (RENZULLI, 2014).

Virgolim (2010) ressalta os principais objetivos do Enriquecimento do Tipo II:

- Desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo;
- Desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar;
- 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;
- Desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet, etc.;
- Desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências (VIRGOLIM, 2010, p. 26).

As atividades de *Enriquecimento do Tipo III* são planejadas para o aluno que: demonstra um grande interesse em se aprofundar em uma área do conhecimento; quer comprometer grande parte do seu tempo e esforço para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão (VIRGOLLIM, 2010; RENZULLI 2014).

Os principais objetivos do tipo III são:

- Aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha;
- Adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular;
- Desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada;
- Desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e
- Desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento (VIRGOLIM 2010, p. 27).

Para Renzulli e Reis (2004; 2014), este modelo de enriquecimento pode ser realizado na própria sala de aula, no entanto, refere-se há dificuldades da implementação deste modelo nas escolas do Brasil, visto a falta de estrutura e formação na temática.

No capítulo seguinte apresenta-se a Teoria das Inteligências Múltiplas que subsidia o corpus teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO II

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

2.1 Considerações iniciais

Para o embasamento desta pesquisa escolheu-se a teoria do psicólogo de Harvard chamado Howard Gardner, com a intenção de refletir e analisar os múltiplos olhares da inteligência como também complementar o entendimento dos processos que organizam os comportamentos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação numa visão multifacetada.³

A Teoria das Inteligências Múltiplas tornou-se uma alternativa para redefinir a inteligência como uma capacidade inata de origem biológica que desenvolve habilidades para resolver problemas ou para elaborar produtos que são valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários (GARDNER, 1995).

No entanto, para um melhor entendimento desta teoria, é necessário antes compreender o que é inteligência. Assim, foram abordados neste estudo: (i) o conceito de inteligência; (ii) e a influência da Teoria das Inteligências Múltiplas na área educacional e, (iii) sua relação com as Altas Habilidades/Superdotação.

2.2 A Inteligência

Em uma visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. Assim essa afirmação surge com as primeiras conceituações de inteligência (SABATELLA, 2008).

Segundo Sabatella (2008), as primeiras referências sobre os testes de inteligência eram na China, no século V, mas sua funcionalidade sistematizada de aplicação científica, só aconteceu na França no século XX. Porém, a elaboração do primeiro teste de inteligência é atribuída a Alfred Binet (pedagogo e psicólogo francês), estudioso da educação e do desenvolvimento infantil.

Binet, a pedido do governo da França, investiu seus estudos na verificação de crianças com atraso mental nas escolas públicas de Paris, prevendo assim, quais delas poderiam ter

³ Termo usado por Gardner (1995; 2001) para se referir a uma visão a partir das oito inteligências.

dificuldades com a educação formal. Desta forma, Binet e Theodoré Simon criaram a Escala de Binet-Simon. Este instrumento testava a habilidade das crianças nas áreas verbais e lógica. Binet aplicou centenas de questionários abordando também os aspectos sensoriais, mas logo percebeu que obtinha mais resultados nas áreas de assuntos acadêmicos (ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006; SABATELLA, 2008).

Em 1912, surgiu o teste do quociente de inteligência (QI) proposto pelo psicólogo Wilhelm Stern, que desenvolveu um cálculo matemático para avaliar o nível mental de uma pessoa. Assim, o psicólogo introduziu um cálculo em que o QI fosse determinado pelo resultado da divisão entre a idade mental e a idade cronológica. Nesta visão, se uma criança apresentasse um nível mental de nove anos e tivesse idade cronológica de dez anos teria um QI equivalente a 0,9 (GAMA, 2006; SABATELLA, 2008).

Somente em 1916 o psicólogo Terman propôs um cálculo que eliminasse o valor decimal dos testes de QI, assim, o número do QI era multiplicado por 100; neste novo conceito o exemplo da criança com QI 0,9 seria agora QI 90 (SABATELLA, 2008).

Estudos realizados nos Estados Unidos na Universidade de Stanford, Califórnia, liderado por Terman fizeram sua adaptação e estabeleceram novos padrões de habilidade média para cada idade, de criança a adultos, oficializando o teste como “Escala de Inteligência Stanford-Binet” (SABATELLA, 2008).

Esta escala sofreu muitas críticas, especialmente por usar um único e rápido instrumento, assim, em 1930 o psicólogo da Universidade de Chicago, Thurstone, desafiou o conceito do escore para medir a inteligência e ressaltou que este resultado é falho, pois identifica apenas as áreas acadêmicas e verbais. Nesta nova visão, Thurstone dividiu a inteligência em sete seguimentos do qual chamou de habilidades mentais primárias: i) compreensão verbal; ii) fluência de vocabulário; iii) facilidade numérica; iv) visualização espacial; v) memória associativa; vi) rapidez de percepção; e vii) raciocínio (SABATELLA, 2008).

Outro avanço significativo nesta área foi os estudos de Piaget (1983) que dedicou grande parte de suas pesquisas voltada a inteligência, influenciando a teoria e a prática educacional. O autor procurou definir a inteligência focando no ponto de vista funcional e estrutural, desse modo, a inteligência é definida como, uma estrutura contínua de adaptação a situações novas (PIAGET, 1983; SABATELLA, 2008).

Já nos primeiros anos do século XX, o conceito de inteligência expandiu-se em definições mais abrangentes. Nesta época destacam os estudos Guilford (1979), Sternberg (1997) e Gardner (1995; 2012), que defendem uma inteligência multidimensional.

Guilford (1979) defendia um modelo de inteligência que descrevia os diferentes tipos de capacidades cognitivas que fundamentavam o processo ou a operação realizada ao lidar com a informação recebida. Essas operações poderiam ser classificadas como:

- Cognição: significa descoberta, conhecimento e compreensão;
- Memória: significa retenção do que é conhecido;
- Pensamento convergente: implica que a informação conduz apenas a uma resposta certa ou a uma resposta mais convencional;
- Pensamento divergente: refere-se à produção de inúmeras respostas ou de uma variedade de alternativas para um problema (GUILFORD, 1979; FLEITH; ALENCAR, 2008).

De acordo com Fleith e Alencar (2008), a teoria multifatorial de Guilford trouxe em discussão o papel do pensamento divergente, que pesquisadores como Renzulli (2004) classifica como criatividade, e de outras habilidades cognitivas que não estariam sendo contempladas pelos tradicionais testes de inteligência.

Outro psicólogo que trouxe uma nova visão ao conceito de inteligência foi Sternberg (1997) ao conceituar a inteligência a partir da Teoria Triárquica da Inteligência Humana. De acordo com este modelo, a inteligência pode ser associada ao mundo interno e externo do indivíduo, bem como a sua experiência, a qual é considerada o mediador entre os dois mundos. Para Sternberg (1997) a inteligência abrange três fatores:

- Inteligência Analítica: são mecanismos ou componentes mentais que a pessoa utiliza para processar a informação que deverá executar, envolvendo o planejamento, a execução e a avaliação do comportamento inteligente;
- Inteligência criativa: neste fator, a pessoa inteligente é aquela que lidará com as novidades e com as tarefas exigidas no contexto de forma rápida e adequadas;
- Inteligência prática: este mecanismo reconhece que a inteligência não pode ser separada do contexto sociocultural no qual ela é exercitada. Assim, para que as pessoas possam funcionar adequadamente em muitos contextos diferentes, devem estar aptas a se adaptarem aos requerimentos do ambiente.

Como Sternberg (1997), Gardner propõe uma abordagem multifatorial da inteligência, e sendo sua teoria a fundamentação desta pesquisa, nos tópicos seguintes iremos aprofundar o conceito da Teoria das Inteligências Múltiplas, sua influência no processo de observação e atendimento aos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação a partir dos domínios proposto por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), e a contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas no âmbito educacional.

2.3 As Inteligências Múltiplas

A origem das Inteligências Múltiplas (IM) surge em meados dos anos 80 por meio de um psicólogo de Harvard chamado Howard Gardner, que trabalhava em dois projetos: o primeiro com indivíduos que haviam sofrido alguma forma de dano cerebral; e o segundo, o Projeto Zero, que tratava de questões de desenvolvimento humano e cognição com crianças que apresentavam diferentes formas de expressar suas habilidades em artes.

Durante os estudos e pesquisas destes projetos, Gardner observou que alguns indivíduos que apresentavam danos cerebrais, cuja linguagem havia sido muito prejudicada, conseguiram apresentar grandes capacidades em outras áreas, como por exemplo, a espacial. O mesmo presenciou com as crianças do Projeto Zero, que apresentavam um determinado potencial herdado de seus pais biológicos, mas que não eram observados através dos testes psicométricos de inteligência. Esta discrepância é clara em um dos relatos do autor:

Algumas anomalias surgiam nos meus estudos com crianças. Alguns com pouca idade pode ter um desempenho excelente em poesia, ficção e expressar oralmente, mas ter dificuldades para desenhar uma pessoa, uma planta ou um avião. Um colega dessa pessoa pode ser excelente desenhista, mas ter dificuldade para falar, escrever ou ler (GARDNER, 2010, p. 17).

Inconformado com estes resultados, Gardner desafiou a crença de que a “inteligência” podia ser medida objetivamente e reduzida a um simples número ou escore de “Q.I”. O autor começou a pesquisar estratégias que implicavam a definição de uma inteligência e de um conjunto de critérios para aquilo que realmente deveria significar inteligência, desfragmentando, uma inteligência limitada até então conhecida, que se resumia a uma combinação de determinadas habilidades lógico-linguísticas, particularmente, as que são valorizadas na escola (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 2010).

Para oferecer fundamentos teóricos sólidos para suas afirmações, Gardner estabeleceu certos critérios básicos nos quais cada inteligência teria de ser aprovada para ser considerada uma inteligência habilitada e não simplesmente um talento, habilidade ou aptidão. Assim, o autor estabelece os seguintes critérios:

1. **Isolamento potencial por dano cerebral:** Gardner defendia que um indivíduo com uma lesão cerebral na área de Broca (lobo frontal esquerdo), por exemplo, poderia apresentar grande dificuldade de fala, leitura e escrita, porém ainda poderia apresentar habilidades ao cantar, fazer contas, dançar ou relacionar-se com os outros, ou seja, uma lesão cerebral não impede de uma pessoa demonstre suas potencialidades.

2. **Existência de *savants*, prodígios e outras excepcionalidades:** de acordo com Gardner, os *savants* são pessoas que demonstram capacidades superiores em algumas inteligências, enquanto em outras, apresentam um baixo nível de aprendizagem e funcionamento. Um exemplo é uma pessoa que calcula mentalmente, e com rapidez, números com múltiplos algarismos, e realiza outras façanhas matemáticas espantosas, mas tem um relacionamento inadequado com seus semelhantes, um funcionamento linguístico insuficiente e uma falta de introspecção em relação à própria vida (ARMSTRONG, 2001, GARDNER, 1994, 2010).

3. **Operação central ou conjunto de operações identificáveis:** comparando o cérebro com um programa operacional de computador, Gardner defende que cada inteligência tem um conjunto de operações centrais que servem acionar as várias atividades inerentes àquela inteligência. Na inteligência espacial, por exemplo, estes componentes podem incluir na potencialidade de reconhecer e manipular padrões do espaço. Na inteligência musical, as operações centrais podem incluir sensibilidade ao tom ou capacidade de discriminar entre várias estruturas rítmicas (ARMSTRONG, 2001, GARDNER, 1994, 2010).

4. **Trajatória de desenvolvimento característica, culminando em desempenho especializado:** o autor define que cada inteligência apresenta um desenvolvimento gradativo, ou seja, cada atividade tem seu momento de surgir na infância, seu

momento de pico durante a vida, e seu próprio padrão de declínio rápido ou gradual na velhice. Assim, identificada esta capacidade desenvolvimental é sua sustentabilidade à modificação e treinamento, é muito importante para os professores, pois quanto mais a escola encontra estratégias para desenvolver as inteligências múltiplas melhor os resultados de motivação e aprendizagem dos alunos (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 1994, 2010).

5. **História plausibilidade:** Gardner acredita que cada inteligência tem uma influência muito forte com a evolução dos seres humanos, como por exemplo, os traços da inteligência musical podem ser identificados na comunicação animal, como o uso do som de pássaros e golfinhos (ARMSTRONG, 2001, GARDNER, 1994, 2010).

6. **Apoio de tarefas psicológicas:** Gardner ressalta que métodos oriundos da psicologia podem ajudar a esclarecer o funcionamento de uma determinada inteligência. O autor relata que ao examinar estudos psicológicos específicos, observou que as inteligências podem operar isoladas umas das outras. Assim, o psicólogo, fazendo uso de seu instrumento poderia investigar relativamente a uma dada inteligência a partir de alguns critérios como: detalhes do seu funcionamento; formas de memórias peculiares a um dado estímulo; maneira como pode interagir com as outras na execução de tarefas complexas (ARMSTRONG, 2001, GARDNER, 1994, 2010).

7. **Apoio de dados psicométricos:** embora Gardner não seja nenhum adepto dos testes padronizados, e de fato tenha sido um ardente defensor de alternativas à testagem formais, ele ressalta que muitos testes podem oferecer informações adicionais (ARMSTRONG, 2001, GARDNER, 1994, 2010).

8. **Suscetibilidade à codificação em sistema simbólico:** um dos melhores indicadores de comportamento inteligente, segundo Gardner é a capacidade dos seres humanos de usar símbolos, a linguagem, o desenho e os números são apenas três dos sistemas de símbolo que se tornaram importante para a espécie humana. De acordo com o autor, símbolos que permitem ao homem a transcendência, isto é, permitem que o ser humano ultrapasse limites. Ou seja, cada inteligência, de fato, tem seu próprio sistema simbólico ou notacional.

Diante deste conjunto de critérios, Gardner ressalta que

qualquer um pode criar outras inteligências, mas, a menos que elas se ajustem a alguns critérios, postular uma inteligência se torna um exercício de imaginação, e não um trabalho com base no conhecimento acadêmico. Curiosamente, nem os apoiadores nem os críticos da teoria prestaram muita atenção aos critérios. Desde o começo, deixei claro que sua aplicação era, em alguma medida, uma questão de avaliação. Não há regra inamovível para determinar se uma candidata a inteligência compre ou não os critérios. Dito isso, tenho adotado uma postura muito conservadora para aumentar a lista de inteligências (GARDNER, 2010, p. 18).

Desta maneira, em uma perspectiva mais ampla e pragmática de mapear uma gama de capacidades do indivíduo em usar a inteligência para resolver problemas e criar produtos em ambientes ricos e naturais, Gardner (1994, 1995) desenvolve a Teoria das Inteligências Múltiplas a partir de oito categorias ou inteligências abrangentes, sendo elas:

- **Linguística:** capacidade de usar as palavras na forma de escrita ou oral;
- **Lógico-matemática:** capacidade de usar números e fazer medições e raciocínios;
- **Espacial:** capacidade de perceber o mundo visuoespacial e transformá-lo;
- **Corporal-cinestésica:** capacidade de usar o corpo para expressão e produção de algo;
- **Musical:** capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar formas musicais;
- **Interpessoal:** capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos das pessoas;
- **Intrapessoal:** capacidade de se conhecer e agir com base nesse autoconhecimento; e
- **Naturalista:** capacidade de conhecer e discriminar questões referentes à fauna, flora e meio ambiente.

Gardner (2010) explica que cada pessoa tem capacidade de possuir todas as oito inteligências, porém, o que diferencia estas capacidades é o grau de desenvolvimento. Assim, algumas pessoas podem ser altamente desenvolvidas, umas modestamente e outras relativamente subdesenvolvidas das restantes. No entanto, para que a escola estimule as oito inteligências dos alunos, é essencial que o sistema educacional elabore estratégias

curriculares, que incentivem professores e alunos a usar múltiplos pontos de entrada para sustentar a aprendizagem.

Em consonância com a proposta desta pesquisa, as contribuições deste teórico foram usadas para desenvolver instrumentos de observação e estratégias de atendimentos aos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Para o desenvolvimento das atividades de identificação e intervenções respaldou-se com a teoria de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), proposta nos seus estudos do Projeto Spectrum como forma de observar, organizar e avaliar o comportamento dos alunos durante as atividades.

O Projeto Spectrum foi um trabalho desenvolvido por Howard Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), na Universidade de Harvard. Os referidos autores adotaram a Teoria das Inteligências Múltiplas para renovar o currículo, desenvolver avaliações e expandir a definição do que seria um aluno com altas habilidades ou superdotação. Para isso, os mencionados autores propuseram estratégias que o professor pudesse usar na sala de aula para proporcionar o crescimento das competências e capacidades

De início, o Projeto Spectrum objetivava atingir os alunos da Educação Infantil, para “encontrar maneiras de melhorar as experiências iniciais das crianças pequenas, identificando suas capacidades distintas, apoiando tais capacidades e ajudando os professores, os pais e as crianças a celebrarem seus diversos potenciais” (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, p. 19, 2001a).

Os fundadores do Projeto acreditavam que quanto mais precoce fossem identificadas as habilidades de cada criança mais tempo teriam os professores, os pais e a escola para trabalharem juntos no desenvolvimento das habilidades dos alunos e menos tempo para fracassar com os alunos que apresentavam um potencial diferenciado. Assim, propunham subsidiar, complementar e suplementar o currículo da Educação Infantil, com atividades que tinham como foco:

- Identificar as áreas de competência das crianças;
- Apresentar às crianças uma ampla variedade de áreas de aprendizagem;
- Estimular as capacidades identificadas e
- Construir pontes entre as capacidades da criança e outras áreas de assunto e desempenho escolar (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 13).

As professoras participantes deste projeto relataram que foi importante estudar e reconhecer as habilidades de seus alunos, pois com as informações pedagógicas que tinham sobre os alunos que corriam risco de fracasso escolar, as educadoras tinham mais maneiras de envolvê-los no programa escolar, planejando e visando a individualidade do aluno, a criatividade e construção de pontes entre as áreas de competências identificadas na criança e outras áreas de aprendizagem (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b).

A proposta do Projeto Spectrum tem sido subsídios de pesquisadores como Vieira (2005) e Marques (2013) que investigaram o reconhecimento de sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce.

Vieira (2005) desenvolveu um estilo de observação às crianças talentosas da Educação Infantil que englobavam os seguintes domínios: ciência; musical; espacial; linguística; matemática; social; artes; movimento e estilo de trabalho. A citada autora justificou a estrutura desses domínios como:

[...] apesar de ter adotado os domínios propostos por Gardner, Feldman e Krechevsky, as categorias trabalhadas não correspondem à totalidade das habilidades-chave enfatizadas por eles. Portanto, as categorias apresentadas estão relacionadas ao que foi observado na análise, as dimensões visuais e verbais das estruturas narrativas. Na análise visual, foram considerados elementos descritivos e que compunham os comportamentos apresentados pelas crianças. Enquanto que na análise verbal, o material usado foram os discursos das crianças, durante as atividades (VIEIRA, 2005, p. 91).

O único domínio diferenciado entre os autores do Projeto Spectrum com os de Vieira (2005) e Marques (2013) foi em relação à abordagem do domínio de mecânica e construção, que foi substituído pelo domínio espacial, pois, entendeu-se que domínio espacial é um fator importante para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com potencial acima da média. A partir da motricidade espacial que esse indivíduo consegue compreender a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço – podendo assim, construir, recriar ou transformar imagens destas informações (VIRGOLIM, 2007).

Nas atividades desenvolvidas pelo Projeto Spectrum também foi avaliado o estilo de trabalho dos alunos, porém Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c) ressaltam que este não é um domínio, mas sim uma capacidade que permite descrever como a criança interage com as atividades propostas, seja de forma persistente, confiante ou facilmente destruída. Os indicadores são classificados por Renzulli (2004) como uma das principais

características da criança com altas habilidades/superlotação, relacionadas ao comprometimento com a tarefa. Os autores do Projeto ressaltam que:

Os estilos de trabalho das crianças podem variar segundo a tarefa; uma criança com habilidades na área de ciências pode demonstrar uma paciência surpreendente ao realizar experimentos, mas ficar facilmente frustrada em um jogo de amarelinha. Analisar se a dificuldade de uma criança em uma determinada tarefa tem raízes no estilo ou no conteúdo pode ajudar a professora individualizar a instrução. Por exemplo, ele pode identificar situações ou domínios em que uma criança precisa de orientação muito específica para ter um bom desempenho; assume a iniciativa e, assim, consegue trabalhar com uma supervisão mínima, ou se distrai facilmente, podemos beneficiar-se de atividades que podem ser concluídas rapidamente (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 16).

A proposta do Projeto é uma das diferentes formas de mapear as competências dos alunos, porém, independente da necessidade de estratégias educacionais a serem desenvolvidas é necessário, primeiramente, que o sistema de ensino desenvolva um currículo flexível, dinâmico e instigador, para que seja possível incluir adequações curriculares para os alunos com potencial elevado.

2.4 Os domínios

Apresentamos agora uma síntese da relação entre cada domínio, abordados por Vieira (2005) e Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a, 2001b, 2001c) e as disciplinas e temas transversais abordados nos PCN (BRASIL, 1997), considerando suas características principais para identificar os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação nos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por que os PCN (BRASIL, 1997)? Porque é este o documento oficial que, apesar deste longo período (20 anos), ainda fundamenta o Ensino Fundamental.

2.4.1 Domínio da Linguagem

Por meio do domínio da linguagem a criança pode perceber as múltiplas funções sociais que ela exerce, e assim desenvolver suas capacidades. No ensino fundamental, este domínio é desenvolvido a partir da disciplina de Língua Portuguesa tendo como objetivo garantir ao aluno progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes

possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado (BRASIL, 1997a).

Nos alunos com potenciais elevados, o domínio da linguagem manifesta-se na capacidade elevada de contar histórias de formas diversificadas, coerentes e ricas em detalhes. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a), caracterizam este domínio por meio de três categorias: narrativa inventada/narração de história; linguagem descritiva/reportagem; linguagem poética/jogos de palavras. No Quadro 6 tem-se as habilidades-chave de cada categoria

Quadro 6 Domínio da Linguagem.

NARRATIVA INVENTADA/NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS	LINGUAGEM DESCRITIVA/REPORTAGEM	USO POÉTICO DA LINGUAGEM/JOGO DE PALAVRAS
É imaginativo(a) e original ao narrar histórias;	Apresenta relatos coerentes de eventos, sentimentos e experiências (por exemplo, usa uma sequência correta e um nível apropriado de detalhes);	Aprecia e sabe fazer jogos de palavras, como trocadilhos, rimas e metáforas;
Gosta de ouvir ou ler histórias;	Rotula e descreve as coisas com exatidão;	Brinca com os significados e os sons das palavras;
Revela interesse e capacidade no planejamento e no desenvolvimento de tramas (enredos), na elaboração e na motivação dos personagens, na descrição de cenários, cenas ou estados de ânimos, no uso do diálogo etc.;	Demonstra interesse em explicar como as coisas funcionam, ou em descrever um procedimento;	Demonstra interesse em aprender novas palavras;
Demonstra capacidade de representar ou talento dramático, incluindo um estilo distinto, expressividade ou habilidade de desempenhar diversos papéis.	Argumenta ou investiga de modo lógico.	Usa as palavras de maneira divertida.

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 207-208).

2.4.2 Domínio de Matemática

De acordo com os PCN de Matemática, ao relacionar ideias matemáticas entre si, o aluno pode reconhecer princípios gerais, tais como proporcionalidade, igualdade, composição e inclusão, e perceber que processos como o estabelecimento de analogias, indução e dedução estão presentes tanto no trabalho com números e operações como em espaço, forma e medidas (BRASIL, 1997b). As habilidades-chave observadas por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) são: raciocínio numérico; raciocínio espacial; solução lógica de problemas. O Quadro a seguir aponta os indicadores de cada categoria.

Quadro 7 Domínio de Matemática.

RACIOCÍNIO NUMÉRICO	RACIOCÍNIO ESPACIAL	SOLUÇÃO LÓGICA DE PROBLEMAS
É hábil em cálculo (por exemplo, encontra atalhos);	Descobre padrão espacial;	Focaliza as relações e a estrutura global do problema, em vez de fatos isolados;
É capaz de fazer estimativas;	É hábil em quebra-cabeças;	Faz interferências lógicas;
É competente ao quantificar objetos e informações (por exemplo, mantendo registro, criando notações eficazes e gráficas);	Usa a imaginação para visualizar e conceituar um problema.	Generaliza regras;
É capaz de identificar relações numéricas (por exemplo, probabilidade e razão).	–	Desenvolve e usa estratégias (por exemplo, quando joga algum jogo).

Fonte: adaptado de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 150).

2.4.3 O Domínio de Ciências

Os objetivos do domínio de Ciências Naturais no ensino fundamental são concebidos para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (BRASIL, 1997c).

Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), dividem o domínio das Ciências em quatro áreas: habilidade de observação; identificação de semelhanças e diferenças; formação e experimentação de hipóteses; interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos.

No Quadro 8, a seguir apresentamos os indicadores de cada categoria.

Quadro 8 Domínio de Ciências.

HABILIDADE DE OBSERVAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	FORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE HIPÓTESES	INTERESSE EM/CONHECIMENTO DE FENÔMENOS NATURAIS/CIENTÍFICOS
Observa cuidadosamente os materiais para aprender sobre suas características físicas; usa um ou mais sentidos;	Gosta de comparar e contrastar materiais, eventos ou ambos;	Faz previsões com base em observações;	Revela vasto conhecimento sobre vários tópicos científicos; oferece espontaneamente informações sobre esses tópicos, ou relata experiências pessoais ou alheias com o mundo natural;
Com frequência, percebe mudanças no meio ambiente (por exemplo, folhas novas nas plantas, insetos nas árvores, mudanças sazonais sutis);	Classifica materiais e, geralmente, nota semelhanças e diferenças entre espécies ou em ambas (por exemplo, compara caranguejo e aranha).	Faz perguntas do tipo “e se?”; explica por que as coisas são como são;	Manifesta interesse por fenômenos naturais ou materiais relacionados, como livros de história natural, ao longo de períodos de tempo prolongados;
Mostra interesse em registrar observações através de desenhos, gráficos, cartões sequenciais ou outros métodos.		Realiza experimentos simples e tem ideias de experimentos para testar hipóteses próprias e alheias (por exemplo, deixa cair pedras pequenas e grandes na água para ver se uma afunda mais rápido do que as outras; rega plantas com tinta em vez de água).	Costuma perguntar sobre as coisas que observa.

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 61-62).

2.4.4 O Domínio Musical

De acordo com os PCN de Artes, no transcorrer do Ensino Fundamental o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

O Domínio Musical foi classificado por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) nas seguintes categorias: percepção musical; produção musical; composição musical. O Quadro 9 aponta as habilidades-chave de cada uma destas categorias.

Quadro 9 Domínio Musical.

PERCEPÇÃO MUSICAL	PRODUÇÃO MUSICAL	COMPOSIÇÃO MUSICAL
É sensível à dinâmica (alto e baixo);	É capaz de manter um tom exato;	Cria composições simples em certos sentidos de início, meio e fim;
É sensível ao tempo e aos padrões rítmicos;	É capaz de manter o tempo e os padrões rítmicos exatos;	Cria sistemas notacionais simples.
Discrimina alturas de som;	Revela expressividade quando canta ou toca algum instrumento;	–
Identifica estilos musicais e de diferentes músicos;	É capaz de lembrar ou reproduzir propriedades musicais de músicos e outras composições	–
Identifica diferentes instrumentos e sons.	–	–

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 94).

2.4.5 O Domínio Espacial

Gardner (1994) contempla ser a inteligência espacial responsável pela capacidade de visualizar e representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se, de forma apropriada, a partir de uma matriz espacial. Mesmo sendo a teoria dos domínios relacionada à teoria das Inteligências Múltiplas, os autores Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c) não descrevem atividades específicas voltadas ao domínio espacial da mesma forma que descrevem outros domínios. Nos PCN também não há um eixo específico ao domínio espacial, porém um mesmo domínio pode estar presente em várias temáticas de trabalho do Ensino Fundamental como nas disciplinas de Educação Física e Artes.

Nesta perspectiva, os autores do Projeto Spectrum, sugerem que as atividades que possam contemplar as capacidades espaciais sejam relacionadas a atividades de construção e mecânica. Desta forma, as categorias destes domínios são entendidas como: compreensão de relações causais e funcionais; capacidades visuo - espaciais; abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; habilidades motoras finas.

As habilidades-chave deste domínio estão descritas no Quadro 10.

Quadro 10 Domínio Espacial.

COMPREENSÃO DE RELAÇÕES CASUAIS E FUNCIONAIS	CAPACIDADE VISUO-ESPACIAL	ABORDAGEM DE SOLUÇÕES DE PROBLEMAS COM OBJETOS MECÂNICOS	HABILIDADES MOTORAS FINAS
Inferir relações com base na observação;	É capaz de construir ou reconstruir objetos físicos e máquinas simples em duas ou três dimensões;	Usa a abordagem de tentativa e erro, e aprende a partir dela;	É hábil ao manipular objetos ou partes pequenas;
Compreende a relação das partes com o todo, função dessas partes e como elas são montadas.	Compreende as relações espaciais entre as partes de um objeto mecânico.	Usa uma abordagem sistemática para resolver problemas mecânicos;	Exibe boa coordenação mão-olho (por exemplo, bate com o martelo no prego e não nos dedos).
–	–	Compara e generaliza informações.	–

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 34).

2.4.6 O Domínio das Artes Visuais

No ensino fundamental, esta área se torna menos explorada, limitando muitas vezes os alunos a desenvolverem suas capacidades artísticas de observação, criação e a expressar suas ideias de modo adequado e criativo (GARDNER, 2001a; 2001c).

Para Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), as categorias analisadas a este domínio são: percepção; representação; talento artístico; e exploração. Estas categorias são apresentadas no Quadro 11, por meio dos seguintes grupos:

Quadro 11 Domínio das Artes Visuais.

ARTES VISUAIS: PERCEPÇÃO	ARTES VISUAIS: PRODUÇÃO/ REPRESENTAÇÃO	TALENTO ARTÍSTICO	EXPLORAÇÃO
Tem consciência dos elementos visuais no ambiente e no trabalho de arte (por exemplo, cor, linha, formas, padrões, detalhes);	É capaz de representar o mundo visual com exatidão em duas ou três dimensões;	É capaz de usar vários elementos de arte (por exemplo, linha, cor, forma) para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais;	É flexível e inventivo no uso de materiais de arte (por exemplo, experimenta com tinta, giz, argila);
É sensível a estilos artísticos diferentes (por exemplo, é capaz de distinguir arte abstrata de realismo, impressionismo etc.).	É capaz de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, vegetação, casa, animais) e coordenar elementos, espacialmente, em um todo unificado;	Transmite claramente o humor através de representações literais (por exemplo, sol sorrindo, rosto chorando) e aspectos abstratos (por exemplo, cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza); produz desenhos ou esculturas que parecem “alegres”, “tristes” ou “poderosos”;	Usa linhas e formas para gerar uma grande variedade de formas (por exemplo, abertas e fechadas, explosivas e controladas) em trabalhos bidimensionais ou tridimensionais;
–	Usam proporções realistas, características detalhadas, escolha deliberada de cores.	Preocupa-se com a decoração e o embelezamento;	É capaz de executar assuntos ou temas variados (por exemplo, pessoas, animais, prédios, paisagens).
–	–	Produz desenhos que são coloridos, equilibrados, rítmicos, ou com todas essas características.	–

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 238).

2.4.7 O Domínio do Movimento

O Domínio do Movimento oferece ao aluno oportunidades de experimentar estilos de movimento criativos e atléticos, pois este pode usar seu corpo para expressar emoções e ideias, explorar habilidades esportivas e testar seus limites e suas capacidades físicas. Esta proposta pode ser encontrada na temática da Educação Física e Artes, pois além de explorar as atividades corporais e físicas ainda promove o desenvolvimento da coordenação rítmica do aluno. Segundo Gardner, Feldman, Krechevsky (2001b, p. 120), este domínio é dividido em cinco categorias: controle corporal; expressividade; criação de ideias de movimento; responsabilidade à música.

Quadro 12 Domínio do Movimento.

CONTROLE CORPORAL	SENSIBILIDADE AO RITMO	EXPRESSIVIDADE	CRIAÇÃO DE IDEIAS DE MOVIMENTO	RESPONSABILIDADE À MÚSICA
Revela consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo;	Move-se em sincronia com ritmos estáveis ou mutantes, especialmente na música (por exemplo, a criança tenta acompanhar o ritmo, em vez de não perceber ou desconsiderar mudanças rítmicas);	Evoca estado de ânimo e imagens através do movimento, usando gestos e posturas corporais; o estímulo pode ser uma imagem verbal, um objeto ou uma música;	Tem ideias interessantes e novas de movimento, verbalmente, fisicamente ou ambos, amplia ideias (por exemplo, sugere que os colegas ergam os braços para parecerem nuvens no céu);	Responde diferentemente a diferentes tipos de músicas;
Planeja, organiza uma sequência e executa movimentos eficientemente – os movimentos não parecem aleatórios ou desconjuntados;	É capaz de estabelecer um ritmo próprio e regulá-lo para atingir um efeito desejado.	É capaz de responder ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical (por exemplo, faz movimentos leves e fluidos com uma música lírica e movimentos fortes e destacados com uma marcha).	Responde imediatamente a ideia e imagens com movimentos originais;	Revela sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder a música;
Consegue repetir os próprios movimentos e os movimentos dos outros.	–	–	Coreografa uma dança simples, ensinando-a aos outros.	Explora o espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade;
–	–	–	–	Antecipa os outros em um espaço compartilhado;
–	–	–	–	Experimenta movimentos do corpo no espaço (por exemplo, voltando-se e girando).

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 120).

2.4.8 O Domínio Social

O Domínio Social pode ser explorado nas várias temáticas do ensino fundamental, porém são nos temas transversais que este aparece em maior destaque. Segundo os PCN dos temas transversais (1997d), para a construção de uma educação para a cidadania é necessário

proporcionar aos alunos reflexões de questões sociais que os norteia, a construção da cidadania e a democracia e os múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), resumem o domínio social a partir de cinco categorias: entendimento de si mesmo; entendimento do outro; vivência de papéis sociais distintos; líder, facilitador; cuidador/amigo. As habilidades-chave podem ser entendidas no Quadro 13.

Quadro 13 Domínio Social.

ENTENDIMENTO DE SI MESMO	ENTENDIMENTO DO OUTRO	VIVÊNCIA DE PAPÉIS SOCIAIS DISTINTOS, LÍDER	FACILITADOR	CUIDADOR/AMIGO
Identifica as próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade;	Demonstra conhecer os colegas e suas atividades;	Frequentemente inicia e organiza atividades;	Frequentemente compartilha ideias, informações e habilidades com outras crianças;	Consola as outras crianças quando elas estão chateadas;
Reflete sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações;	Presta atenção aos outros;	Organiza as outras crianças;	Medeia conflitos;	Demonstra sensibilidade aos sentimentos as outras crianças;
Utiliza essas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento;	Reconhece os pensamentos, os sentimentos e as capacidades alheias;	Atribui papéis aos outros;	Convida outras crianças para brincar;	Demonstra saber do que os amigos gostam e não gostam.
Demonstra <i>insight</i> sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou ter dificuldade em uma área.	Tira conclusões sobre os outros com base em suas atividades.	Explica como a atividade é realizada;	Amplia e elabora as ideias das outras crianças;	–
–	–	Supervisiona e dirige as atividades.	Oferece ajuda quando os outros precisam de atenção.	–

Fonte: extraído de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b, p. 182).

2.4.9 Estilo de trabalho

Como já mencionados anteriormente, o estilo de trabalho não é caracterizado como um domínio, porém permite avaliar a intensidade que a criança demonstra ao desenvolver uma atividade. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) o estilo de trabalho reflete a dimensão do processo de trabalho ou brincar da criança, em vez do tipo de produto que

resulta. O estilo de trabalho pode variar segundo a tarefa desenvolvida pelo aluno, assim, o professor deve estar atento para analisar se as dificuldades apresentadas pela criança, em determinada atividade, estão relacionadas ao seu estilo de trabalho ou ao entendimento do conteúdo. Nesta perspectiva, os autores propuseram uma lista de características, que destacam e avaliam o comportamento e o estilo de trabalho da criança:

De acordo com Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c) a lista de estilo de trabalho tem como objetivo de descrever o processo pelo qual o aluno aborda e realiza determinadas atividades. Importante destacar que essas descrições não tem conotação positiva ou negativa, apenas referem-se à relação da criança com os materiais e atividades (Ver quadro 14).

Quadro 14 Estilos de trabalho e características.

ESTILOS DE TRABALHO	CARACTERÍSTICAS
Facilmente engajado	A criança inicia a atividade animada; presta atenção e adapta-se ao formato e ao conteúdo da atividade. As vezes a criança começa a fazer uma atividade sozinha, antes mesmo que o adulto explique como será a atividade.
Relutante em engajar-se	A criança mostra resistência à estrutura da atividade; pode precisar de que o adulto reestruture a atividade; pode impor sua própria agenda para mudar os objetivos da atividade
Confiante	A criança parece à vontade com os materiais e com sua capacidade; faz movimentos, dá respostas ou opiniões prontamente e com segurança.
Hesitante	A criança segue hesitante depois de iniciar a atividade; pode parecer insegura em relação a como usar os materiais, mesmo depois de uma explicação; resiste a dar respostas, ou continua buscando a aprovação ou o reassuramento do adulto; tem medo de fazer movimentos errados.
Brincalhão	A criança diverte-se com os materiais ou com a atividade; usa os materiais facilmente, fazendo frequentes comentários espontâneos, ou criando extensões divertidas da atividade.
Sério	A abordagem da criança à atividade é direta, sem distrações; executa a atividade como se fossem “só trabalho, nenhum divertimento”; porém pode ser séria e demonstrar que está gostando da tarefa e dos materiais.
Concentrado	A criança demonstra intensa concentração na atividade ou no uso dos materiais; presta atenção ao trabalho, apesar de distrações ao seu redor (isso vai além do interesse, o foco indica atenção e singularidade de propósito incomuns por parte da criança).
Distraído	A criança tem dificuldade de desligar-se das atividades de sala de aula que a cercam, parece que sua atenção à tarefa aumenta e diminui.
Persistente	A criança dedica-se à atividade tenazmente, responde aos desafios com equanimidade e não desiste, apesar das dificuldades; também pode ser persistente sem a presença de qualquer dificuldade específica.
Frustrado pela atividade	A criança tem dificuldade em resolver partes desafiadoras ou frustrantes da atividade; pode recorrer rapidamente ao adulto em busca de soluções de problemas, ou expressar relutância em terminar a atividade.

Impulsivo	A criança não tem senso de continuidade; trabalha tão rapidamente, que fica descuidada.
Reflexivo	A criança comenta ou avalia seu trabalho, fazendo revisão positiva ou negativa; parece distanciar-se do processo concreto de trabalho ou brincar , para avaliar se seu desempenho está de acordo com suas expectativas .
Propensa a trabalhar lentamente	A criança precisa de muito tempo para preparar seu trabalho; trabalha lentamente e metodicamente durante a atividade.
Propensa a trabalhar rapidamente	O ritmo da criança é mais rápida do que a maioria dos colegas; inicia imediatamente a atividade e vai avançando até concluí-la.
Conversador	A criança conversa com os adultos , enquanto trabalha na atividade; inicia discussões relacionadas ou não à atividade
Quieto	A criança fala muito pouco, enquanto trabalha na atividade, apenas quando a atividade exige, porém a ausência de conversa não é necessariamente devido a desconforto ou hesitação.
Responde a pista visuais, auditivas ou cinestésica	A criança revela necessidade ou preferência por começar a tarefa através de estímulos visuais (examinando cuidadosamente os materias),estímulo auditivo (ouvindo instruções, música) ou estímulo cinestésicos (sentindo os materiais , ou usando o movimento para compreender melhor).
Demonstra uma abordagem planejadora	A criança usa materiais ou informações estrategicamente ; declara seus objetivos e depois começa a trabalhar para atingir-los, muitas vezes descrevendo o próprio progresso.
Emprega habilidades pessoais na tarefa	A criança usa suas inclinações como um meio de envolver-se em uma data atividade ou interpretá-la.
Diverte-se na área de conteúdo	A criança descobre um elemento divertido na área de conteúdo; é capaz de olhar de for a da atividade , conforme ela foi definida, e descobrir uma faceta engraçada , irônica ou inesperada.
Usa os materiais de maneira inesperadas	A criança redefine materiais e atividades de maneira singular, nova ou imaginativa. Obsserve como o uso inesperado afeta o processo ou o produto da criança.
Demonstra orgulho pela realização	A criança demonstra prazer com seu sucesso na atividade
Presta atenção aos detalhes; é observador	A criança nota aspectos sutis de materiais ou atividades.
É curioso sobre os materiais	A criança faz perguntas sobre o que são as coisas, sobre como e por que foram feitas daquele jeito.
Demonstra preocupação com a resposta “certa”	A criança pergunta frequentemente ao adulto se o que ela esta fazendo está certo;pode perguntar se as outras crianças acertaram ; demonstra prazer quando está “certa” e desagrado quando está “ errada”.
Concentra-se na interação com o adulto	A criança esta mais interessada em estar com o adulto do que com os materiais; ela busca continuamente uma interação com o adulto por meio de conversa e contato visual, sentando no colo do adulto , e assim por diante.Mesmo quando envolvido na atividade, ela tenta manter algum tipo de interação com o adulto.

Fonte: adaptado de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c, p. 185).

O estudo dos domínios permite ao professor refletir e explorar sistematicamente algumas áreas que talvez ignorasse em alguns momentos, por não ter subsídios ou formação suficiente para abordá-las com seus alunos.

Gama (2014) assinala que a proposta de um currículo deve conter as ideias, os conceitos, as teorias e os fatos que devem ser apresentados aos alunos, em se tratando daqueles com Altas Habilidades/Superdotação. O currículo deve ser mais complexo, mais abstrato e mais variado do que o currículo regular, além de ser organizado de forma diferente.

Consonante a essa visão, entendemos a importância da reorganização dos conteúdos de forma transdisciplinar, tendo como enfoque uma visão pluralista do conhecimento. Assim, a articulação da proposta de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), os fundamentos pedagógicos dos PCN e os domínios de Vieira (2005) constroem um estudo integrado, promovendo a eficácia de um currículo de conteúdos variados permitindo maior e melhor visão do mundo, podendo explorar temas centrais ao aluno com estímulo e motivação em se aprofundar no conhecimento do que lhe interessa mais. Assim, há possibilidades de desenvolvimento, de um senso maior de liberdade e, também, de responsabilidade pelo conhecimento adquirido.

O Quadro 15 resume a articulação dos domínios aqui apresentados em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e Temas Transversais.

Quadro 15 Articulação dos Domínios, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Temas Transversais.

ESTILO DE TRABALHO		
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E TEMAS TRANSVERSAIS (BRASIL, 1997)	DOMÍNIOS DE GARDNER, FELDMAN E KRECHEVSKY (2001)	DOMÍNIOS DE VIEIRA (2005) E MARQUES (2013)
Língua Portuguesa	Domínio da Linguagem	Domínio Linguístico
Matemática	Domínio da Matemática	Domínio da Matemática
Artes	Domínio das Artes Visuais	Domínio das Artes Visuais Domínio Musical
	Domínio da Música	
Educação Física	Domínio do Movimento	Domínio do Movimento
História, Geografia, Ciência, Meio Ambiente e Saúde	Domínio da Ciência	Domínio da Ciência
Saúde; Pluralidade Cultural; Orientação sexual; Trabalho e Consumo	Domínio do Entendimento Social	Domínio do Entendimento Social
Educação Física e Artes,	Domínio da Mecânica	Domínio Espacial

Fonte: elaboração própria.

Observamos, como já contextualizado, que as três perspectivas se entrelaçam. Vale ressaltar que o domínio musical está contido no currículo de Artes, segundo os PCN (BRASIL, 1997).

Os autores do Projeto Spectrum anteriormente citados, desenvolveram para cada domínio características que permitem aos professores examinarem os trabalhos dos alunos e determinarem seu nível de competência em certa área, assim, esses professores usam estas características como instrumento de avaliação e subsídios para analisar o desenvolvimento de uma determinada atividade, observando o grau de motivação e interesse, como também as facilidades e dificuldades dos alunos.

CAPÍTULO III

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

3.1 Considerações gerais

Gardner (1994; 1995; 2010) descreve que uma escola ideal, é aquela que leva em consideração que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, ou seja, nem todos aprendem da mesma maneira. Nesta visão, o autor ressalta a importância de uma educação centrada no indivíduo, na qual o objetivo deve ser construir um ensino em torno das potencialidades e inclinações específicas de cada um.

Nesta perspectiva, a essência das Inteligências Múltiplas (IM) para a educação é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações em suas maneiras de aprender e os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas (MONTEIRO; SMOLE, 2010).

Em suas pesquisas por duas décadas, refletindo as implicações educacionais voltadas as IM, Gardner (2010) conclui que sua teoria apresenta dois princípios fundamentais para a educação: i) *visão pluralista de aprendizagem*, ou seja, existe muitas maneiras de pensar, saber e ensinar; e ii) *ensino individualizado*, que reflete em saber adequar o estudo à aptidão do aluno, proporcionando, assim, uma aprendizagem conforme a potencialidade de cada indivíduo.

Desta maneira, este conceito oferece à escola e a seus professores uma nova forma de ver as capacidades e as limitações singulares de cada aluno e assim elaborar atividades voltadas ao estilo de aprendizagem individual.

As inovações educacionais sugeridas pelas IM exigem mudanças qualitativas que incluem posturas, aptidões e reflexões de maneiras pedagógicas e didáticas por parte dos professores. Este processo pode levar tempo, porém, é essencial que o professor aprenda a olhar seu aluno por completo, nas suas múltiplas capacidades. Segundo Smole (1999), tal maneira de olhar para o aluno permite que o professor crie condições para interferir no desenvolvimento e no treino das competências. Ao mesmo tempo, torna possível acompanhar individualmente os resultados da sua prática pedagógica e adotar uma atitude de constante reflexão a respeito dos sucessos e insucessos de seu trabalho docente.

O professor em prática na sala de aula tem o poder de ativar e desativar as inteligências de seus alunos depende de como usa suas estratégias de ensino. Thomas (2010) classifica este processo como experiências cristalizadoras e experiências paralisadoras. O professor pode proporcionar experiências cristalizadoras quando, ao identificar áreas de interesse do aluno, desenvolve métodos de modo a incluir uma amplitude de técnicas para atingirem e estimular o talento do aluno Reciprocamente, as experiências paralisadoras, são ações que “desligam” as potencialidades dos alunos, quando, por exemplo, um professor tenta homogeneizar, igualar aprendizagem dos alunos, fazendo que todos utilizem apenas uma única forma de aprender, tolhendo assim, a criatividade de cada um.

Nesta perspectiva ressalta-se a importância de um curso de formação de professores embasada nos conceitos das IM, com o objetivo de proporcionar aos educadores informações para melhor reconhecer as inteligências múltiplas de seus alunos, e assim, construir um currículo que esteja de acordo com esta proposta teórica e que se desenvolve mecanismos para colocar em prática este conceito pluralista de ensino.

Uma experiência prática desta formação foi relatada por Hyland e McCarthy (2010) ao desenvolverem um curso de pós-graduação para docentes do ensino médio na Irlanda, tendo como público cerca de dois mil professores. Esta formação teve como objetivo apresentar a Teoria das IM e proporcionar aos professores estratégias para adaptar o modelo de ensino e incentivá-los a usar a nova abordagem em sala de aula. Em uma das atividades, uma professora relatou como a Teoria das IM mudou sua forma de pensar e agir em sala de aula.

Em termos de ensino e aprendizagem, a Teoria das IM concentra nossa mente no fato de que precisamos abordar a pluralidade do intelecto da criança. [...]. Se realmente aceitamos e valorizamos a Teoria das IM, devemos procurar e desenvolver metodologias que permitam que todas as inteligências resplandeçam na experiência da aprendizagem. Isso significa que não podemos voltar à estrutura hierárquica do ensino. Pelo contrário, devemos agarrar a noção do construtivismo com as duas mãos e dar liberdade aos alunos para explorarem e construir o conhecimento e o entendimento a partir das suas próprias potencialidades (HYLAND e MCCARTHY, 2010, p. 228).

Segundo os mesmos autores o projeto de formação atingiu importantes resultados para a comunidade educacional do país, pois além das IM serem facilmente entendidas pelos professores e adotadas nas escolas participantes do projeto, também influenciou atitudes entre os legisladores educacionais em âmbito nacional. Os documentos e as diretrizes da política educacional nacional da Irlanda durante os últimos dez anos fazem cada vez mais referência à

Teoria das IM e suas relevâncias para o ensino e para a aprendizagem. Nesta perspectiva, os autores relatam as conquistas trazidas a partir da implantação da Teoria das IM na Irlanda.

Outro documento legislativo publicado recentemente, leva a Teoria das IM explicitamente em conta ao descrever capacidades excepcionais e sugerir listas para identificar crianças com essas capacidades. Essa publicação tem um capítulo intitulado “Outras maneiras de pensar sobre ensino e aprendizagem”, que enfatiza a Teoria das IM e dá exemplos de estratégias de ensino baseadas em várias inteligências. Referências explícitas à Teoria das IM também podem ser encontradas em documentos nacionais relacionados com as artes no ensino fundamental; educação social, pessoas e de saúde; avaliação do currículo fundamental; educação cívica, social e política no nível médio, e abordagens de ensino e aprendizagem no ano de transição (HYLAND e MCCARTHY, 2010, p. 229).

No Brasil a realidade comparada com a Irlanda está longe de ocorrer, principalmente no âmbito legislativo. Pois entendemos que transformar as teorias das IM em prática pedagógica não é uma tarefa simples, nem rápida, e segundo Smole (1999), não há uma receita ou uma forma única a ser seguida que garante que irá funcionar em todas as escolas e em qualquer realidade.

Gardner (1995, 2010) reconhece que este processo de mudança da prática escolar é longo e que, mais do que estrutura e investimento financeiro necessita, primeiramente, um trabalho em equipe, tendo como crença a real possibilidade de desenvolvê-lo, bem como vontade de implementá-lo por parte de todos os envolvidos.

Ademais, Smole (1999) relata que se uma comunidade escolar, ou mesmo um professor, desejar adotar a perspectiva das inteligências múltiplas em sua prática, é indispensável que tenha clareza de seus objetivos e que conheça os interesses e as expectativas dos alunos, de seus pais e da equipe de trabalho. É importante também que a equipe escolar trabalhe coletivamente, investindo em sua própria formação, refletindo sobre sua prática, trocando impressões, dúvidas e conquistas, bem como avaliar as dificuldades e crescimento seus e de seus alunos a partir da visão das IM.

No âmbito da Educação Especial, adotar as práticas da Teoria das IM tem como principal objetivo de incentivar uma mudança de atitude no sistema educacional e de gerar um novo olhar em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, aos se construírem perfis individuais que mostrem qualidades e limitações relativas, em vez de simplesmente direcionar aos déficits (VALLE, 2010).

Armstrong (2001), explica que a Educação Especial ainda está carregada de termos pragmáticos de doenças como: patologias, retardos, perturbações, transtorno de déficit, entre outros, e com isso dificulta que a identificação das capacidades das crianças com tais necessidades especiais. Para eliminar estes rótulos de incapacidade, o autor sugere que a escola insira o parâmetro proposto pelas IM, o paradigma de crescimento, ou seja, as práticas das IM reconhecem as dificuldades e deficiências, mas o faz no contexto de considerar a existência de pessoas com todo tipo de necessidade especial, mas que podem ser talentosas em uma ou mais das oito inteligências. No Quadro 16 a seguir o autor ilustra algumas diferenças entre o paradigma do Déficit versus o paradigma do Crescimento

Quadro 16 O paradigma do déficit *versus* o paradigma do crescimento.

PARADIGMA DO DÉFICIT	PARADIGMA DO CRESCIMENTO
Rotula o indivíduo em termos de incapacidades específicas (por exemplo, incapacidade de aprendizagem, perturbação emocional, transtorno comunicativo, transtorno comportamental).	Evite rótulos; vê o indivíduo como uma pessoa por completo e não apenas sua deficiência.
Diagnostica as incapacidades específicas usando uma bateria de testes padronizados; centra-se em erros, escores baixos e fraquezas em geral	Avalia as necessidades de um indivíduo usando abordagens de avaliações autênticas, dentro de um contexto naturalista, centra-se em forças
Remedia as incapacidades usando estratégias de tratamento especializados, muitas vezes distantes de qualquer contexto de vida real.	Ajuda a pessoa a aprender e crescer através de um conjunto rico e variado de interações com atividades e acontecimentos da vida real.
Separa o indivíduo dos outros para tratamento especializado em turmas, grupos ou programas segregados.	Mantém as conexões do indivíduo com os colegas, ao buscar um padrão de vida tão normal quanto possível.
Usa uma coletânea de termos, testes, programas, materiais e cadernos de exercícios que são diferentes dos encontrados em sala de aula comum.	Usa materiais, estratégias e atividades que são comuns para todas as crianças.
Segmenta a vida do indivíduo em objetivos comportamentais/educacionais que são monitorados, medidos e modificados regularmente.	Mantém a integridade do indivíduo como um ser humano integral quando avalia o progresso em relação aos objetivos.
Cria programas de educação especial que correm em uma pista paralela à dos programas de educação regular; os professores das duas pistas raramente se encontram, exceto nas reuniões dos programas educacionais individualizados.	Estabelece modelos colaborativos que permitem aos especialistas e professores de sala de aula trabalhar juntos.

Fonte: extraído de Armstrong (2001, p. 136).

Deste modo, na perspectiva do paradigma do crescimento, a Teoria das IM oferece um contexto que favorece os canais positivos dos alunos com necessidades especiais, pelos quais eles podem aprender a criar mecanismos para lidar com suas limitações. O professor deve ter consciência que as deficiências ocorrem em apenas uma parte da vida do aluno, assim, Armstrong (2001, p. 138) aponta que os professores precisam ser “detetives de potencialidades das IM” nas vidas dos alunos que enfrentam dificuldades na escola. Este procedimento proporciona caminhos para que o educador encontre soluções positivas para ajudar o aluno a lidar com suas necessidades especiais, pois as teorias das IM sugerem que os alunos que não estão se saindo bem em virtude de limitações em áreas específicas de inteligência podem desviar destes obstáculos, usando como alternativas suas inteligências mais desenvolvidas para suprir as menos desenvolvidas.

Nesta visão, as estratégias usadas para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais devem ser as mesmas usadas para criar planos de aula de oito maneiras diferentes para a sala de aula comum. De acordo com a Teoria das IM, as melhores atividades de aprendizagem para alunos com necessidades especiais são as que têm mais sucesso com todos os alunos, porém, o que difere, é a forma pela qual as aulas são especificamente adaptadas às limitações de determinados alunos ou de pequenos grupos (ARMSTRONG, 2001),

O citado autor aponta que a Teoria das IM também insere no desenvolvimento dos Programas Educacionais Individualizados (PEIs), pois ajuda os professores a identificar as capacidades e o estilo de aprendizagem preferido de cada aluno, e estas informações servem como base para planejar quais tipos de estratégias são mais adequadas para a inclusão do aluno no PEI.

Segundo Armstrong (2001), se a Teoria das IM for implantada em larga escala tanto nos programas de educação regular como nos de Educação Especial, proporcionará os seguintes efeitos positivos:

- **Menos encaminhamento para turmas de Educação Especial:** de acordo com o autor quando o currículo regular incluirá o espectro total das inteligências, os encaminhamentos a turmas de educação especial vão diminuir, pois as aulas de apoio não ficarão restritas aos conteúdos de leitura, escrita e matemática, mas sim sensíveis aos diferentes tipos de aprendizagens. Este modelo, portanto, apoia o movimento de inclusão total na educação.

- **Um novo papel para o professor de Educação Especial:** neste novo modelo o professor de Educação Especial deixará de ser um professor de apoio e se tornará um consultor, um mediador das IM, podendo assim, ajudar os professores da sala de aula regular em tarefas como: i) identificar as inteligências mais fortes nos alunos; ii) focalizar as necessidades de alunos específicos; iii) criar intervenções específicas de IM; e iv) trabalhar com grupos usando atividades de IM.
- **Uma ênfase maior na identificação de potencialidades:** a partir da Teoria das IM os professores terão subsídios para avaliar as capacidades dos alunos com necessidades especiais, e suplantam medidas diversas de diagnósticos no objetivo de desenvolver programas educacionais;
- **Maior autoestima:** estimulando as capacidades dos alunos com necessidades especiais, provavelmente a autoestima aumentará e seu desempenho de aprendizagem também.
- **Maior entendimento e apreciação dos alunos:** de acordo com o autor quando os alunos usam a Teoria das IM para compreender suas diferenças individuais, a tolerância, o entendimento e a apreciação em relação aos colegas com necessidades especiais tendem a aumentar, facilitando a total interação na sala de aula regular (ARMSTRONG, 2001).

Nesta perspectiva, compreende-se que existem evidências convincentes de que os processos de ensino e aprendizagem voltados para as IM levam ao maior envolvimento dos alunos, sejam eles com necessidades especiais ou não, além de levar a descobrir suas formas de aprender, proporcionando, assim, maior motivação por parte dos professores em prover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, e, simultaneamente, ocasionar a comunidade escolar uma visão mais positiva em relação a esses alunos e expectativas mais elevadas a suas capacidades de aprender.

No tanto, para a implantação da proposta das Inteligências Múltiplas no âmbito educacional, é necessário proporcionar uma reestruturação fundamental da maneira pela qual os educadores avaliam o processo de aprendizagem de seus alunos.

Armstrong (2010) e Veiga (2010, 2012, 2014) argumentam a importância de uma avaliação que permite investigar as potencialidades de todos os sistemas mentais do aluno, permitindo que este mostre aquilo que aprendeu em um contexto, ou seja, em um ambiente voltado a sua realidade de aprendizagem. As escolas ainda estão limitadas a uma avaliação de testes padronizados que avaliam o conhecimento existente na mente em um dado momento e geralmente centrada em que o aluno não consegue fazer, ou seja, no seu fracasso. No entanto, uma avaliação voltada a uma visão multifacetada da aprendizagem sustenta a afirmação que os alunos devem ser capazes de mostrar competências em uma determinada habilidade de diversas maneiras, e que conscientiza que o processo de avaliação não é um processo de julgamento de seus erros, mais sim mais uma oportunidade de aprendizagem.

Nesta visão, Armstrong (2010, p. 120) aponta várias vantagens pela qual as avaliações voltadas as Inteligências Múltiplas pode promover maior aprendizagem para os alunos.

- Permite ao professor uma percepção de experiência única do aluno, enquanto aprendiz;
- Proporciona experiências interessantes, ativas, animadas e estimulantes;
- Permite aos professores desenvolver currículos significativos e avaliar dentro do contexto daquele programa;
- Enfatiza a vontade de aprender do aluno, mostrando aquilo que ele pode fazer e aquilo que ele está tentando fazer;
- Oferece múltiplas fontes de avaliação que dão uma visão mais acurada do processo de aprendizagem do aluno;
- Trata cada aluno como um ser humano e único;
- Descreve o desempenho do aluno em termos que pode ser facilmente compreendido por pais, alunos e outros que não educadores;
- Estimula a aprendizagem pela própria aprendizagem;
- Compara os alunos com seus próprios desempenhos anteriores.

Nesta mesma vertente, Veiga (2012) traz uma proposta de um procedimento de avaliação a partir da Teoria Modular da Mente. De acordo com a autora, esta teoria, embasada nos estudos de Gardner e Sternberg, revela o seguinte:

Como os procedimentos mentais de cada inteligência estão atuando a partir do funcionamento das habilidades cognitivas correspondente a cada processo mental, que por sua vez, corresponde a uma determinada inteligência. Propicia também conhecer as capacidades e dificuldades em cada sistema inteligente (VEIGA, 2012, p. 13).

Este modelo tem a pretensão de desenvolver uma avaliação que auxilia os profissionais nas áreas pedagógicas e psicopedagógicas a investigar a aprendizagem não somente dos alunos entendidos como “normais” mais também aos alunos com deficiências, transtornos globais, Altas Habilidades/Superdotação e com dificuldades de aprendizagem. A avaliação modular, como descreve Veiga (2012, 2014), é uma proposta que vem redimensionar os esforços no campo da avaliação tendo como objetivo de tornar conhecido o perfil cognitivo do sujeito, investigando quais as capacidades e limitações do aluno e como ele utiliza estas capacidades e quais competências, usa para aprender. Esta nova abordagem de aprendizagem permite desvincular uma visão patológica que os profissionais da educação tem do aluno e vincular a visão das suas potencialidades, desenvolvendo assim, todos os seus sistemas de inteligências e promover uma adaptação e assimilação do conhecimento independente das dificuldades ou facilidades dos alunos.

O processo de avaliação é composto de três fases, a saber:

- **Contextualização:** nesta etapa é feito um levantamento de dados sobre o contexto escolar do aluno, verificando como acontece seu desenvolvimento de aprendizagem. Estas informações podem ser obtidas por meio de entrevista com a família e contato com professores anterior do aluno.
- **Perfil modular:** refere-se ao processo de levantamento do potencial de aprendizagem do aluno tendo como foco seu desenvolvimento cognitivo a partir das oito inteligências proposta por Gardner. Para este levantamento é utilizado instrumentos pedagógicos disparadores para identificar quais as facilidades e dificuldades encontradas no sistema cognitivo do aluno. Estes instrumentos pedagógicos podem ser conjuntos de tarefas que ative as oito inteligências do aluno.
- **Devolutiva:** refere-se a um relatório pedagógico feito a partir dos registros dos profissionais da educação que desenvolveram as avaliações modulares no aluno. Neste registro deve estar claro como acontece o desenvolvimento cognitivo do aluno referente a cada uma das oito inteligências, verificando assim, as inteligências que o aluno demonstra

maior facilidade e as que apresentam maior dificuldade ou que por algum motivo não foi desenvolvida.

De acordo com Veiga (2012, 2014), a Teoria das Inteligências Múltiplas possibilita uma avaliação em que o sujeito mostra as múltiplas opções para compartilhar o que aprendeu, assim, a Teoria Modular da mente está vinculada a Teoria das Inteligências Múltiplas, porque promove uma avaliação modular que procura imergir o sujeito em um ambiente enriquecido de recursos centrados nas oito inteligências para avaliar seu desempenho e conhecer suas verdadeiras potencialidades em uma abordagem holística.

A Teoria das IM afeta as práticas de educação dos alunos com potencial acima da média, oferecendo uma condição mais ampla de inteligência, a qual favorece na identificação das Altas Habilidades/Superdotação nos alunos que não tiveram bom desempenho em testes de QI tradicionais.

Viale (2010) relata que no início dos estudos da Teoria das IM houve muitas críticas de uma linha tradicional da psicologia que argumentava que com estas várias inteligências qualquer criança poderia ter características de Altas Habilidades/Superdotação, porém o autor sempre defendeu que a Teoria das IM era coerente com o redirecionamento igualitário das capacidades acima da média, pois muitos programas de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação eram elitistas e privilegiavam os que apresentavam estratos culturais e econômicos favoráveis.

Destarte, as IM demonstraram ser a base eficaz para identificar a condição de superdotado em estudantes de grupo desfavorecidos, em que, o professor enxergar as crianças em situações socioeconômicas inferiores na lente das IM, e permitir vê-los além dos estereótipos da pobreza (VIALE, 2010).

Craft (2010) explica que o uso da Teoria das IM para identificar quais e de que maneira os alunos são superdotados sofreu muitas críticas, a oposição argumentava que as avaliações não apresentavam veracidade para calcular um fenômeno tão complexo. Ainda, o autor assegura o enorme potencial das IM de proporcionar uma aprendizagem de multifacetadas, capaz de se adaptar às diversas finalidades educacionais. A referida teoria ajuda aqueles que têm dificuldades, bem como os que sobressaem, como também abrangendo o currículo acadêmico tradicionalmente limitado, até uma visão curricular mais ampla.

O próximo Capítulo apresenta o direcionamento metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa

CAPÍTULO IV

MÉTODOS

4.1 Justificativa

A presente pesquisa comporta a utilização de diversos aportes teórico-metodológicos compatíveis com o fenômeno estudado. A preocupação foi a pertinência à investigação com a faixa etária envolvida nesta pesquisa, a infância.

Este estudo teve como base a Pesquisa Não-Experimental Longitudinal com delineamento de Estudo de Caso. Para a validação do processo de identificação ao sujeito com sinalizadores de Altas Habilidades/Superdotação foi utilizada a identificação pela provisão Vieira (2011).

A pesquisa não experimental congrega estudos que se realizam sem a manipulação deliberada de variáveis e nos quais se observam os fenômenos apenas em seu ambiente natural para depois analisá-lo (SAMPIERI, 2006).

Quanto ao modelo longitudinal, é estudo com dados em diferentes pontos, ao longo do tempo, para realizar interferências acerca da mudança, suas causas e seus efeitos. Neste modelo os sujeitos são os mesmos ou pelo menos são comparáveis de um período de tempo para o outro e as análises envolvem comparação dos dados entre os períodos analisados. A vantagem em utilizar este modelo está na observação, no controle e na análise que o pesquisador terá da trajetória de vida dos sujeitos na amostra, permitindo assim uma compreensão mais profunda das mudanças e evolução das variáveis observadas. No entanto, as desvantagens estão na possível perda de sujeitos ao longo da pesquisa, gerando problemas de retestagem (SAMPIERI, 2006).

Como um dos propósitos desta pesquisa foi de reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre a identificação de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação trata-se de uma pesquisa de estudo de caso único. Para Yin (2004, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” adequado quando “as circunstâncias são complexas e podem mudar, quando as condições que dizem respeito não foram encontradas antes, quando as situações são altamente politizadas e onde existem muitos interessados”.

O autor defende que o estudo de caso é o método mais adequado para conhecer em profundidade todas as nuances de um determinado fenômeno. Neste sentido, mesmo utilizando-se de um caso único pode se fazer generalizações, quando o contexto envolve casos decisivos, raros, típicos, reveladores e longitudinais.

Ainda, em consideração ao fenômeno estudado esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa que objetiva buscar compreensão e interpretação do objeto estudado. Para Minayo (1994, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Esta abordagem vai muito além do quantificável possibilitando a interpretação e descrição dos fatos valorizando as vivências da criança no contexto escolar.

4.2 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Seres Humanos por meio do Parecer nº 668.045 (cf. Anexo 1).

Para a execução foram tomados todos os cuidados éticos e legais como autorizações dos participantes, quais sejam, representante da Secretaria Municipal de Educação, direção da escola, professores, aluno, pais ou responsáveis por meio de documentos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices A e B).

4.3 Contextualização da pesquisa

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu a partir da prática da pesquisadora como professora da Educação Infantil. Como consequência, realizou o estudo de mestrado priorizando o enfoque sobre a precocidade de alunos na Educação Infantil.

Este procedimento de sinalização e identificação de alunos com Altas Habilidades/Superdotação ocorreu após a pesquisadora, ter ministrado, a convite da direção de uma escola da rede pública municipal de ensino, na Educação Infantil, uma palestra sobre Altas habilidades/Superdotação para os professores e gestores da referida escola. Como consequência da palestra a pesquisadora foi procurada pela a direção da instituição para ajudá-los a identificar e atender as necessidades de um aluno, motivo do convite e preocupação daqueles que constituíam o corpo docente daquela escola. A pesquisadora

realizou vários procedimentos de identificação e participou do processo de aceleração do aluno, na época, precoce.

Os dados coletados na identificação do aluno foram feitos pela pesquisadora no final da coleta dados de mestrado. A escola do aluno não participou da pesquisa de mestrado, pois um dos critérios era que pelo menos 50% dos professores aceitassem participar da pesquisa e aplicar uma lista de observação, com isso, de 25 professores apenas a professora do aluno manifestou interesse e realizou a aplicação. Portanto, o presente estudo, que teve início por ocasião do mestrado, teve a possibilidade de adotar o modelo longitudinal.

Esta pesquisa foi desenvolvida em dois períodos da vida escolar do aluno pesquisado. Na fase de Educação Infantil participaram da pesquisa obviamente o aluno, uma professora de Educação Infantil e os pais do aluno. Já no Ensino Fundamental foram participantes: uma professora de Ensino Fundamental, e uma professora de Educação Especial. Portanto, o critério de inclusão dos professores foi ser professor deste aluno. Para um melhor entendimento sobre as características dos participantes, as informações encontram-se organizadas na seguinte ordem: i) professores; ii) pais; e iii) aluno.

4.4 Caracterizações dos participantes

4.4.1 Caracterização dos professores

Participaram desta pesquisa três professores, tendo sido apresentadas as seguintes características: gênero, formação, número de alunos na sala, tempo de magistério e nível de ensino que lecionou. Para que a identidade dos professores fosse preservada, utilizamos um código composto da letra P (professor) e da numeração de 1 a 3; teremos, portanto, P1, P2 e P3.

Quadro 17 Caracterização dos professores.

CATEGORIA	GÊNERO	FORMAÇÃO	NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS EM SALA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	ANO DE PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA
P1	F	Pedagogia	Educação Infantil	20	21	2012
P2	F	Pedagogia	Ensino Fundamental	25	25	2014
P3	F	Pedagogia e Especialização em Educação Especial	Ensino Fundamental	12	10	2014, 2015 e 2016

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados para a pesquisa.

4.4.2 Caracterização dos pais

Participaram da pesquisa os pais da criança que atendeu aos critérios de inclusão na pesquisa. Assim, os responsáveis responderam o Questionário para os pais de crianças com indicadores de superdotação (Apêndice C), com o objetivo de coletar maiores informações sobre seu filho.

Quadro 18 Caracterização dos pais.

GRAU DE PARENTESCO	FORMAÇÃO	IDADE	PROFISSÃO	NÚMERO DE FILHOS
Mãe	Graduanda em Educação Especial	32 anos	Estudante	3
Pai	Superior Completo	50 anos	Professor	3

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados para a pesquisa.

4.4.3 Caracterização do aluno

As informações da caracterização do aluno foram coletadas a partir de entrevistas com os pais e preenchimento de alguns instrumentos como a Lista de Verificação para Crianças com Indicadores de Superdotação na Infância (Apêndice D) e o Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças da Educação Infantil (cf. Apêndice C).

Quadro 19 Caracterização do aluno.

NOME	DATA DE NASCIMENTO	IDADE	ANO ESCOLAR EM 2016	CLASSIFICAÇÃO NA PROLE	ACELERAÇÃO
Lucas (nome fictício)	11/05/2007	9 anos	4º ano do Ensino Fundamental	3º filho	Sim

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados para a pesquisa.

4.5 Locais

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em dois lugares:

- Educação Infantil: na primeira fase da pesquisa, a coleta de dados ocorreu em uma instituição municipal de Educação Infantil em uma cidade do interior de São Paulo, com aproximadamente 450 alunos na faixa etária de 0 a 5 anos e composta de 25 professores, uma diretora e uma coordenadora.
- Ensino Fundamental: na segunda fase, a coleta de dados ocorreu em uma sala de recursos multifuncional de uma escola municipal do Ensino Fundamental, com aproximadamente 1.010 alunos, 35 professores da sala regular, três professoras de Educação Especial, uma diretora e uma coordenadora.

4.6 Instrumentos

Foram utilizados, para a coleta de dados, os instrumentos indicados no Quadro 20.

Quadro 20 Instrumentos utilizados na pesquisa.

ORDEM	INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO	ANO(S) DE APLICAÇÃO	APÊNDICE/ ANEXO
01	Roteiro de entrevista estruturada dirigido aos pais	Instrumento elaborado pela pesquisadora, o qual foi preenchido pelos pais com o objetivo de obter maiores informações sobre o desenvolvimento escolar e social do aluno (MARQUES, 2013).	2012 e 2016	Apêndice E
02	Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças da Educação Infantil	Instrumento preenchido pelos pais e professores da educação infantil do aluno, com objetivo de levantar junto a este público a possível presença de indicadores de precocidade.	2012	Apêndice C

03	Ficha de verificação de indicadores de precocidade	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado dos estudos de Benito (2009). Esta escala foi preenchida pelos pais do aluno, com o objetivo de fazer um levantamento de algumas características de precocidade nas áreas da linguagem, cognitiva, autoajuda; socialização e criatividade apresentadas pelo aluno já nos primeiros meses de vida.	2012	Apêndice D
04	Ficha de avaliação dos domínios da linguagem	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da linguagem como: narrativa inventada/narração de história; linguagem descritiva/reportagem; uso poético da linguagem/jogo de palavra.	2014	Apêndice F
05	Ficha de avaliação dos domínios da matemática	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da matemática como: Raciocínio numérico; Raciocínio espacial; Soluções lógicas de problemas.	2014	Apêndice G
06	Ficha de avaliação dos domínios da música	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da música como: Percepção musical; Produção musical; Composição musical;	2014	Apêndice M
07	Ficha de avaliação dos domínios das artes visuais	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave dos domínios das artes visuais como: percepção; produção; talento artístico; exploração.	2014	Apêndice H
08	Ficha de avaliação dos domínios da ciência	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da ciência como: habilidade de avaliação; identificar semelhanças e diferenças; formatação e experimentação de hipóteses; interesse em conhecimento de fenômeno naturais/científicos.	2014	Apêndice I

09	Ficha de avaliação dos domínios do movimento	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios do movimento como: Controle corporal; Sensibilidade ao ritmo; Expressividade; Criação de ideias; Responsabilidade a música.	2014	Apêndice J
10	Ficha de avaliação do domínio espacial	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave do domínio espacial, como: compreensão de relações causais e funcionais; capacidade visuoespacial; abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; habilidades motoras finas.	2014	Apêndice K
11	Ficha de avaliação dos domínios social	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave dos domínios social como: entendimento de si mesmo; entendimento do outro; líder; facilitador; cuidador/amigo.	2014	Apêndice L
12	Ficha de avaliação do estilo de trabalho	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando descrever o processo pelo qual a criança aborda e realiza determinadas atividades.	2014	Apêndice N
13	Ficha de avaliação da criatividade	Instrumento elaborado pela pesquisadora baseado nos estudos de Virgolim (2014) analisar com profundidade as características de criatividade voltadas a: fluência; flexibilidade; originalidade; elaboração e expressão das emoções.	2014	Apêndice O
14	Roteiro de entrevista não estruturada para os professores do Ensino Fundamental I	Instrumento elaborado pela pesquisadora, respondido pela professora do ensino fundamental, com o objetivo de obter informações sobre o desenvolvimento escolar e social do aluno.	2014	Apêndice P
15	Roteiro de entrevista estruturada para a professora de Educação Especial	Instrumento elaborado pela pesquisadora, respondido pela professora da Educação Especial, com o objetivo de obter informações sobre o desenvolvimento escolar e social do aluno.	2014 e 2016	Apêndice Q
16	Formulário do plano de atendimento individualizado	Formulário elaborado por Delou (2012) com o objetivo planejar, organizar e estruturar o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação.	2015 e 2016	Anexo 2

17	Parecer Pedagógico	Elaborado por Perez e Freitas (2016), é um instrumento utilizado para sistematizar os resultados de cada instrumento usado para a identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.	2012 e 2016	Anexo 3
----	---------------------------	--	-------------	---------

Fonte: elaboração própria.

4.7 Materiais

Os materiais utilizados foram rotineiros (tais como papel, cartucho para impressora, canetas etc.), além de outros, conforme as necessidades requisitadas durante as observações em sala de aula e que dessem apoio funcional para as atividades previstas.

4.8 Equipamentos

Foram utilizados equipamentos considerando-se as exigências das etapas da pesquisa (impressoras, computadores, rádios, gravadores, entre outros).

4.9 Procedimentos de coleta de dados

Os dados desta pesquisa foram coletados a partir dos seguintes procedimentos:

- **Observação:** para garantir a validação da pesquisa, usou-se a observação do sujeito pesquisado através da identificação pela provisão. Esta perspectiva de observação, segundo Vieira (2005), possibilita ao pesquisador articular e modificar as técnicas de coleta das informações na identificação das Altas Habilidades/Superdotação, considerando os diferentes fatores observados no próprio ambiente; ressalta a importância da consonância entre a proposta de identificação oferecida e as formas de intervenção dos profissionais, que estão subsidiados pela teoria e pelos fatores afetivos que embasam sua prática; valorizam as situações vinculadas ao dia a dia das crianças, fazendo com que estas demonstrem sua compreensão nas diferentes condições de interação com os colegas, brinquedos e jogos, assim como permite o exercício de diferentes respostas a essas situações, e por último, a identificação permite entender que se trata de um processo contínuo,

garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. O processo de identificação pela provisão, considerando os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação é uma abordagem dinâmica, que consiste em oferecer experiências que estimulem e desafiem as pessoas com alto potencial. Os resultados das observações foram registrados no Diário de Campo da pesquisadora.

- **Entrevista:** de acordo com Freixo (2009) a entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistador e entrevistado. Assim, nesta pesquisa foram usados dois tipos de pesquisa:

- estruturada – quando as questões se encontram previamente formuladas, isto é, quando o entrevistador estabelece um roteiro prévio de perguntas (FREIXO, 2009); e
- não estruturada – neste tipo de pesquisa o entrevistador procura livremente, sem recurso de um roteiro previamente elaborado, conseguir através da conversação, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa (FREIXO, 2009).

- **Questionários:** ainda de acordo Freixo (2009), o questionário é um instrumento mais usado para coletar informações que necessitam das respostas escritas por parte do sujeito, sendo constituída por um conjunto de enunciados ou questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos. Para a identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, o questionário permite avaliar a necessária intensidade, frequência e constância dos indicadores de alta capacidade (PEREZ; FREITAS, 2016).

Esta pesquisa usou o questionário do tipo Escala de Likert, que permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou de desacordo com cada um dos enunciados propostos. A análise deste tipo de questionário se baseia, normalmente, em resultados somados a um número de itens, podendo ser trabalhado com o pressuposto do intervalo-igual (FREIXO, 2009).

Para a coleta de dados foram realizados os passos descritos a seguir:

- **1ª etapa: contextualização do caso em estudo** – consiste em uma investigação inicial com a família e a escola, para um levantamento de dados sobre as principais características do aluno indicado com Altas Habilidades/Superdotação.
- **2ª etapa: procedimentos avaliativos de identificação** – esta etapa tem o objetivo de identificar os indicadores de precocidade como também quais os domínios propostos por Gardner, Feldman, Krechevsky (2001b), o aluno selecionado, utiliza para resolver suas tarefas cognitivas como também quais habilidades que o aluno apresenta maiores facilidades e dificuldades. Nesta etapa foi coletada informações sobre o estilo de trabalho e características de criatividade presentes no aluno.
- **3ª etapa: procedimentos para o atendimento** – esta etapa visa desenvolver um planejamento pedagógico de adequações curriculares e suplementares a partir de atividades e projetos de enriquecimento curricular do aluno.
- **4ª etapa: devolutiva (parecer pedagógico)** – esta etapa consiste em documentar todo o procedimento desenvolvido no aluno com Altas Habilidades/Superdotação com o objetivo de dar uma devolutiva para a escola e a família e de orientá-los quais as próximas estratégias a serem trabalhadas com o aluno.
- **5ª etapa: entrevista com os pais** – esta etapa consiste em analisar a concepção dos pais em relação a trajetória acadêmica do filho com Altas Habilidades/Superdotação.
- **6ª etapa: entrevista com os professores** – esta etapa consiste em analisar a concepção da professora da sala de aula e da professora da Educação Especial em relação ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

4.10 Procedimentos para análise dos dados

Os dados coletados foram analisados em uma perspectiva temporal nos anos de 2012 a 2016, e para uma análise completa, os dados coletados foram agrupados e tratados qualitativa e quantitativamente por meio de quadros e tabelas.

4.11 Construção das fichas de avaliação dos domínios

Para analisar as habilidades-chave de cada domínio apresentados pelos alunos, elaboramos critérios de avaliação em de quatro níveis:

- **0 (insuficiente)**: entende-se por insuficiente quando o aluno hesita em realizar a atividade proposta ou não apresenta interesse e entusiasmo;
- **1 (regular)**: entende-se por regular quando o aluno executa a atividade mas apresenta dificuldades;
- **2 (satisfatório)**: entende-se por satisfatório quando o aluno desenvolve a atividade com facilidade, atenção e entusiasmo;
- **3 (satisfatório acima da média)**: entende-se por satisfatório acima da média, quando o aluno executa a atividade de forma criativa, apresenta entusiasmo e comprometimento, elabora e desenvolve a atividade de forma planejada; argumenta e investiga; constrói suas próprias estratégias.

Para garantir a veracidade e validação das análises de cada domínio, convidamos seis juízes para analisar a concordância dos critérios que descrevem e avaliam o grau de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Destes, apenas três responderam ao convite, representando os estados do Pará, Mato Grosso do Sul e São Paulo. As análises de acordo com cada juiz encontram-se no Apêndice R.

CAPÍTULO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente Capítulo os resultados serão apresentados e discutidos tendo em vista as seguintes fases:

- 1. Fase de precocidade do aluno:** nesta fase, o aluno se encontrava com cinco anos de idade, cursando o nível 4 da Educação Infantil e apresentava vários indicadores de precocidade, como serão relatados no decorrer deste Capítulo. Assim, esta etapa será apresentada de acordo com os seguintes procedimentos:

Quadro 21 Procedimentos adotados na fase de precocidade.

INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	ANO REALIZADO
CONTEXTUALIZAÇÃO		
Roteiro de entrevista estruturada direcionado aos pais	Preenchido pelos pais.	2012
PROCEDIMENTO DE IDENTIFICAÇÃO		
Questionários de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e aos pais das crianças da Educação Infantil	Preenchido pelos pais e professora da Educação Infantil.	2012
Ficha de verificação de indicadores de precocidade	Preenchida pelos pais.	2012
PARECER PEDAGÓGICO		
Parecer pedagógico	Preenchido pela pesquisadora junto com a fonoaudióloga e psicóloga da Secretaria da Educação do município onde a pesquisa foi realizada	2012

Fonte: elaboração própria.

2. Fase após a aceleração do aluno: nesta fase o aluno se encontrava com sete anos e cursando o 2º ano do Ensino Fundamental I, apresentando indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Neste sentido, foram realizados os seguintes procedimentos, sistematizados no Quadro 22, a seguir.

Quadro 22 Procedimentos adotados na fase pós-aceleração.

INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	ANO REALIZADO
ACELERAÇÃO: FASE DE ADAPTAÇÃO		
Entrevista com os pais para analisar o processo de aceleração do aluno	Pais	2013
PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		
Preenchimento das fichas avaliativas de cada domínio	Preenchida pela pesquisadora de acordo com os resultados apresentados pelo aluno	2014
Roteiro de entrevista não estruturada para os professores do Ensino Fundamental I	Respondido pelas professoras do 2º ano do Ensino Fundamental I.	2014
Roteiro de entrevista estruturada para a professora de Educação Especial	Respondido pela professora de Educação Especial.	2014 e 2016
PROCEDIMENTOS DE ATENDIMENTO		
Atendimento educacional individualizado na sala de recurso multifuncional	Aluno e professora da Educação Especial	2015 e 2016
DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS		
Parecer pedagógico	Preenchido pela pesquisadora junto à professora de Educação Especial	2016
Entrevista final com os pais	Pais	2016

Fonte: elaboração própria.

5.1 Contextualização: história de vida de Lucas

De acordo com informações cedidas pela mãe, Lucas é o filho mais novo e tem duas irmãs. O pai é graduado em Filosofia e em Administração, e trabalha como professor, e a mãe é dona de casa, Técnica em Nutrição e licencianda em Educação Especial. Segundo relatos da mãe, ela sempre se identificou com o filho, pois quando criança apresentava as mesmas características de precocidade.

Lucas começou a falar com nove meses, sendo que ao invés de falar as primeiras palavras, já começou a enunciar frases como, por exemplo, “tô com fome”. Com um ano e

três meses começou a andar e com três anos já sabia ler. Em casa os pais tentavam corresponder com as curiosidades do filho, respondendo apenas o que era perguntado.

Na escola, a professora relatava que Lucas, na época com cinco anos, era um garoto atento, curioso e estava sempre liderando o grupo, mas que também percebia a desmotivação do aluno em querer ir para a escola, pois sua turma estava na fase de aprender a escrever o nome, fazer atividades de desenhos e colagem e o aluno já lia revistas e jornais e ainda discutia sobre o assunto lido. Apresentava facilidade em escrever textos longos e já havia criado dois livros e uma história em quadrinhos sobre futebol. Sabia calcular operações matemáticas simples de adição e subtração e sempre ajudava sua irmã que estava no 2º ano do Ensino Fundamental a fazer as tarefas. Em sala de aula ele era uma criança agressiva e estava sempre relatando que achava a escola muito chata e que seus amigos só gostavam de brincar.

No período da identificação de precocidade, a professora de Educação Infantil do aluno, orientada pela pesquisadora da área das Altas Habilidades/Superdotação e precocidade, aplicou o “Questionário de indicadores de precocidade dirigidos aos professores e pais das crianças da Educação Infantil”, elaborado por Marques (2013) (Apêndice C).

Para assegurar que os dados colhidos por meio da professora apresentassem veracidade, aplicou-se o mesmo questionário de indicadores de precocidade nos pais do aluno Lucas. A importância de usar mais de um instrumento para avaliar o desempenho e o potencial da criança enriquece os dados de informação.

Desta forma comparou-se a relação de quantidade de indicadores observados pela professora e a quantidade observada pelos pais das crianças selecionadas. É importante ressaltar que para identificar os indicadores de precocidade há a necessidade que o professor esteja no mínimo seis meses em sala com o aluno, e mesmo a professora estando uma grande parte do tempo com a criança em sala, os pais tem maior autoridade de descrever o potencial de seus filhos.

Delou (2007, p. 56) ressalta que

não se pode ignorar o papel da família no desenvolvimento dos talentos de seus membros, no encorajamento de características que podem exigir ações perseverantes, disponibilidade de acesso e modelos próximos que sirvam de parâmetros para a formação. Os pais e as mães têm a oportunidade, a possibilidade e a responsabilidade de interagir de modo lúdico e verbal, a fim de estimular positivamente as altas habilidades de suas crianças e adolescentes, favorecendo a construção de seu futuro.

Assim, o Quadro 23 a seguir demonstra a quantidade de indicadores observada pela professora e pelos pais do aluno.

Quadro 23 Relação de indicadores observados pelas professoras e mães.

ALUNO	GÊNERO	TOTAL DE INDICADORES OBSERVADOS PELA PROFESSORA	TOTAL DE INDICADORES OBSERVADOS PELOS PAIS	AREAS EM DESTAQUE
Lucas	M	38	36	Área da linguagem; Área matemática; Área espacial.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os domínios destacados, na área da Linguagem, os pais e a professora observaram, no aluno:

- Conversas espontâneas, com um vocabulário avançado, sobre assuntos diferenciados para sua idade, como por exemplo: ideias com coerência de forma oral e escrita; facilidade em descrever ou representar um objeto ou ideias de várias maneiras.

Na área Matemática foram identificados os seguintes indicadores:

- Facilidade em compreender o significado dos conceitos numéricos acima de 100;
- Facilidade em construir estratégias para resolver um problema;
- Habilidade e raciocínio rápido no computador;
- Habilidades em fazer perguntas para entender como as coisas funcionam.

E por fim, na área do Domínio Espacial, foram observadas as seguintes características:

- Facilidade em planejar cuidadosamente o uso do espaço onde está;
- Habilidade em organizar e agrupar objetos;
- Habilidade em interpretar mapas e gráficos mais facilmente do que textos;

De acordo com Benito (2009), já na primeira infância é possível que os pais identifiquem traços de precocidade em seu filho assim, para que os pais do aluno percebesse sinais de precocidade dos seis meses aos quatro anos, foi elaborado um instrumento pela pesquisadora baseado dos estudos de Benito (2009), denominado “Ficha de verificação de

indicadores de precocidade na primeira infância” (Apêndice D). Esta ficha foi preenchida pelos pais do aluno, com o objetivo de fazer um levantamento de algumas características de precocidade nas áreas da linguagem, cognitiva, autoajuda, socialização e criatividade apresentadas pelo aluno já nos primeiros meses de vida.

Oliveira (2014) ressalta a importância da observação dos pais nos sinais que antecipa as características de precocidade, evitando assim problemas de comportamento e contribuir com a qualidade de vida das crianças e das famílias. Nesta perspectiva, o Quadro 24 a seguir apresenta os indicadores relatados pelos pais, relacionados ao aluno nos seus primeiros anos de vida.

Quadro 24 Indicadores relatados pelos pais, relacionados ao aluno (primeiros anos de vida).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
Falou as primeiras palavras por volta dos seis meses
Falou as primeiras frases por volta dos 12 meses
Conseguiu construir uma conversa completa por volta dos dois anos de idade
Demonstrou um vocabulário avançado para sua idade por volta dos dois anos
Demonstrou curiosidade em conhecer novas palavras por volta dos três anos
Reconheceu e classificou os membros familiares por volta dos dois anos
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
Aprendeu a contar até 10 por volta dos dois anos
Facilidade em montar quebra- cabeça por volta dos 2 anos e meio
Apresentou curiosidade pelo ambiente que o rodeia e desejo aprender coisas novas por volta dos 18 meses de idade
Aprendeu pelo menos seis cores por volta dos dois anos
Aprendeu a ler por volta dos três anos
Aprendeu a ler vários livros de forma rápida por volta dos quatro anos
Apresentou facilidade em memorizar histórias, músicas por volta dos dois anos
Interessou pela escrita ortográfica das palavras por volta dos três anos
AUTOAJUDA
Facilidade com o controle de esfínteres diurnos e noturnos por volta de um ano e meio
Escolhia sua própria roupa por volta dos dois anos
Vestia-se sozinho por volta dos dois anos e meio
SOCIALIZAÇÃO
Relacionava e gostava de brincar com crianças maiores que sua idade por volta dos quatro anos
Apresentava características de liderança nas brincadeiras por volta dos três anos

Apresentou sensibilidade em ajudar o outro por volta dos três anos
Apresentou características de perfeccionismo por volta dos cinco anos
CRIATIVIDADE
Apresentou facilidade em desenvolver atividades artísticas, musicais ou físicas por volta dos quatro anos
Inventava histórias, jogos ou situações criativas com facilidade por volta dos quatro anos
Entendia e ria de situações engraçadas por volta dos quatro anos

Fonte: Benito (2009), adaptado pela pesquisadora.

Diante destas observações, interfere-se que a identificação precoce do aluno atendido pelos serviços da Educação Especial se torna importante, pois, possibilita a implementação de práticas inclusivas que favorecem na ampliação de oportunidades ao alunado.

Para que estas ações acontecessem no processo de identificação de Lucas foi necessária a elaboração de um parecer pedagógico com informações importante para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com Pérez e Freitas (2016) o parecer pedagógico é um documento que informa todos os processos desenvolvidos com (a) aluno (a) com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Este procedimento descreve o processo de identificação, com os instrumentos utilizados e sintetiza os resultados de cada um dos instrumentos usados para identificar os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. É recomendado que seja incluído também qual o referencial teórico utilizado para fazer a identificação.

Para a realização da identificação dos indicadores de Lucas foram realizados um relatório pedagógico, fonoaudiólogo e psicológico. Na elaboração do relatório pedagógico a pesquisadora realizou algumas atividades educativas.

Como resultado das atividades e dos indicadores observados pela professora da Educação Infantil e pelos pais, o aluno apresenta as seguintes características:

- Grande facilidade em utilizar o computador;
- Dificuldade de aceitar regras;
- Facilidade de aprender sozinho;
- Gosta muito de ver revistas que tratam de assuntos políticos e conhecimentos gerais;
- Alto nível de curiosidade, criatividade e Liderança
- Apresenta fácil socialização com os colegas;

- Prefere fazer amizades com crianças mais velhas

No relatório realizado pela fonoaudióloga, foram apresentadas as seguintes informações:

Após passar por uma triagem fonoaudiológica, o aluno apresentou linguagem oral adequada para idade no aspecto fonológico e acima da média para os aspectos semânticos, sintático e pragmático (fragmento – Diário de Campo da pesquisadora).

De acordo com relatório psicológico, durante as atividades realizadas pelo aluno, a profissional observou que o aluno apresentava um desempenho intelectual e de liderança acima da média comparada com as crianças da sua faixa etária.

Nesta perspectiva vemos a importância de uma equipe multidisciplinar para o processo de identificação do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, pois de acordo com Mendonça, Mencia e Capellini (2015) para este tipo de identificação devemos utilizar múltiplas visões com diversos profissionais, com vários instrumentos e técnicas, considerando-se, que o potencial desses indivíduos pode ser expresso de diferentes maneiras.

Assim, diante dos relatórios apresentados, os profissionais envolvidos junto ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do município escolhido para esta pesquisa, manifestaram o seguinte parecer final:

O Departamento Pedagógico, por meio da Divisão de Educação Especial, recebeu uma solicitação da senhora B.P.P. para que seu filho Lucas seja acelerado da fase seis da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, a partir do ano de 2013, pois o aluno apresenta precocidade na aprendizagem acadêmica e por considerar que a permanência do estudante por mais um ano na Educação Infantil pode desmotiva-lo e arretar –lhe problemas relacionados a seu comportamento. Assim, dos relatórios apresentados, as profissionais envolvidas e o Departamento Pedagógico manifestaram-se favoráveis à aceleração do estudante para o 1º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se a necessidade de um acompanhamento do estudante pela equipe da Divisão da Educação Especial, no período de adaptação do estudante ao Ensino Fundamental, bem como de avaliações constantes para que seja verificada a necessidade de nova aceleração ou de permanência no mesmo ano letivo (fragmento – Documento particular).

Na educação infantil, a aceleração pode acontecer com a entrada da criança precoce na escola, quando esta apresentar capacidades superiores ou avançadas que podem ser percebidas cedo no seu desenvolvimento infantil, como, por exemplo, a leitura precoce ou a habilidade de lidar com números em níveis adiantados para sua idade. Outra forma de aceleração no ensino infantil é a entrada antecipada para o ensino fundamental, desde que apresente capacidades de acompanhar séries mais avançadas (VIRGOLIM, 2012).

Na legislação brasileira a aceleração é prescrita pela LDB, no art. 59 que alega “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos em necessidades especiais: [...] II - aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Já o art. 24 preconiza que a educação básica, nos níveis: fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

II - classificação em que qualquer série ou etapa, **exceto a primeira do ensino fundamental**, pode ser feito: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência para candidatos procedentes de outras escolas; c) por comprovação de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permite sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, grifos da pesquisadora).

De acordo com o art. 24, o aluno da educação infantil que apresenta um elevado nível de aprendizagem, mesmo de forma precoce não encontrava respaldo legal que possibilite seu Atendimento Educacional Especializado como, por exemplo, a aceleração. Como muitas das leis vigentes do Brasil encontram-se defasadas com a realidade social, o art. 24 da LDB, foi proposta antes da nova regulamentação do ensino fundamental de nove anos, da antecipação do primeiro ano de alfabetização e antes da nova proposta de educação infantil, em creche até os três anos de idade e do atendimento pré-escolar dos quatro e cinco anos. Assim, legalmente, este impedimento inserido no art. 24, não tem mais sentido (MAIA-PINTO, 2013). Encontra-se desta forma, uma legislação contrária à proposta da educação especial, junto a um sistema escolar que não consegue compreender o conceito de aceleração, promovendo assim, mitos e preconceitos, negligenciando o direito ao atendimento dos alunos mais capazes.

Diante desta realidade, entendemos que a aceleração ocorrida por Lucas por meio da Secretaria da Educação, vem mostrando o avanço da luta pelos direitos ao aluno com capacidade acima da média.

Porém, em uma visão geral, levando em conta a estrutura educacional das instituições escolares brasileiras, este processo de aceleração muitas vezes não é bem visto pelos professores, dificultando assim desenvolvimento das potencialidades do aluno. Assim, no decorrer do percurso escolar de Lucas, muitas foram as barreiras que dificultaram o atendimento e os direitos do aluno.

5.2 Aceleração no Ensino Fundamental

Nesta fase, Lucas foi identificado como uma criança precoce. Nesta perspectiva pode-se entender que nem sempre o aluno precoce na educação infantil poderá ser caracterizado como aluno com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, diante desta afirmação surgiram alguns questionamentos como: Lucas é apenas uma criança precoce, ou já apresenta características de Altas Habilidades/Superdotação? Podemos questionar se: i) A precocidade é uma pré- característica do comportamento da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação? ii) O aluno precoce quando não apresenta características de Altas Habilidades/Superdotação, é apenas uma fase precoce ou falta de estímulo do ambiente para o desenvolvimento das suas potencialidades?

Para responder estes questionamentos, houve o acompanhamento do aluno, registrando suas habilidades e interesses demonstrados nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental, e oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras das suas potencialidades. Assim quando o aluno estava no 1º ano do Ensino Fundamental, realizou-se uma entrevista com os pais para observar o desenvolvimento e a adaptação do aluno após a aceleração (Apêndice E). No 2º ano do Ensino Fundamental, o aluno passou por várias formas de avaliações para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação. Já nos 3º e 4º ano do Ensino Fundamental o aluno teve o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

5.2.1 Fase de adaptação

As informações analisadas nesta fase foram coletadas a partir de entrevistas com os pais do aluno, cujo, o objetivo era de obter maiores informações sobre o desenvolvimento escolar e social de Lucas e seu processo de aceleração. Para análise foram elaborados os questionamentos sistematizados no Quadro a seguir.

Quadro 25 Questionário respondido pelos pais de Lucas.

Nº	QUESTÕES	RESPOSTAS
1	Como ocorreu o processo de aceleração?	Diante da desmotivação do Lucas, a coordenação da escola junto com a Secretária Municipal da Educação avaliando a situação decidiram que ao invés dele fazer o último ano da Educação Infantil (fase 6) ele seria acelerado para o primeiro ano do Ensino Fundamental.
2	Vocês foram orientados pela escola de quais procedimentos necessários para o ingresso precoce do seu filho no ensino fundamental?	“A escola nos orientou a levar uma declaração emitida pela coordenadora da educação especial, para a nova escola do fundamental autorizando a matrícula do meu filho no 1º ano”.
3	Na opinião de vocês quais foram os pontos positivos e negativos sobre aceleração de seu filho?	“Não vimos ponto negativo neste processo de aceleração, foi tudo muito tranquilo, percebemos que o Lucas ficou mais motivado a ir para escola depois da aceleração”
4	Seu filho teve atendimento da Educação Especial na sala de recurso multifuncional? Este atendimento ocorreu antes ou depois da aceleração?	“O atendimento só começou depois que ele entrou no ensino fundamental, na educação infantil ele não teve nenhum atendimento especializado”
5	Qual foi o posicionamento da professora da sala de aula ao receber um aluno acelerado?	Na sala de aula, Lucas mesmo acelerado ainda é um que primeiro termina as atividades. Quando conversei com a professora ela relatou que não concordava muito com a aceleração do Lucas e que em sala não iria adaptar o conteúdo para ele pois, muita estimulação poderia atrapalhar a aprendizagem dele.
6	Como você descreve o comportamento de seu filho entre os amigos na escola?	Lucas não encontrou dificuldades de fazer novas amizades, pois ele sempre preferiu amizades com crianças mais velhas. Ele está gostando dos novos colegas de sala.
7	Como você descreve o comportamento de seu filho na escola?	Ele está gostando bastante dos atendimentos do AEE, pois ele sempre chega relatando que aprendeu algo novo. No entanto na sala de aula ele reclama que não gosta de ficar esperando os colegas terminar de copiar o conteúdo da lousa. Ele fica triste em ficar muito tempo sem fazer nada em sala.
8	Seu filho se reconhece como uma criança precoce?	Sim ele percebe que é uma criança muito inteligente. Eu só permiti que ele fosse acelerado, pois ele me pediu para estudar com crianças que sabiam escrever e ler como ele e não apenas brincar, como acontecia na Educação Infantil.

Fonte: elaboração própria.

Diante das respostas/depoimentos dos pais do aluno, é possível perceber a importância do processo de aceleração ao aluno precoce, que, possibilita a implementação de práticas inclusivas que favorecem na ampliação de oportunidades ao alunado.

De acordo com Maia-Pinto e Fleith (2013) muitos são os benefícios da aceleração na modalidade de avanço de série ou entrada precoce na escola, principalmente com relação ao desenvolvimento geral escolar do aluno como ajustamento social e melhoria no desempenho acadêmico, uma vez que ele se sente desafiado e motivado. No caso de Lucas o processo de aceleração apresentou bons resultados, porém, é importante ressaltar que é necessário avaliar cada caso para decidir acelerar ou não uma criança.

Oliveira e Almeida (2013) ressaltam que entre as condições para a tomada de decisão acerca de se acelerar ou não um aluno, é necessário antes uma avaliação psicológica de aluno (habilidades intelectuais, desempenho acadêmicos e desenvolvimento sócio emocional) e atitudes positivas dos pais em face da aceleração e disposição dos professores em ajudar este aluno a se ajustar à nova situação. Os autores enumeram algumas características importantes para que a aceleração possa acontecer de forma positiva:

- (a) nível de desenvolvimento cognitivo muito acima da média para sua idade, atendendo ao nível de exigência da classe mais avançada em que será colocado;
- (b) nível de competência acima da média do ano escolar desejado;
- (c) ausência de qualquer problema grave de ajustamento emocional;
- (d) alto grau de envolvimento com as tarefas escolares e aprendizagem;
- (e) o aluno não deve se sentir pressionado a acelerar (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 211).

Para os autores citados, há ainda o alerta de que a aceleração nem sempre é uma medida mais apropriada a ser adotada no caso de todos com Altas Habilidades/Superdotação. Sua adoção depende das características, necessidades e contextos nos quais esses indivíduos estão inseridos.

De acordo com o relato da mãe de Lucas, a maior barreira encontrada no processo de aceleração foi em deparar-se com a falta de estrutura pedagógica e educacional para o atendimento do aluno acelerado que apresente capacidades acima da média.

O desconhecimento das escolas dos principais objetivos da aceleração pode gerar ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, problemas para seu desenvolvimento, como também descontentamento com a escola, fracasso acadêmico, tédio, desmotivação em casos mais graves, sintomas de depressão. Diante desta realidade, é imprescindível que a escola saiba respeitar e estimular o desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Para isso, é necessário que os profissionais da educação, como também os pais, tenham informações

adequadas sobre as formas de aceleração de ensino e de como implementá-las, além de conhecer seus direitos perante a legislação para lutar por um atendimento de qualidade aos seus alunos e filhos com capacidade acima da média.

Dessarte, segundo Maia- Pinto e Fleith (2013) o sucesso da aceleração está diretamente relacionado ao acompanhamento sistematizado de todo processo de aceleração, mantendo-se a atenção sobre diversos aspectos do desenvolvimento do aluno e não apenas o desenvolvimento acadêmico.

Para compreender se a precocidade foi apenas uma fase do processo escolar do aluno ou se já era uma pré característica dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no ano seguinte (2014) o aluno passou por um processo de avaliação em uma visão multifacetada para a identificação das capacidades acima da média nos seguintes domínios: linguagem, matemática, ciência, musical, espacial, artes visuais, movimento e social.

5.2.2 Fase de identificação

Este procedimento nos permitiu descrever as estratégias de identificação, avaliação e estimulação dos domínios de competência e potencialidades de Lucas, aluno alvo desta pesquisa, desde sua fase de precocidade na educação infantil de cinco anos até sua entrada no ensino fundamental.

Uma sequência de atividades foi proposta ao Lucas e foram observadas pela pesquisadora para que suas habilidades fossem identificadas e suas capacidades de interesse fossem indicadas. As atividades aconteceram no contra turno de aula do aluno, na sala do AEE, onde a pesquisadora e a professora de educação especial desenvolveram juntas atividades de identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Os encontros foram desenvolvidos no período de agosto a dezembro de 2014, sendo uma hora, uma vez por semana.

Foi elaborado um critério de avaliação para cada atividade de acordo com teoria de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), para verificar o nível de desenvolvimento das habilidades-chave de cada domínio, como mostra o Quadro 25, a seguir.

Quadro 26 Desenvolvimento das habilidades.

DOMÍNIO	HABILIDADES CHAVES	ESTILO DE TRABALHO
Domínio da Linguagem	Narrativa inventada/narração de histórias	Facilmente engajada, Relutante em engajar-se na atividade, Confiante, Hesitante, Brincalhona, Séria, Concentrada, Distraída, Persistente, Frustrada pela atividade, Impulsiva, Reflexiva, Propensa a trabalhar lentamente, Propensa a trabalhar rapidamente, Conversadora; Quieta em grupo
	Linguagem descritiva/reportagem	
	Uso poético da linguagem /jogo de palavras	
Domínio de Matemática	Raciocínio numérico	
	Raciocínio espacial	
	Solução lógica de problemas:	
Domínio de Ciência	Habilidade de observação	
	Identificação de semelhanças e diferenças	
	Formação e experimentação de hipóteses	
	Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/ científicos	
Domínio Musical	Percepção musical	
	Produção musical	
	Composição musical	
Domínio Espacial	Compreensão de relações casuais e funcionais	
	Capacidade visuo espacial	
	Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos	
	Habilidades motoras finas	
Domínio das Artes Visuais	Artes visuais: percepção	
	Artes visuais: produção/ representação	
	Talento Artístico	
	Exploração	
Domínio do Movimento	Controle corporal	
	Sensibilidade ao ritmo	
	Expressividade	
	Criação de ideias de movimento	
	Responsabilidade à música	
Domínio Social	Entendimento de si mesmo	
	Entendimento do outro	
	Vivência de papéis sociais distintos	
	Líder	
	Facilitador	
	Cuidador/amigo	

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados para a pesquisa.

As atividades foram elaboradas de acordo com cada domínio, de modo que o aluno realizou as atividades sistematizadas no Quadro a seguir.

Quadro 27 Relação de atividades para cada domínio.

DOMÍNIOS	ATIVIDADES
Domínio da Linguagem	Contação de história com diversos objetos; Organizando a história; Letroca
Domínio de Matemática	Escala Cuisenaire Jogo da mesada
Domínio Musical	Loto musical Escrevendo uma música
Domínio de Artes Visuais	Jogo <i>Minecraft</i> Meu personagem favorito
Domínio de Ciência	Astronomia
Domínio do Movimento	Atividade com bola Criar formas com o corpo
Domínio Espacial	Jogo <i>Minecraft</i>
Domínio Social	Atividades em grupo

Fonte: elaboração própria.

As atividades propostas foram apenas uma amostra dos diferentes tipos de estratégias que o professor pode usar para compreender e aproveitar as áreas de competência de seus alunos. Assim, é importante que antes de planejar as atividades, sugerimos que o professor promova um mapeamento de interesse dos educandos. Este mapeamento segundo Pereira (2014) pode ser realizado por meio de atividades lúdicas, conversas e dinâmicas de grupo, elaboração de listas, realizações de simulações, oficinas, entre outros.

Ao fazer o mapeamento dos interesses de Lucas, foi identificado seu grande interesse por um determinado jogo de videogame, desta forma, adaptou-se pedagogicamente as etapas do jogo.

Diante da visão de um currículo transdisciplinar, foi possível integrar um mesmo domínio em várias atividades. Um exemplo foram as atividades desenvolvidas na aula de educação física, em que foram observados os domínios sociais, movimento e espacial.

A partir da identificação das áreas de competência, ficaram visíveis quais os domínios em que Lucas mais se destacava e em quais ele apresentava dificuldade. Em cada característica dos domínios, Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) identificaram capacidades-chave específicas para descrever como e em quais situações se afluam no aluno.

5.2.3 A identificação dos domínios

Em cada domínio foi elaborado um critério de avaliação para verificar o nível de desenvolvimento das habilidades-chave de cada domínio, sendo o critério: 0 (insuficiente); 1 (regular); 2 (satisfatório); 3 (satisfatório acima da média). Também foi observado, no desenvolvimento das atividades, o grau de criatividade e estilo de trabalho de cada aluno, com os critérios de acordo com a Lista de Criatividade (cf. Apêndice O) e a Lista de verificação dos estilos de trabalho (cf. Apêndice N).

5.2.4 O domínio da Linguagem

A linguagem está entre as capacidades cognitivas, sociais e educacionais mais valorizadas, podendo ser usada como um complemento de desenvolvimento para todas as áreas. Na escola este domínio pode ser percebido nos alunos que parecem interessados em descrever detalhadamente os objetos ou algum acontecimento ou na facilidade de explicar como as coisas funcionam, enquanto outros estão mais preocupados em conversar com os adultos e com os iguais sobre seus assuntos de interesse.

As propostas das atividades do domínio de linguagem aqui desenvolvidas visam observar e avaliar o papel do discurso desenvolvido pelos alunos quais sejam ao brincar com os significados e os sons das palavras; descrever uma experiência na sequência correta; procurar o significado de novas palavras ou em qualquer outra demonstração espontânea da habilidade linguística (GARDNER, 2001)

Três atividades foram planejadas: a primeira “Contação de história com diversos objetos”, que foca avaliar no aluno a criatividade e a capacidade do improvisado; a segunda “Organizando a história” visa em avaliar o uso da sequência correta (começo, meio e fim) ao narrar ou descrever uma história; e a terceira atividade “Letroca”, visando enriquecer o vocabulário do aluno.

Foram avaliadas as habilidades-chave de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio da linguagem” (cf. Apêndice F).

- Narrativa inventada/narração de história
- Linguagem descritiva/reportagem
- Uso poético da linguagem/jogo de palavra

- **ATIVIDADE 1: “Contação de história com diversos objetos”**

Propósito e descrição da atividade: teve como objetivo destacar o aluno que apresenta maior facilidade na habilidade narrativa inventada em qualquer tarefa que realize, usando sua criatividade para inventar histórias improvisadas, utilizando uma linguagem que expressa às diversas formas de narração. A atividade foi planejada para que o aluno usasse sua criatividade, utilizando diversos objetos para contar uma determinada história. Segundo Gardner (2001) este tipo de atividade difere de contar uma história sozinho, sem usar nenhum objeto real no sentido de que o aluno não precise depender da memória a curto prazo para o seu discurso: os objetos concretos lembram-no de que está acontecendo. Assim a oportunidade de criar novas histórias e mais do que quando estão usando livros ilustrados, sem textos.

Material utilizado: uma caixa colorida com vários objetos que possam ser usados para representar uma história; diversos fantoches; peças de encaixe para montar.

Procedimento da atividade: explicar ao aluno que ele será um contador de história e poderá contar ou inventar a história que quiser, usando diversos materiais, várias formas de linguagens e tom de voz. Assim que o aluno começar a contação, o professor ficará apenas observando e gravando em áudio a narrativa do aluno, e poderá intervir apenas se o aluno solicitar ajuda.

- **ATIVIDADE 2: “Organizando a história”**

Propósito, descrição da atividade e procedimentos: para esta atividade, o professor deverá confeccionar fichas, tendo em cada uma delas figuras que ilustrem um pedaço da história selecionada. É importante que a história escolhida seja de conhecimento do aluno. Depois de organizado os materiais, o professor irá pedir para que o aluno conte a história selecionada. Depois, entregue as fichas de forma desorganizada, peça para que o aluno organize a história respeitando o enredo de começo, meio e fim. Para dificultar a atividade e desafiar o aluno, o professor poderá esconder uma das peças e pedir ao aluno que, ao organizar as fichas, identifique a parte que está faltando.

- **ATIVIDADE 3: “Letroca”**

Propósito, descrição da atividade e procedimentos: o professor fará fichas com algumas letras, e pedirá que o aluno forme palavras usando apenas aquele conjunto de letras, sendo que estas letras não podem ser repetidas. Nesta atividade as letras selecionadas foram: A-E-I-O-U-M-S-R-T-D-B-C-L-J-N.

No desenvolvimento da primeira atividade, a pesquisadora perguntou ao aluno se ele conhecia a história de João e Maria, Lucas disse que não lembrava, então foi contada a história para ele. Em seguida, apresentou ao aluno a ficha que contava a história, dividida em 15 partes, porém, foram apresentadas apenas 14 partes, sendo que o aluno teria que organizar a história respeitando o começo, meio e fim além de descobrir qual a parte que está faltando.

O aluno demonstrou uma alta capacidade no planejamento e desenvolvimento na organização do enredo da história, organizando as fichas na ordem correta. Só de ouvir a história contada de forma resumida, conseguiu organizar em poucos minutos, preferiu organizar uma sequência do início para o fim. Ao perguntar o que achou da atividade, o aluno apresentou a seguinte resposta: “Eu achei muito fácil, esta história eu ouvia quando estava na educação infantil”. Lucas relatou, ainda, que achou a história muito infantil, e que ele preferia ler jornais e revistas.

Na segunda atividade, o aluno teria que inventar uma história, em que poderia criar seu próprio personagem, usando vários materiais (blocos de montar, figuras, fantoche). Lucas de início, não queria fazer a segunda atividade, relatando ser muita chata, porém quando viu a figura do personagem do Manicref, logo se animou. Assim, ele escolheu usar os blocos lógicos para contar sua história, desta forma, montou dois personagens, e uma espada. Enquanto montava, ia explicando para a pesquisadora como jogava.

Lucas: sabia que a Microsoft queria comprar o *Minecraft*, mas o Max Petter, que é o criador do jogo, não deixou, mas acho que mesmo assim na próxima atualização do Windows, que agora será o nove, vai ter o *Minecraft*.

Pesquisadora: Como você sabe de todas estas informações?

Lucas: Eu pesquisei sobre o assunto (fragmento – Diário de Campo).

O aluno também apresentou muita facilidade em falar inglês, esta é uma das suas habilidades que vem demonstrando desde os cinco anos de idade.

Lucas: *Witch* quer dizer bruxo

Pesquisadora: como você sabe o significado das palavras em inglês?

Lucas: Porque eu jogo o videogame em português e depois em inglês e aí, fui vendo o significado das palavras (fragmento – Diário de Campo).

O aluno narrou uma história de aventura usando um rico vocabulário de palavras, com falas corretas, além de conjugar as palavras nos tempos verbais certos e plurais.

Na última atividade o aluno teria que formar diferentes palavras usando as seguintes letras: A-E-I-O-U-M-S-R-T-D-B-C-L-J-N. No Quadro a seguir, apresentamos algumas das palavras formadas por ele.

Quadro 28 Relação de algumas palavras formadas pelo aluno na Atividade 3.

LUCAS	CORUJA
SOL	BRASIL
COMIDA	ONÇA
BOLA	MÚSICA
ANJO	TEMA
NOITE	

Fonte: elaboração própria.

Diante das análises das atividades de intervenção, foi possível avaliar o nível de domínio de linguagem e as características do estilo de trabalho e da criatividade que o aluno apresentou. O Quadro 28 demonstra este resultado.

Quadro 29 Critério de avaliação do domínio de Linguagem

CATEGORIA	NÍVEL
Narrativa inventada/narração de história	3
Linguagem descritiva/reportagem	3
Uso poético da linguagem/jogo de palavra	3

Fonte: elaboração própria.

O aluno apresentou nível satisfatório acima da média nas três categorias sugeridas por Gardner (2001). Na narrativa inventada/narração de história, o aluno demonstrou criatividade, usou a imaginação para narrar as histórias; revelou interesse e capacidade de planejamento e organização da narrativa; Na categoria de linguagem descritiva/reportagem, descreveu detalhadamente cenas, personagens e acontecimentos. Demonstrou interesse em explicar como as coisas funcionavam ou descreveu um procedimento com exatidão; argumentava ou investigava de maneira lógica. E por fim, na categoria de uso poético da linguagem/jogo de palavra demonstrou facilidade em brincar com o significado e os sons das palavras; apresentou interesse em aprender novas palavras, principalmente em inglês.

De acordo com a lista de observação do estilo de trabalho desenvolvida por Gardner (2001), o aluno apresentou animação, entusiasmo e atenção ao realizar as atividades;

demonstrou confiança, pois conhecendo a história sugerida, facilitou o desenvolvimento da atividade, diminuindo a probabilidade de erro; apresentou intensa concentração para organizar as fichas das cenas da história e para formar novas palavras. Pois respondeu ao desafio das atividades com equanimidade e não desistiu apesar das dificuldades; usou estratégias para organizar as cenas da história de forma correta.

Lucas demonstrou seriedade, em executar as atividades sem distrações, e relatou ter gostado das atividades sugeridas. Demonstrou em uma das intervenções uma frustração, pois relutou ao terminar a atividade por achá-la muito infantil.

Com relação às características de criatividade abordada por Virgolim (2014) foi possível observar que o aluno apresentou características iguais relacionadas à: i) fluência: apresentou um grande número de produção de ideias; ii) originalidade: apresentou habilidades de reorganizar uma ideia em uma nova forma; e, iii) elaboração: demonstrou grande quantidade de detalhes presentes em uma ideia.

5.2.5 O domínio da Matemática

As atividades de domínio de matemática têm como objetivo, estimular o aluno a raciocinar sobre os números; quantidades de objetos, fazer e comparar agrupamentos, desenvolver estratégias para resolver problemas. Segundo Gardner (2001), o planejamento das atividades que estimule o domínio de matemática pode partir de três princípios: a) ajudar a criança a explorar as muitas facetas dos números e as várias relações que existe entre eles; b) fazer com que a criança reflita sobre a ação para chegar a um entendimento; c) encorajar a criança a pensar e agir de forma autônoma em uma grande diversidade de situações.

De acordo com estes princípios, foram planejadas duas atividades usando jogos didáticos: o primeiro, “Escala Cuisenaire”, e o segundo, “Jogo da mesada”.

As atividades deste domínio foram avaliadas a partir de três habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio de matemática” (cf. Apêndice G):

- Raciocínio numérico;
- Raciocínio espacial;
- Soluções lógicas de problemas.

- **ATIVIDADE 1: “Escala Cuisenaire”**

Propósito de descrição da atividade: este material tem como objetivo desenvolver a investigação, os desafios e explorações que podem explorar com o aluno sucessões numérica, comparação, as quatro operações, o dobro e metade.

Material utilizado: Jogo de “Escala Cuisenaire”

Procedimentos: inicialmente o professor pode deixar o aluno explorar e conhecer o material, pedir que ele construa figuras com as peças. Depois de familiarizar com o material o professor pode começar fazer alguns questionamentos, tais como: Como posso organizar estas peças? Porque cada peça tem uma cor diferente? Após decifrar a ordem e o valor de cada peça o professor pode explorar com atividades de soma e subtração, exemplo: Como posso representar os números: 54, 23, 15, 40? Quantas barras vermelhas são necessárias para completar 10?

- **ATIVIDADE 2: “Jogo da mesada”**

Propósito e descrição da atividade: o jogo possui, como objetivo, trabalhar a habilidade de lidar com o dinheiro, combinando seus gastos e empréstimos com o recebimento da mesada. Estimula o aluno a fazer contas mentais, trabalhar com raciocínio rápido, noções de débitos e créditos, além de trabalhar com regras.

Material utilizado: 1 tabuleiro; 135 notas, sendo: 15 notas de R\$ 10.000,00; 20 notas de R\$ 5.000,00; 40 notas de R\$ 1.000,00; 20 notas de R\$ 500,00; 40 notas de R\$ 1.000,00; 72 cartas; 6 peões coloridos; dado; bloco para registro de empréstimo.

Na atividade da Escala Cuisenaire, o aluno identificou o valor de cada cor e apresentou fácil memorização das cores no decorrer da atividade. Assim, como desafio, a pesquisadora pediu para que formasse várias maneiras de representar o número 10 sem usar a barra laranjada. Ao pedir para que representasse o número 33, Lucas fez várias contas mentalmente, até chegar ao resultado:

$$8 + 5 = 13$$

$$2 + 3 = 5 + 1 = 6 + 6 = 12 + 7 = 19 + 1 = 20$$

$$20 + 13 = 33$$

Diante desta atividade foi possível observar que o aluno demonstrou uma grande capacidade no domínio de matemática, como as seguintes habilidades: facilidade em cálculo; fez interferências lógicas; fácil compreensão de agrupamentos; agilidade em resolver situações problemas, facilidade em relacionar as cores com os valores.

Na atividade do Jogo da Mesada, o objetivo foi observar como o aluno reagiria em relação a regras, noção de competitividade, além do domínio dos conteúdos numeração monetária. Inicialmente, em grupo, ele separou as notas, organizando em montinhos de notas de 100, 500, 1.000, 5.000. Ao começar o jogo, houve vezes que Lucas caia na casa do tabuleiro onde tinha que pagar uma multa para o banco, perdendo assim, seu dinheiro, nestes momentos foi possível observar a preocupação que o aluno tinha em perder o jogo, como também o espírito de competitividade, sendo que só seria ganhador quem ao final do jogo estivesse com mais dinheiro. Várias vezes ele se preocupou em saber qual o jogador estava com mais dinheiro.

Destarte, foi possível desenvolver a seguinte avaliação, indicada no Quadro 30.

Quadro 30 Critério de avaliação do domínio de Matemática.

CATEGORIA	NÍVEL
Raciocínio numérico	3
Raciocínio espacial	3
Solução lógica de problemas	3

Fonte: elaboração própria.

O aluno obteve nível satisfatório acima da média nas três habilidades-chave, pois, na categoria de raciocínio numérico foi ágil nos cálculos, desenvolvendo atalhos sempre que possível; demonstrou capacidade de fazer estimativas, quantificar objetos e identificar reações numéricas. Na categoria de raciocínio espacial demonstrou facilidade em noção espacial e imaginação para visualizar e conceituar um problema. E na habilidade de solução lógica de problemas, foi a que mais se destacou, pois focalizou as relações e a estrutura global do

problema, em vez de fatos isolados; fazia interferências lógicas e construía suas próprias estratégias para achar determinadas soluções.

No estilo de trabalho, o aluno apresentou facilidade de entendimento, concentração para formar conjuntos de 10. Planejou formas diferentes de representar a atividade, demonstrou curiosidade, pois queria saber o significado de Cuisenaire, Nos aspectos criativos, Lucas apresentou fluência ao pensar em soluções alternativas para formar os agrupamentos de 10 em 10 e, flexibilidade para criar diferentes estratégias de raciocínio.

5.2.6 O domínio da Música

A música é algo que está constantemente presente em nosso cotidiano, seja cantarolando uma melodia que gosta, tocando um instrumento, ouvindo show ao vivo de seu cantor favorito, dançando uma música animada, entre outras atividades.

Desde a primeira infância é possível à criança apresentar um senso rudimentar de música. É comum o professor presenciar uma criança pequena cantarolando espontaneamente enquanto brinca ou faz alguma atividade, ou simplesmente dançando, expressando uma música por meio de movimento (GARDNER, 2001).

Na educação infantil, a música está presente no currículo escolar dos alunos. Nessa fase escolar é relativamente fácil para o professor descobrir quais os alunos apresentem mais entusiasmo para a música.

Ao ingressar no ensino fundamental, o aluno muitas vezes não recebe nenhum estímulo para desenvolver suas habilidades musicais, pois tal treinamento não é enfatizado no currículo escolar. Desta forma, a música é vista apenas como um “talento” artístico e não uma habilidade acadêmica.

As atividades aqui propostas pretendem resgatar a importância do domínio musical nas atividades curriculares, visando descobrir as diferentes sensibilidades e habilidades e expandir o tipo e a profundidade das oportunidades relacionadas à música, possíveis para todas as crianças em sala de aula (GARDNER, 2001).

As atividades planejadas foram: “Loto musical” e “Escrevendo uma música”, estas duas atividades foram adaptadas de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001).

- **ATIVIDADE 1: “Loto musical”**

Propósito de descrição da atividade: esta atividade teve como objetivo discriminar e identificar os diferentes tipos de sons que ouvimos no dia a dia; reconhecer o som de diversos instrumentos; estimular a memória musical do aluno. O estudante terá a oportunidade de conhecer uma variedade de instrumentos, e caso desperte o interesse, poderá pesquisar mais sobre o instrumento que mais lhe chamou a atenção e talvez até ter a possibilidade de aprender a tocá-lo.

Procedimentos: a atividade foi desenvolvida em duas etapas: a primeira foi selecionada um vídeo, onde apresentavam várias imagens e sons de diversos instrumentos. Primeiramente os alunos viram os 20 instrumentos que o vídeo apresentava. Pedimos, em seguida, que o aluno ouvisse o som e escrevesse em uma folha o nome de cada instrumento.

Materiais utilizados: computador com acesso à internet, papel sulfite e caneta.

- **ATIVIDADE 2: “Escrever uma música”**

Propósito e descrição da atividade: esta atividade teve, como objetivos, aprender a usar símbolos para representar os sons musicais de forma escrita, discriminar os tons e desenvolver habilidades de interpretação sonora.

Procedimentos: escolha uma música que o aluno conheça bem, toque esta música no rádio. Peça para que imagine uma maneira de escrever a melodia desta música (sem o uso de palavras) em um papel, de modo que alguém que não conhece a música possa cantá-la. Pode usar canetas ou lápis de cores diferentes para representar o ritmo e a melodia da música.

Materiais utilizados: papel sulfite tamanho officio; canetas ou lápis de cor; rádio; uma música que seja conhecida pelo aluno.

Ao saber que íamos trabalhar com atividades musicais, Lucas apresentou relutância em realizar o que se propôs.

“Lucas: Eu não gostei desta atividade, pois não acertei quase nada, eu disse que não sabia nada de música. Posso brincar de outra coisa?” (fragmento – Diário de Campo)

Devido à falta de interesse pelo domínio musical, Lucas se recusou a realizar a atividade “escrever uma música”, assim, diante da atividade realizada, foi possível avaliar o nível de habilidade musical em cada categoria (cf. Quadro 31).

Quadro 31 Critério de avaliação do domínio de Música.

CATEGORIA	NÍVEL
Percepção musical	1
Produção musical	0
Composição musical	0

Fonte: elaboração própria.

Nesta perspectiva, o aluno mostrou pouco interesse pela área musical, mesmo tendo apresentado algumas características de percepção musical, porém, nas atividades desenvolvidas com o aluno não foi possível verificar características de produção e composição musical. No estilo de trabalho, o aluno demonstrou relutância e hesitação ao desenvolver as atividades propostas, por exemplo, na atividade loto musical ele ficou um pouco irritado por não saber responder quais eram os sons dos instrumentos; apresentava insegurança ao escrever o nome do instrumento por medo de errar e demonstrava atitudes perfeccionistas.

5.2.7 O domínio das Artes Visuais

As Artes Visuais é um dos domínios que é bastante explorado na educação infantil, pois o currículo escolar nesta faixa etária permite explorar variadas formas de “fazer artes”. Muitos professores consideram a arte visual com uma área de extrema importância, de auto-expressão, criatividade e novas descobertas.

No exemplo do modelo de avaliação do Projeto Spectrum, os idealizadores sugerem que para haver uma melhor visão do desenvolvimento artístico do aluno, é necessário coletar

as atividades artísticas do ano todo do aluno e avaliar o corpo do trabalho quanto a três componentes principais: nível de representação, grau de exploração e nível de talento artístico.

Respeitando o interesse do aluno, foi desenvolvida atividades voltadas ao game *Minecraft*. Assim, foi realizada a atividade: “Meu personagem favorito”.

Sendo o domínio das artes visuais uma área abrangente, voltado a um estudo integrado de conteúdos variados, entendemos que avaliar as habilidades-chave deste domínio somente a partir destas atividades anteriormente citadas, delimitariam algumas capacidades que não poderiam ser avaliadas, assim, analisamos também algumas habilidades artísticas evidenciadas nas atividades de outros domínios.

As atividades foram avaliadas em quatro habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio das artes visuais: (i) percepção; (ii) produção; (iii) talento artístico; e (iv) exploração (Apêndice H).

- **ATIVIDADE 1: “Meu personagem Favorito”**

Propósito e descrição da atividade: esta atividade foi desenvolvida a partir do interesse do aluno por um jogo de videogame, chamado *Minecraft*, assim, em um primeiro momento, ao jogar o game, o aluno teria que explicar quais as estratégias que desenvolveu no jogo e depois descrever a cena ou o personagem que mais gostava, em seguida, teria que desenhar seu personagem favorito, tendo como base uma folha quadriculada. A proposta desta atividade permitiu o aluno explorasse suas capacidades de criação, criatividade e desenvolver seus aspectos de representações visuais e espaciais proporcionados pelo game.

Materiais utilizados: papel quadriculado, lápis de cor, giz de cera, tintas coloridas, computador, jogo online do *Minecraft*.

Lucas apresentou muita concentração, perfeccionismo a todos os detalhes de linhas e curvas para representar seus personagens favoritos. A partir desta atividade foi possível realizar as seguintes avaliações conforme indicação no Quadro 31.

Quadro 32 Critério de avaliação do domínio das Artes Visuais.

CATEGORIA	NÍVEL
Percepção	2
Produção/Representação	1
Talento artístico	1
Exploração	1

Fonte: elaboração própria.

De acordo com as atividades, o aluno apresentou um nível satisfatório esperado em relação ao seu nível de idade e escolaridade, sendo que em alguns momentos não demonstraram muito interesse em executá-las.

Nas habilidades de percepção, Lucas demonstrou compreensão nos elementos visuais de cor, linha, formas e detalhes, porém, não manifestou motivação em aprofundar-se sobre o assunto.

Na habilidade de produção/representação e habilidade de talento artístico, Lucas não demonstrou capacidades suficientes que pudesse ser destacada em reação ao uso de símbolos para representar objetos, ou de manifestar suas visões de mundo com exatidão em duas ou três dimensões.

Na perspectiva do estilo de trabalho o aluno apresentou persistência ao terminar a atividade, sendo que o mesmo apresentou relutância no início.

5.2.8 O domínio da Ciência

A área da Ciência desperta nos alunos o interesse em descobrir como as coisas funcionam. Alguns alunos apresentam mais envolvimento nas áreas das ciências físicas, que exploram o mundo dos objetos materiais e a evolução dos sistemas físicos, enquanto outros alunos se influenciam mais pelas ciências naturais que investigam as formas e os fenômenos dos seres vivos, incluindo sua origem, seu crescimento e sua estrutura.

Para Gardner (2001) o aluno que apresenta um domínio de ciência acima da média, apresenta capacidade de relacionar e comparar informações, atribuir significados a observação, bem como formular e testar hipóteses. Este aluno está ansioso para explorar o mundo e faz muitas perguntas em busca de conhecimento. As atividades aqui propostas tiveram como objetivo reconhecer os alunos que demonstram interesse em identificar a estrutura e o padrão das coisas e quais envolvidas atividades voltadas à Astronomia.

As atividades foram avaliadas em quatro habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio da ciência” (Apêndice I): (i) habilidade de avaliação; (ii) identificar semelhanças e diferenças; (iii) formatação e experimentação de hipóteses; (iv) interesse em conhecimento de fenômeno naturais/científicos.

- **ATIVIDADE 1: “Astronomia”**

Propósito e descrição da atividade: a atividade proposta teve, como objetivo central, fazer com que o aluno conhecesse a composição e a dinâmica do sistema solar, para isso foram abordados os seguintes conteúdos específicos: conhecer a organização do sistema solar; observar a posição do sol e seus efeitos; pesquisar sobre cada planeta. Estas atividades incentivaram os alunos a pesquisar e descobrir novas informações sobre o sistema solar.

Materiais utilizados: um vídeo sobre a “Rotação da terra: dia e noite”,⁴ além de atividades sobre o sistema solar: caça-palavra; decifrando os códigos; cruzadinha dos planetas; *software* OBA;⁵ computador e *tablet*; internet; papel sulfite tamanho ofício.

Lucas demonstrou muito interesse ao assistir um vídeo que apresentava algumas informações e curiosidade sobre o tamanho dos planetas, rotação da Terra, e o nome de algumas constelações. A pesquisadora pediu para que o aluno fizesse algumas anotações durante a apresentação do vídeo sobre o que achou mais curioso e interessante para que depois pudessemos pesquisar, Lucas achou interessante a comparação do tamanho dos planetas, assim, pedimos para que ele desenhasse sobre o assunto, no entanto ele se recusou, mais, comentou que sempre acessava um site de jogos sobre o sistema solar.

Então, ele procurou e achou o jogo “Ordenando os planetas”⁶ e, com o mouse, colocou os planetas na ordem correta. Percebeu-se que Lucas relaciona um jogo para cada assunto proposto nos atendimentos, como também apresentou uma grande facilidade para entender regras de um jogo que acabou de conhecer. A partir destas observações, avaliou-se o nível do domínio de ciência do aluno (cf. Quadro 33).

⁴ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Qrqqontgww4>>.

⁵ Disponível em <<http://www.oba.org.br/>>.

⁶ Disponível em <<http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/jogos/ordenando-os-planetas/>>.

Quadro 33 Critérios de avaliação do domínio de Ciência.

CATEGORIA	NÍVEL
Habilidade de observação	3
Identificação de semelhança e diferença	3
Formação e experiência de hipóteses	3
Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos	3

Fonte: elaboração própria.

Neste domínio, Lucas apresentou grande interesse, pois nas habilidades de observação foi capaz de descrever detalhadamente a ordem e a cor de cada planeta; na identificação de semelhança e diferença, apresentou facilidade em comparar os tamanhos dos planetas com o sol, como também de classificar os planetas em ordem de tamanho.

Na habilidade de formação e experimentação de hipótese, Lucas fez muitos questionamentos.

“No nosso planeta Terra temos a lua, como será o nome deste astro nos outros planetas? Será que existe uma estrela maior que o sol?” (fragmento – Diário de Campo).

E por fim, apresentou a habilidade de interesse em/conhecimento de fenômeno natural/científico, pois se mostrou interessado em se aprofundar no tema de astronomia.

Em relação ao estilo de trabalho, Lucas demonstrou entusiasmo ao estudar o tema, persistência em realizar as atividades, confiança e segurança em discutir assuntos sobre astronomia, como também grande interesse de pesquisar e estudar outras temáticas deste assunto. Diante deste envolvimento com o assunto, foi possível observar seu nível de criatividade, destacado de acordo com Virgolim (2014) na fluência, apresentou grande capacidade de elaboração de ideias; flexibilidade, pois teve habilidade de fazer diferentes conexões de ideias e de ver as coisas de diferentes pontos de vista.

5.2.9 Domínio do Movimento

Muitas vezes as escolas designam as atividades de domínio de movimento apenas para os professores de educação física, e executada apenas nos horários restritos, uma ou duas vezes por semana.

A proposta desenvolvida por Gardner (2001b) é introduzir estas atividades, como currículo desenvolvido pelos professores de sala de aula. Assim, estas atividades têm por objetivo desenvolver as capacidades da criança relacionada ao controle corporal, sensibilidade ao ritmo, criação de ideias de movimento e uso do corpo para expressar sentimentos, emoções e pensamentos.

De acordo com Gardner (2001b) a consciência corporal-anestésica do aluno geralmente ocorre em estágios sequenciais: i) o aluno recorre ao seu próprio corpo; ii) executa uma variedade de movimentos e padrões; iii) o seu movimento é uma fonte de expressão criativa. Para o autor entender estes estágios e os diferentes ritmos que cada criança cria, pode ajudar no planejamento de sessões de movimento em sala de aula.

Para a avaliação deste domínio as observações ocorreram em atividade realizada na sala de aula, como também nas aulas de educação física de cada aluno. A atividade em quadra foi: “Passar a bola no túnel” e em sala foi desenvolvida a atividade: “Criar formas com o corpo”.

As atividades foram avaliadas a partir de cinco habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio do movimento” (Apêndice J): (i) controle corporal; (ii) sensibilidade ao ritmo; (iii) expressividade; (iv) criação de ideias de movimento (v) responsabilidade à música.

- **ATIVIDADE 1: “Passar a bola no túnel”**

Propósito e descrição da atividade: nesta atividade os alunos foram dispostos em colunas, sendo que o primeiro aluno ficava com posse de uma bola. Ao sinal do professor, a bola deveria ser passada com os braços ao colega de trás, por baixo das pernas, até o último colega da coluna. O último aluno ao apanhar a bola deveria correr para a posição do início da coluna reiniciando a passagem e assim sucessivamente.

Objetivo: esta atividade teve como objetivo desenvolver não apenas o domínio do movimento, como também o domínio social. Desta maneira, foi explorada nesta atividade a coordenação, controle do corporal, flexibilidade, cooperação, trabalha em equipe.

- **Material utilizado:** bola.

ATIVIDADE 2: “Criar formas com o corpo”

Os alunos foram desafiados a usarem o próprio corpo para criarem formas geométricas e letras estimulando, desta maneira, a criação de ideias de movimento, consciência espacial e resolução de problemas.

Na atividade de passar a bola no túnel, Lucas apresentou muita facilidade, demonstrando estar gostando da brincadeira; no entanto, o aluno ficou bravo quando seu time perdeu, porque um dos amigos deixou a bola cair e demorou em recuperá-la. Quanto à segunda atividade, Lucas não gostou dela e realizou-a apenas duas vezes, com muita resistência, pois alegava ser uma brincadeira muito infantil e preferia fazer alguma atividade no computador. Perante estas observações, avaliamos os níveis das habilidades-chave do aluno conforme indica o Quadro 34.

Quadro 34 Critérios de avaliação do domínio do Movimento.

CATEGORIA	NÍVEL
Controle corporal	2
Sensibilidade ao ritmo	1
Expressividade	1
Criação de ideias de movimento	2
Responsabilidade à música	1

Fonte: elaboração própria.

Consoante às descrições das habilidades-chave de movimento propostas por Gardner (2001), observou-se que Lucas, gosta muito de futebol, no entanto, prefere mais a parte tática e teórica do que a prática de jogar, mesmo assim, apresentou dificuldades com jogos que necessite seguir regras ou em situações que envolvem perder. A professora de educação física relatou que o aluno no começo do ano, às vezes parava de jogar, pois empacava porque seu time estava perdendo. Durante a realização das atividades o aluno manifestou concentração na realização das atividades, planejamento de estratégias em como jogar, mas também frustração em ter que realizar uma atividade que considerava muito infantil e devido este comportamento não foi possível observar as particularidades da criatividade do aluno.

5.2.10 Domínio Espacial

Gardner, ao especificar as habilidades-chave de cada domínio, não incluiu a espacial, desta forma Viera (2005) afirma que o autor acreditava que há uma profunda relação entre o domínio espacial, o das artes visuais e do movimento, e apesar desses domínios serem apresentados separadamente existe uma interação que implica a complementação uma da outra. Porém, entendendo a complexidade do domínio espacial e observando a manifestação de suas características nas ações pedagógicas do aluno em sala de aula, compreendemos a importância de avaliar e criar estratégias educacionais para desenvolver estas habilidades na escola.

Nesta perspectiva tendo como base as características da inteligência espacial, este domínio corresponde à habilidade de relacionar padrões, perceber similaridades nas formas espaciais e conceituar relações entre elas. Inclui também a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliam na orientação espacial ou na transformação de um espaço. No Projeto Spectrum, os indicadores que mais próximo corresponde estas habilidades, encontra-se no domínio de mecânica e construção. Assim, para a avaliação do domínio espacial utilizamos o Jogo de videogame *Minecraft*.

As atividades foram avaliadas a partir de quatro habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio espacial” (Apêndice K): (i) compreensão de relações casuais e funcionais; (ii) capacidades visuoespaciais; (iii) Abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; (iv) habilidade motora fina.

- **ATIVIDADE 1: “Videogame *Minecraft*”**

Propósito de descrição da atividade: escolheu-se o jogo para avaliar o domínio espacial, pois se trata de um jogo de game de blocos virtuais de construção, inspirado no LEGO. O jogo permite criar casas, edifícios, monumentos e até naves espaciais em escala real, e tudo isso pode ser construído por peças em formato de cubo, o que lhes conferem um aspecto 3D. Este jogo trabalha na criança a criatividade, noção espacial e estratégia de planejamento. Em sala de aula o game proporciona trabalhar com projetos não apenas voltado ao domínio social (trabalha a construção tridimensional), mas também o domínio da ciência (pois a ferramenta explora noções de urbanismo, e construção de hipóteses); domínio de matemática (por trabalhar raciocínio lógico e

abstrato); domínio de linguagem (pois, para cada avatar, o aluno tem que montar uma história).

Material utilizado: computador com acesso à internet.

Para a análise do domínio espacial partimos de uma atividade que fosse de interesse do aluno. Para iniciá-la, Lucas quem tomou a iniciativa e pediu para instalar o jogo no computador.

“Lucas: Eu instalei o *Minecraft* muito fácil no computador de casa, é só ir no tutorial no *YouTube* e logo embaixo do vídeo tem um *link* pra instalar” (fragmento – Diário de Campo).

Depois de instalar, Lucas começou a configurar os comandos do jogo e colocando-o num nível de maior dificuldade. Com muita facilidade, foi escolhendo o ambiente no qual queria jogar e usando o comando do mouse para cavar o chão virtual para achar pedra e com elas construir uma casa. Lucas apresentou muito agilidade em empilhar os blocos para a construção da casa virtual do seu avatar. Durante o jogo, o aluno relatou que gostava muito de programas que trabalha com desenhos para construir casas e prédios.

“Lucas: Um dia eu queria montar uma planta de casa para minha mãe, e aí encontrei um programa de arquiteto chamado “Visio”. Foi fácil entender como funcionava o programa e rapidinho eu montei uma casa do jeito que minha mãe queria” (fragmento – Diário de Campo).

De acordo com estas observações, avaliamos as habilidades-chave de cada aluno da seguinte maneira como indica o Quadro a seguir.

Quadro 35 Critérios de avaliação do domínio Espacial.

CATEGORIA	NÍVEL
Compreensão de relações casuais e funcionais	3
Capacidades visuoespaciais	3
Abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos	3
Habilidade motora fina	3

Fonte: elaboração própria.

Diante destas informações, podemos verificar que Lucas apresentou capacidade de construir ou reconstruir objetos em duas ou três dimensões; usou abordagem de tentativas e erros para adquirir novos conhecimentos; exibiu boa coordenação motora fina para o comando do jogo e demonstrou facilidade em representar a partir do jogo ideias visuais e espaciais.

Neste domínio também se observou que Lucas expressou maior destaque em suas habilidades espaciais voltadas a construção e arquitetura. No estilo de trabalho o aluno apontou características de concentração, observação, facilidade e agilidade de comando no jogo e persistência em descobrir novas estratégias para mudar de fase no jogo destacando sua criatividade de elaboração.

5.2.11 Domínio Social

As atividades do domínio social, segundo Gardner (2001), estimulam as crianças a examinarem de que maneira elas são diferentes e semelhantes entre si e, portanto constituem a base para atividades ou discussões sobre diversidade cultural planejadas pelo professor. É importante que estas atividades sejam feitas em grupo, proporcionando assim, uma oportunidade para as crianças desenvolverem habilidades de reflexão observação e comunicação, enquanto interagem com seus iguais. Neste ponto de vista, a atividade social foi à mesma no domínio de movimento, com o objetivo de observar a cooperação e o trabalho em equipe.

As atividades foram avaliadas a partir de cinco habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio social” (Apêndice L): (i) entendimento de si mesmo; (ii) entendimento do outro; (iii) Líder; (iv) Facilitador; (v) Cuidador/amigo.

- **ATIVIDADE 1: “Passar a bola no túnel”**

Propósito e descrição da atividade: os alunos foram organizados em colunas, sendo que o primeiro aluno ficava em posse de uma bola. Ao sinal do professor, a bola deveria ser passada com os braços ao colega de trás, por baixo das pernas, até o último colega da coluna. O último aluno ao pegar a bola deveria correr para a posição do início da coluna reiniciando a passagem e assim sucessivamente.

Material utilizado: bola.

Durante a realização desta atividade, observamos o comportamento social do aluno em seu ambiente de interação com os colegas nos momentos de recreio e atividades na aula de Educação Física. Nas atividades desta disciplina, Lucas mostrou preocupação em sempre querer ganhar, e chamava a atenção dos amigos quando erravam e prejudicavam seu time de vencer, porém estava sempre rodeado de alguns amigos que mais se identificava para brincar. Em sala de aula, Lucas desenvolveu uma atividade em grupo, o aluno aceitava com facilidade as opiniões do grupo, mas pouco se manifestava em sugerir suas opiniões. Perante estes resultados foi possível avaliar o domínio social de cada aluno, assim como apresenta o Quadro 36, a seguir.

Quadro 36 Critérios de avaliação do domínio Social.

CATEGORIA	NÍVEL
Entendimento de si mesmo	2
Entendimento do outro	2
Líder	2
Facilitador	2
Cuidador/Amigo	2

Fonte: elaboração própria.

Percebeu-se em Lucas uma característica muito forte de perfeccionismo; por isso, muitas vezes ele demonstrou insegurança ao expor suas ideias em grupo. Também prefere, em certas situações, trabalhar sozinho, mas nem por isso apresenta dificuldades de socialização e de fazer amizades. Neste contexto, seu estilo de trabalho contempla muita observação e preocupação com as respostas certas.

O modelo de mapeamento das capacidades proposta por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) oferece ao aluno a exploração assuntos e temas que segundo Gama (2014) proporciona: a) interação do aluno com diferentes conceitos, generalizações, princípios e teorias relacionados a questões e problemas significativos em domínios variados; b) exposição do aluno a diversas crenças; c) compreensão, pelo aluno, das principais questões não resolvidas numa área específica do saber; d) oportunidade para o aluno contribuir de forma original para uma área do saber; e) aplicação, pelo aluno, do conhecimento vindo de uma disciplina em novas áreas do saber. Nesta perspectiva, o Quadro 37 apresenta, de forma sintetizada, o nível de desenvolvimento de cada domínio observado em Lucas.

Quadro 37 Nível de desenvolvimento dos domínios.

DOMÍNIO	HABILIDADES	NÍVEL
Domínio da Linguagem	Narrativa inventada/narração de histórias	Satisfatório acima da média
	Linguagem descritiva/reportagem	Satisfatório acima da média
	Uso poético da linguagem/jogo de palavras	Satisfatório acima da média
Domínio da Matemática	Raciocínio numérico	Satisfatório acima da média
	Raciocínio espacial	Satisfatório acima da média
	Solução lógica de problemas:	Satisfatório acima da média
Domínio da Ciência	Habilidade de observação	Satisfatório acima da média
	Identificação de semelhanças e diferenças	Satisfatório acima da média
	Formação e experimentação de hipóteses	Satisfatório acima da média
	Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos	Satisfatório acima da média
Domínio Musical	Percepção musical	Regular
	Produção musical	Insuficiente
	Composição musical	Insuficiente
Domínio Espacial	Compreensão de relações c casuais e funcionais	Satisfatório acima da média
	Capacidade visuoespacial	Satisfatório acima da média
	Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos	Satisfatório acima da média
	Habilidades motoras finas	Satisfatório acima da média
Domínio das Artes Visuais	Artes visuais: percepção	Satisfatório
	Artes visuais: produção/representação	Regular
	Talento Artístico	Regular
	Exploração	Regular
Domínio do Movimento	Controle corporal	Satisfatório
	Sensibilidade ao ritmo	Regular
	Expressividade	Regular
	Criação de ideias de movimento	Satisfatório
	Responsabilidade à música	Regular
Domínio Social	Entendimento de si mesmo	Satisfatório
	Entendimento do outro	Satisfatório
	Vivência de papéis sociais distintos - Líder	Satisfatório
	Facilitador	Satisfatório
	Cuidador/amigo	Satisfatório

Fonte: elaboração própria.

Nessa identificação das áreas de competência, ficaram visíveis quais os domínios que o aluno mais se destacou; em quais ele apresentou maior dificuldades e quais as características de criatividade e estilo de trabalho foram mais frequentes, como demonstra o Quadro a seguir.

Quadro 38 Resultados dos domínios.

ALUNO	DOMÍNIO(S) DE MAIOR DESTAQUE	DOMÍNIO(S) DE MENOR DESTAQUE	CRIATIVIDADE	ESTILO DE TRABALHO
Lucas	Linguagem Matemática Espacial Ciência	Música	Fluência; Elaboração; Originalidade.	Confiança; Concentração; Uso de estratégia; Facilidade de compreensão das atividades; Seriedade.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados coletados e influenciados pelas teorias de Gardner e de Renzulli, entendemos que o domínio de maior destaque apresentado pelo aluno, pode ser classificado por Renzulli (2014) como um dos traços dos três anéis, de habilidade acima da média, pois o autor conceitua que

a habilidade acima da média pode ser definida por duas formas. A habilidade geral consiste de traços que podem ser aplicados em todos os domínios (inteligência geral) ou em domínios amplos (habilidades verbal geral aplicada a várias dimensões de área de linguagem). Essas habilidades consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamentos abstratos. As habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir conhecimentos e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito. Muitas habilidades específicas, contudo, talvez não sejam facilmente medidas por teste; portanto, áreas como belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento e habilidades de relações humanas devem ser avaliadas por meio de observação, realizada por profissionais experientes e por outras técnicas de avaliação baseadas em desempenho (RENZULLI, 2014, p. 236).

Nestas perspectivas de áreas específicas, Lucas se destacou nos domínios de linguagem, matemática, espacial e ciência. De acordo com Freitas e Perez (2010) para avaliar as áreas que o aluno apresenta habilidades acima da média, é essencial levar em conta três fatores importantes: i) a frequência pela qual o aluno apresenta estes indicadores, descartando assim, algumas características observadas eventualmente; ii) a intensidade que se refere a carga energética que o aluno deposita na tarefa, que na teoria de Renzulli (2004, 2014) é classificada como o envolvimento com a tarefa e na perspectiva de Gardner reflete no estilo de trabalho do aluno; e iii) a consistência que reflete no produto desse aluno, que deve ser visível e valorizado pela sociedade em que ele vive.

Ao realizar uma análise longitudinal, observou-se em Lucas desde sua fase de precocidade os domínios de linguagem, matemática e espacial.

Conforme a teoria de Renzulli, podemos reconhecer que o aluno Lucas apresenta características de superdotação do tipo acadêmico, que segundo o autor é um tipo facilmente mensurado pelos testes de inteligência, uma vez que valoriza principalmente os conhecimentos adquiridos no contexto escolar, de forma mais específica. As habilidades também valorizadas na escola, que são a linguística e a lógico-matemática, e “[...] focalizam as habilidades analíticas, em lugar das habilidades criativas ou práticas” (RENZULLI, 2004, p. 82).

Outra observação que merece ser destacada é a capacidade que o aluno apresentou para as áreas tecnológicas e digitais, sendo que as atividades sempre relacionavam o assunto discutido com um programa computacional, como também apresentou grande destreza e rapidez de manuseio no teclado ao digitar e no mouse. Diante destas características apresentadas pelo aluno, sentiu-se falta de um instrumento de observação que pudesse avaliar o domínio digital. Mesmo não sendo uma das propostas de Gardner em criar uma inteligência digital, existem autores como Battro (2010) e Battro e Denham (2007) que defendem a existência desta nova inteligência. Assim, Battro (2010) adverte que

o uso inteligente de um computador tem raízes profundas no desenvolvimento e mesmo na evolução. Baseia-se em um simples clique, que chamamos de “opção de clique”- a decisão ativar (ou não) uma tecla , apertar um botão ou uma alavanca. Essa sequencia de decisões representa um caminho complexo na memória de trabalho de um individuo e constitui um procedimento heurístico, que, que achamos que sustenta o desenvolvimento de uma inteligência digita. Especificamente, o processo de *debugging*, ou seja, a experiência informática de corrigir erros de programação, é essencial na construção da novidade e, mas amplamente, no processo criativo (BATTRO, 2010, p. 298).

Na perspectiva das IM, Battro e Denham (2007) ressaltam que esta teoria oferece uma estrutura teórica e experimental consistente para que entendamos a vida mental em sentido mais amplo-cognitivo emocional e moral. E Battro (2010) conclui que se os critérios estabelecidos por Gardner (1994) puderem ser cumpridos, a lista de IM poderia ser ampliada para incluir uma “inteligência digital”. Assim, buscaria entender por que o como cada geração se tornará mais digital do que a geração anterior.

Diante das discussões e reflexões do processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação do aluno, entendemos que a importância do papel do professor neste processo, o que reforça a necessidade de uma base de formação sólida, essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz. Nesta etapa de identificação, a pesquisadora entrevistou a professora do 2º ano do aluno, para analisar os comportamentos em sala de aula do estudante.

5.3 As Altas Habilidades/Superdotação na visão do professor de sala de aula regular

A identificação dessa parcela de alunos traduz-se em uma ação complexa, composta de uma amplitude de opções de atendimento, aumenta o papel do professor para o sucesso e permanência dos alunos com potencial elevado em sala de aula regular (MERLO, 2011). Isso reforça a necessidade de uma base de formação sólida, essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz. Baseando-se nesse pressuposto, Alencar (2001) assinala o seguinte:

Um aspecto que tem sido foco de muita atenção é a formação do professor. Este, sem sombra de dúvida, tem um papel da maior importância, tanto para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno como para a provisão de condições favoráveis a este desenvolvimento. Sobretudo o professor que se propõe atuar diretamente com alunos que se destacam por suas habilidades especializadas (ALENCAR, 2001, p. 147).

Merlo (2011) destaca que a capacitação de docentes para trabalhar na perspectiva de inclusão do aluno com Altas Habilidades/Superdotação tem por finalidade levar esses profissionais a uma reflexão constante a respeito de sua prática pedagógica. Para isso, é necessário que haja mudanças educacionais, visando a criação de estratégias inclusivas para uma reelaboração do projeto político pedagógico das escolas e o processo de formação e qualificação do educador.

A falta desta formação muitas vezes leva o professor a dificultar o processo de identificação do aluno, levando este ao desinteresse pela escola.

Nesta visão, apresentamos o relato da professora de 2º ano do Lucas, que foi realizado no mês de outubro de 2014, época em que a professora já conhecia bem o aluno. Foram analisados em sua fala os seguintes fatores: (i) comportamento do aluno em sala de aula; (ii) ação pedagógica da professora em relação do aluno em sala de aula; (iii) a identificação das Altas Habilidades/Superdotação na concepção da professora; (iv) a participação dos pais na aprendizagem do aluno; (v) principais características do aluno;

No Quadro 39 são apontados os dados referentes concepção da professora em relação a características do aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotados.

Quadro 39 Concepções da professora da sala regular em relação ao aluno.

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES
Conhecimento sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação	“Eu tenho pouco conhecimento sobre o assunto. Fiz um curso de Educação Especial mas quase não se falou sobre o assunto. O pouco que sei é que é uma criança muito boa em todas as áreas”.
Comportamento do aluno em sala de aula	“No ano passado, a professora do 1º ano teve muitos problemas com ele, pelo que ela me relatava, ela o considerava aluno problema, pois por ter sido acelerado demonstrava muita imaturidade, e ela não sabia lidar com isso”.
Ação pedagógica da professora em relação do aluno em sala de aula	“Já no início do ano fiz um diagnóstico com ele, e vi que ele já veio alfabetizado do 1º ano, então eu sempre coloco atrás os alunos já alfabetizados e na frente os que ainda apresentam muitas dificuldades, no começo quando a mãe viu que ele estava atrás, veio me questionar, aí expliquei que fiz esta divisão, pois ele apresenta muita facilidade em aprender”.
A identificação das Altas Habilidades/Superdotação na concepção da professora	“Eu não consigo ver o Lucas como aluno de destaque, um aluno brilhante, ele é inteligente tanto como outros aqui da sala”.
A participação dos pais na aprendizagem do aluno	“Os pais nunca tocaram no assunto sobre a possível suspeita de superdotação do Lucas e nem trata ele como estrela, eu acho isso muito importante”.
Principais características do aluno	“Ele é bom aluno em todas as matérias, mas a que mais se destaca é a matemática, no português ele não gosta muito de escrever e pintar. Ele é muito sistemático, não gosta de ser contrariado”.
Concepção sobre a temática de aceleração	“Em relação a aceleração eu não acho muito saudável, acho que não foi muito bom para o Lucas, acho uma judiação exigir dele o que ele não consegue, acho que tudo que é precoce não é bom não faz bem. Imagina nos outros anos quando começar a estudar sobre sexualidade ele estará imaturo em relação a sua turma, isso pode atrapalhar muito socialização com os outros da sua turma, pois ele sempre será o mais novo”.

Fonte: elaboração própria.

De acordo com estes relatos podemos identificar que os professores apresentam uma formação deficitária em relação à temática das Altas Habilidades/Superdotação.

No que concerne à Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a diversidade, contemplando conhecimento sobre as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE), e isso inclui os alunos com potencial elevado.

Para Marques, Costa e Rangni (2014), para que tal condição ocorra e beneficie a educação satisfatória dos educandos que se destacam por seus potenciais em nossas escolas, a formação dos profissionais envolvidos sejam eles professores, coordenadores, gestores, orientadores, entre outros, se faz necessária. Também, a formação carece de urgência, pois esses educandos se encontram à margem, sem serem reconhecidos.

Devido à falta de conhecimento sobre o aluno com alto potencial, muitas são as ideias errôneas que surgem a respeito deste alunado, sendo a mais decorrente é achar que o aluno com Altas Habilidades/Superdotação apresenta bom rendimento escolar. Diante disso, Alencar (2001) afirma que

outra ideia também disseminada é a de que o superdotado apresentará necessariamente um bom rendimento na escola. Isso, entretanto, nem sempre acontece. Muitas vezes, observa-se uma discrepância entre o potencial (aquilo que a pessoa é capaz de realizar e aprender) e o desempenho real (aquilo que o indivíduo demonstra conhecer) (ALENCAR, 2001, p. 126).

Para desmitificar os mitos sobre os conceitos de aceleração Colangelo, Assouline e Gross (2004) apontam que a aceleração não pode ser vista como uma obrigação do aluno a aprender matérias avançadas ou se socializar com crianças maiores antes de estar preparado, e nem que a aceleração deve ser assumida de forma isolada por apenas uma das partes envolvidas (o aluno ou os pais ou a escola), pois para que esta intervenção pedagógica tenha sucesso, deve ser uma decisão tomada em conjunto.

5.4 Procedimento de atendimento

A partir do atendimento na sala de recurso multifuncional, foram analisados nesta sessão: (i) a concepção da professora de Educação Especial sobre o AEE a um aluno com Altas Habilidades/Superdotação; (ii) construção de um Plano de Atendimento Individual de Ensino do aluno com Altas Habilidades/Superdotação;

5.4.1 Concepção da professora de Educação Especial sobre o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação

A professora de Educação Especial acompanhou o aluno de 2013 a 2016, assim, em uma visão longitudinal, foi possível analisar os seguintes tópicos: (i) formação da professora; resultados dos AEE; (ii) forma de organização e registro das atividades e desenvolvimento do aluno; (iii) o papel dos pais, e (iv) o papel da escola na identificação e atendimento do aluno. Assim, o Quadro 40 apresenta os dados coletados sobre as respostas da professora (cf. Apêndice Q).

Quadro 40 Respostas da professora de Educação Especial sobre a concepção do aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

QUESTÕES	RESPOSTAS
FORMAÇÃO	
Descreva, em uma palavra, o que vem à sua mente quando pensa em uma definição ao conceito de Altas Habilidades?	“Desempenho (acima da média)”.
Descreva o que você entende por características e/ou comportamentos de um aluno com Altas Habilidades.	“Um aluno com um desempenho superior em uma ou mais áreas do conhecimento, por ter uma habilidade mais desenvolvida nas mesmas, quando comparado a outros alunos de sua faixa etária”.
Em sua formação você teve alguma disciplina sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação?	“Não”.
Em sua opinião, qual o papel do educador e da escola em relação ao aluno com Altas Habilidades? Justifique sua resposta.	“Na minha opinião, cabe ao educador e à escola identificar as potencialidades dos alunos e trabalhar a partir delas, assim como é a proposta de conduta em relação às dificuldades que possam apresentar. Dessa forma, o papel da escola vem a ser o de promover o desenvolvimento do aluno dentro de suas especificidades, tenha ele altas habilidades ou não”.
Você tem experiência em sua prática docente para atender em sala de recurso um aluno com altas habilidades ou Superdotação?	“Atendo um aluno com altas habilidades desde o ano de 2013”.
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	
Você tem conhecimento quantos alunos com Altas Habilidades/Superdotação são atendidos na rede municipal de educação?	“Atendidos “oficialmente” em sala de recursos, apenas um”.
O aluno está inserido no censo escolar? Para a inserção precisou apresentar um laudo clínico?	“Foi inserido no censo a partir do momento que recebeu o laudo. Antes, não estava, mesmo sendo indicado pela Educação Especial”.
Quais as áreas de interesse do aluno?	“Atualmente, matemática é a área que tem aparecido com maior frequência durante os levantamentos de interesse. O aluno também demonstra muito interesse por games e tecnologia”.
Quais as principais características que você observa no aluno que o identifica como um aluno com altas habilidades ou superdotação?	“Sua linguagem e repertório verbal acima do esperado para a faixa etária, sua facilidade em compreender conceitos que exigem raciocínio lógico bem desenvolvido, e explicá-los de maneira clara e precisa. O aluno também costuma ir a fundo em suas áreas de interesse, pesquisando e adquirindo conhecimento e informações por conta própria, aprofundando-se de maneira a se destacar ao falar sobre o tema”.
Quais os avanços você observa no aluno a partir do atendimento realizado?	“Acredito que o atendimento especializado apresentou ao aluno diferentes possibilidades de pesquisa dentro dos temas de seu interesse, bem como maneiras de organizar e colocar em prática tais conhecimentos, caracterizando o enriquecimento curricular. Além disso, a partir das propostas de atividades, creio que o aluno teve a oportunidade de desenvolver habilidades que não está acostumado a trabalhar”.
Quais os foram os projetos realizados com o aluno durante os atendimentos?	“Aprofundamento em matemática (Ensino Fundamental I) Projeto Copa do Mundo; Projeto Meu blog; Projeto FIFA; Projeto Big Bang”.

O aluno apresenta interesse nas atividades? Desiste fácil ou é persistente?	“Apresenta interesse apenas nas atividades relacionadas a temas muito específicos, como o FIFA. Geralmente desiste assim que começa a sentir dificuldade em alguma atividade. Exige muito esforço e criatividade por parte da professora mantê-lo interessado.”
Em relação as estruturas e materiais da sala de AEE, você acha que está adaptada para o atendimento ao aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?	“Não. A sala de recursos possui poucos materiais que atendam às necessidades de alunos com altas habilidades. A grande maioria dos jogos e materiais é voltado especificamente para alunos com deficiência (diversas). No ano de 2012, foi feita uma cotação de preços de materiais para Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de aplicar uma verba de cerca de R\$7000 vinda do MEC – na época, só foi aprovada pelo Ministério a compra de materiais adaptados (em LIBRAS ou com ampliação para uso com alunos deficientes visuais), jogos de estratégia, de desenvolvimento de raciocínio ou conhecimentos gerais foram vetados”.
Como professora de Educação Especial, quais foram as dificuldades e/ou facilidades em atender o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?	“A principal dificuldade foi propor atividades diferenciadas, que mantivessem o aluno interessado mesmo sem ser de um tema específico trazido por ele. O FIFA, por exemplo, é um jogo/tema que o aluno adora e se interessa muito – contudo, ele só queria jogar. Havia a demonstração de interesse por conteúdos de matemática, mas ao sentir dificuldade em uma atividade, já demonstrava desânimo e desistia. Ter a sensibilidade, a criatividade e paciência para pensar objetivos e meios para alcançá-los, permeando o interesse do aluno foi a maior dificuldade. Quanto às facilidades... Bem, é sempre animador lidar com um aluno que apresenta um bom desempenho, não é mesmo? O aluno compreende os conceitos com tranquilidade, sabe discorrer sobre temas diversos com fluidez e é capaz de elaborar soluções para situações diversas, e é uma criança agradável e tranquila, o que certamente traz facilidades ao atendimento”.
PLANO INDIVIDUAL DE ENSINO	
Como é feito o registro das atividades e o desenvolvimento do aluno?	“Possuo um caderno pessoal, no qual registro as atividades planejadas para cada atendimento, a maneira como serão aplicadas e, após o atendimento, a maneira como o mesmo ocorreu (reações do aluno, desempenho, reflexões sobre o que deu certo ou não e ideias que ocorram sobre atendimentos futuros)”.
PAPEL DOS PAIS	
Em relação aos pais do aluno, você observa que existe estímulo excessivo?	“Não”.
É uma família participativa no desenvolvimento do filho?	“Sim, trata-se de uma família participativa e presente, que não demonstra ansiedade em relação às potencialidades da criança”.
PAPEL DA ESCOLA	
A escola reconhece que o aluno como um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?	“Não”.
A professora da sala de aula relata que o aluno se destaca em algumas áreas?	“Não. Em geral, ocorrem apenas reclamações”.
O aluno relata alguma dificuldade em relação a escola, professores e colegas?	“Eventualmente, ao ser questionado, o aluno diz que os conteúdos são muito fáceis e que gostaria de saber mais

	sobre um ou outro assunto, mas que a professora dele “não deixou”. Acredito que seja um aluno ignorado na sala de aula. Tem poucos amigos, mas não costuma reclamar nem relatar situações vexatórias”.
--	--

Fonte: elaboração própria.

Diante do relato da professora de Educação Especial em comparação com a professora da sala regular fica evidente a diferença do professor que conhece a temática das Altas Habilidades/Superdotação e o quanto esta formação facilita na sensibilidade desse profissional em reconhecer as potencialidades do aluno. Assim, foi cada etapa das respostas da professora.

Quanto à formação, a professora de Educação Especial não teve, em sua formação inicial, disciplinas voltadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação e sua especialização na Educação Especial está voltada ao aluno com deficiente intelectual, no entanto, esta foi uma profissional que diante do aluno com alto potencial não ficou insegura com o novo desafio, mas ao contrário, encontrou no aluno uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos a uma temática inicialmente pouco conhecida por ela.

Já o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao questionar sobre a matrícula no censo escolar do aluno com Altas Habilidades/Superdotação das escolas municipais da cidade participante desta pesquisa, encontramos uma realidade que se repete em nível nacional: um número insuficiente de alunos com Altas Habilidades/Superdotação matriculados no censo escolar em comparação com os outros alunos PAEE.

Esta realidade fica evidente ao analisar o último Censo Escolar de 2015 no quesito “matrículas”, para o qual encontramos os seguintes resultados reunidos no Quadro a seguir.

Quadro 41 Número de matrículas – Censo Escolar 2015 do município pesquisado.

	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL
Total	4.126	4.270	4.730	636	13.762
Educação Especial	16	44	110	32	202

Fonte: extraído de Inep (2015).

Assim, dos 4.730 alunos matriculados nos anos iniciais, 110 são alunos da Educação Especial, no entanto, deste total de alunos público alvo da Educação Especial, apenas um está matriculado como aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Contextualizando um pouco da luta da pesquisadora e da professora de Educação Especial para que o aluno fosse inserido no Censo Escolar, a Secretaria Municipal de Educação da cidade pesquisada, justificou que somente poderia inserir o aluno no Censo Escolar caso os pais apresentassem um laudo clínico. No entanto, essa exigência é contraditória à Nota Técnica 04/2014, que orienta as instituições educacionais quanto à documentação comprobatória de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, certificando que:

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE. Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. O professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014).

No entanto, mesmo o aluno estando respaldado legalmente para não apresentar o laudo clínico ele teve que passar por uma triagem avaliativa para diagnosticar seu desempenho e potencialidade. No município onde a presente pesquisa foi realizada, existe apenas um centro educacional especializado para realizar todos os laudos clínicos dos alunos PAEE. Assim, de acordo com relatos da mãe de Lucas, os profissionais desta instituição até o momento da procura não tinham conhecimento em como avaliar um aluno com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto esta triagem foi realizada e as descrições realizadas a seguir estão de acordo com o relatório final desta instituição (cf. Anexo 04).

Para a realização desta triagem foi aplicado o WISC-III (Escala de Inteligência Wechsler para crianças, 3. ed.) e constatou que o aluno apresentava um desempenho geral muito acima da média, como também em tarefas verbais e não verbais (execução).

Na avaliação fonoaudiológica e psicopedagógica, o aluno comunicou-se verbalmente, iniciou e manteve diálogo de maneira contextualizada, apresentando bom vocabulário e estruturação de frases. Quanto aos aspectos de audibilização e visualização, estes se encontravam sem alteração.

Mediantes dados obtidos no Teste de Desempenho Escolar (TDE), o aluno apresentou os seguintes resultados como mostra o Quadro 42.

Quadro 42 Dados coletados no Teste de Desempenho Escolar (TDE).

ÁREAS	RESULTADOS	NÍVEL COGNITIVO
Leitura	Seguiu a rota lexical com adequada entonação e respeitou a pontuação. Reproduziu histórias com riqueza de detalhes e respondeu às perguntas referentes ao texto corretamente.	Conhecimento compatível as competências e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental.
Escrita	Escreveu palavras simples, complexas de alta e baixa frequência sem dificuldade. Escreveu frases e parágrafos apresentando boa organização textual.	Conhecimento compatível as competências e habilidades do 7º ano do Ensino Fundamental.
Matemática	Apresentou conhecimento e facilidades de resolução nas quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Resolveu problemas sem dificuldades.	Conhecimento compatível as competências e habilidades do 4º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: elaboração própria.

Entendendo que o processo de identificação é algo complexo, ressaltamos que visão de mensurar o desempenho e as habilidades do aluno com alto potencial não poder a única forma de identificação, pois como vimos acima, os testes utilizados para realização da triagem apontam resultados voltados apenas às áreas acadêmicas. Assim, fica restrita e incompleta esta identificação, pois na teoria das Inteligências Múltiplas estes testes identificam apenas as inteligências linguísticas e matemática. De acordo com Gardner, Feldman e Krechevski (2001a) os testes muitas vezes apresentam funções mentais descontextualizadas das atividades habituais dos indivíduos e, além disso, muitos traços utilizados na resolução de problemas – como liderança, habilidade para interagir, determinação, imaginação – não são avaliados pelos testes de inteligência. Estes testes não identificam a totalidade da potencialidade do indivíduo, apenas as áreas acadêmicas. Nesta reflexão, Gardner (1995) ressalta que

um aspecto importante da avaliação da inteligência deve incluir a capacidade do indivíduo de resolver problemas ou criar produtos utilizando os materiais do meio intelectual. No entanto, é igualmente importante determinar qual inteligência é oferecida quando o indivíduo pode escolher. Uma técnica para a esta inclinação é expor a pessoa a uma situação suficientemente complexa, capaz de estimular várias inteligências, ou oferecer um conjunto de materiais de diferentes inteligências e verificar qual deles o indivíduo escolhe e quão profundamente o explora (GARDNER, 1995, p. 35).

Tendo esta pesquisa uma visão gardneriana, a triagem multifacetada realizada pela pesquisadora mostra que o aluno apresenta capacidade acima da média não apenas as linguagens matemática e linguagem, mas também nas áreas de ciência e espacial.

A professora da Educação Especial também identificou capacidade acima da média nas áreas de linguagem, matemática e tecnológica.

Ainda segundo a professora do AEE possibilitou que o aluno se aprofundasse em suas áreas de interesse, além de desenvolver habilidades as quais não eram trabalhadas em sala de aula. No entanto, muitas foram as barreiras encontradas pela professora para oferecer um atendimento de qualidade que pudesse atender as necessidades do aluno. Uma delas foi a falta de estrutura e materiais pedagógicos na sala de recurso multifuncional, voltada para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com a professora a verba enviada pelo MEC para investir em materiais para a sala de recursos foi toda gasta em materiais voltados para o aluno com deficiência. Nesta visão Guenther (2011) ressalta que a escola está voltada para o aluno na média e abaixo da média, mas nunca ao aluno com capacidade acima.

Também, a maior dificuldade encontrada pela professora foi propor atividades diferenciadas que prendesse o interesse e estimulasse a potencialidade do aluno.

Nesta perspectiva, entende-se que para ser um professor de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação não precisa ser também uma pessoa com capacidade acima da média, porém é importante que este professor seja comprometido.

Pereira (2007) defende a ideia de que uma formação de qualidade é aquela que prepara o professor para ser criativo e para isso, é necessário que este não tenha apenas um conhecimento criativo, mas também, o domínio e o treino de suas próprias habilidades e competências criativas.

Ser um professor criativo não implica ter indicadores de talento e capacidade elevada como seus alunos talentosos. O professor criativo é aquele que tem uma postura de avaliação e reflexão sobre sua própria prática, é aquele que tem uma formação multidisciplinar, vinculada a um contexto sociocultural, permitindo a escola e seus agentes, que o sucesso seja alcançado. Por fim, o professor que adota estratégias para promover criatividade em sala de aula sem dúvidas tem maior chance de atuar de forma competente, auxiliando assim seus alunos a descobrirem e realizarem seus potenciais e talentos (PEREIRA, 2007).

Após fazer um mapeamento das áreas de interesse do aluno fica mais fácil definir os objetivos e estratégias e metodologias que alcancem as diferentes necessidades do aluno com Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com Pereira (2014) do ponto de vista pedagógico o currículo a ser adotado deve ser flexível, dinâmico e instigador.

Para Gama (2014) na adaptação curricular para o aluno superdotado é preciso levar em conta as diferenças que separam este aluno de seus pares da mesma idade, para criar oportunidades para aceleração de estudos, a complexidade e o aprofundamento dos assuntos

estudados, a criatividade e a abstração. A autora classifica os seguintes princípios norteadores para um currículo diferenciado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

- O conteúdo dos currículos para superdotados deve ser organizado para incluir o estudo mais elaborado, complexo e profundo de ideias, problemas e temas que integrem o conhecimento de diferentes sistemas de pensamento;
- O currículo deve facilitar o desenvolvimento e a aplicação de habilidades de pensamento produtivo, para permitir que os alunos reconceitualizem o conhecimento existente ou criem conhecimento novo;
- O currículo deve facilitar a exploração do conhecimento em perpétua mutação e o desenvolvimento da atitude de apreciação de busca de conhecimento em um mundo aberto.
- O currículo deve encorajar a exploração, a seleção e o uso de fontes especializadas;
- O currículo deve incentivar a aprendizagem e o crescimento autoiniciados e autodirecionados;
- O currículo deve facilitar o desenvolvimento de autoconhecimento e do conhecimento das relações com outras pessoas, instituições sociais, natureza e cultura (GAMA, 2014, p. 391).

Nesta perspectiva, na trajetória escolar do aluno pesquisado, esta adaptação curricular aconteceu em forma de enriquecimento intracurricular, apenas nos atendimentos do AEE.

Segundo os relatos da professora de Educação Especial, o plano individual de ensino foi realizado a partir dos interesses demonstrados pelo aluno e registrado pela professora para que esta pudesse analisar e refletir sobre os objetivos que deram certos e os que precisam ser mudado de acordo com a realidade do atendimento.

Muitas destas sessões de atendimento foram observadas pela pesquisadora e registradas no Diário de Campo a forma como a professora planejara os atendimentos. Como um dos objetivos desta pesquisa foi de desenvolver estratégias que facilitasse o atendimento da professora de Educação Especial no atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, a pesquisadora sugeriu que a professora planejasse as sessões de atendimento de acordo com o Plano de Atendimento Educacional Especializado para alunos

com Altas Habilidades Superdotação, elaborado por Delou (2014)⁷ que é dividido em três etapas:

- 1ª Etapa: apresenta os dados de identificação do aluno; da escola; do professor e responsável. Identifica o local onde será realizado o AEE, quais serão os serviços de apoio; os recursos pedagógicos e a acessibilidade disponível e necessária; o número de atendimento previsto e realizado; o período de aplicação do plano;
- 2ª Etapa: definição da finalidade do AEE nas diferentes possibilidades, assim em três colunas, o (a) professor (a) poderá organizar seu planejamento pedagógico. Na primeira coluna deve ser feita uma breve descrição das áreas curriculares, dos interesses e habilidades a serem trabalhados, apontando os critérios de avaliação correspondente. Na segunda coluna será descrito s recursos utilizados para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem. Na terceira coluna devem ser descritas as atividades pedagógicas que serão utilizadas para promover as experiências de aprendizagem.
- 3ª Etapa: apresenta fatores que facilitam a elaboração do parecer final do aluno.

O Quadro 43 apresenta, de forma resumida, o Plano Individual de Ensino realizado pela professora de 2013 a 2016.

Quadro 43 Síntese do Plano Individual de Ensino.

PLANO INDIVIDUAL DE ENSINO	
PRIMEIRA ETAPA	
Local do AEE	Sala de recurso multifuncional da Escola
Necessidades educacionais identificadas	Devido ao processo de aceleração da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o aluno foi encaminhado para o atendimento do AEE
Área de interesse ou talento	Linguagem oral e escrita; Matemática; Ciência; Tecnologia.
Recursos Pedagógicos disponível	Computador
Recurso Pedagógico necessário	Materiais e jogos que trabalhem e estimulem as oito inteligências
Número de atendimento previsto	6 semestres
Números de atendimento realizados	5 semestres
Período de aplicação do plano	De 2013 a 2016
SEGUNDA ETAPA	

⁷ Cf. Anexo 2.

Finalidade do AEE	Suplementação curricular; Enriquecimento Curricular
Áreas curriculares – Pontos fortes – Recursos Básicos – Atividades	
<p>2013</p> <p>1º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de interesses • Matemática: Aprofundamento de Conteúdo (conteúdo do 3º ano do E. F.) <p>2º semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de interesses • Matemática: Aprofundamento de Conteúdo (conteúdo do 4º ano do E. F.) • Português: Aprofundamento de Conteúdo (conteúdo do 3º ano do E. F.) <p>2014</p> <p>1º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de interesses <p>ÁREAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio de Matemática • Atividades de aprofundamento de matemática (frações e números decimais) ✓ Domínio Espacial; ✓ Domínio de Linguagem oral e escrita; • Projeto Copa do Mundo (pesquisas: mapas dos principais países participantes, dicionário alemão-português, construção de um mini campo de futebol com papel paraná, tinta e materiais diversos, utilizando escalas para definir a metragem correspondente à oficial, elaboração de uma tabela de jogos e criação de hipóteses relativas aos resultados). <p>2º semestre</p> <p>ÁREAS – ATIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio da Linguagem • Contação de história com diversos objetos; • Organizando a história; • Letroca ✓ Domínio de Matemática • Escala Cuisenaire • Jogo da mesada ✓ Domínio Musical • Loto musical • Escrevendo uma música ✓ Domínio de Artes Visuais • Jogo <i>Minecraft</i> • Meu personagem favorito ✓ Domínio de Ciência • Astronomia ✓ Domínio do Movimento • Atividade com bola • Criar formas com o corpo ✓ Domínio Espacial • Jogo <i>Minecraft</i> ✓ Domínio Social • Atividades em grupo <p>2015</p> <p>1º semestre</p> <p>ÁREAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domínio de Matemática ✓ Domínio da Linguagem ✓ Conhecimentos Tecnológicos 	

- Levantamento de interesses do aluno
- Construção de gráficos simples relacionando-os a frações e números decimais
- Construção de gráficos a partir de temas propostos pelo aluno no levantamento de interesses (como o livro *O Diário de um Banana*)
- Atividades do livro *O Diário de uma Banana – Faça você mesmo*
- Construção de um blog para que o aluno discorra sobre um tema de seu interesse (no caso, Lucas quis abordar o tema *Minecraft*)
- Elaboração de pequena biografia para publicação no blog
- Entrevista via Skype com o designer de games André Rodrigues, sócio da agência *Big Green Pillow*.

2º semestre

O AEE foi interrompido. A escola recebeu um aluno com necessidade de acompanhamento constante em sala de aula, e a professora da sala de recursos precisou cancelar seus atendimentos para poder atender a esta demanda sob orientação da direção da Escola e da Secretaria Municipal de Educação.

2016

1º Semestre

ÁREAS

- ✓ Domínio de Matemática
- ✓ Domínio da Linguagem
- Levantamento de interesses
- Matemática: expressões numéricas (conteúdo do 5º ano do E. F.)
- Projeto FIFA: aluno desenvolveu projeto de pesquisa a respeito de seu jogo favorito (FIFA), procurando responder às seguintes questões norteadoras:
 - ❖ Origem e histórico do jogo (Quem foram os criadores? Como tiveram a ideia? Quais foram suas influências?)
 - ❖ Qual é o lucro anual gerado pelo FIFA?
 - ❖ Como é escolhido o jogador que estará na capa?
 - ❖ Como funciona o esquema de atribuição de valores aos jogadores?

O aluno respondeu a tais questões e aprofundou ainda mais a temática, percorrendo os temas FIFA no Brasil, o futebol feminino no FIFA e hipóteses sobre mudanças que ocorrerão a partir do FIFA 2017.

2º semestre

ÁREAS

- ✓ Domínio de Matemática
- ✓ Domínio de Ciências
- Matemática: aprofundamento de frações (operações entre frações, MMC)
- Início do Projeto Big Bang (pesquisas sobre o tema, vídeos, conversas sobre as diferentes teorias), ainda em andamento.

TERCEIRA ETAPA

Objetivos alcançados:

- Acompanhar o processo de adaptação da aceleração do aluno;
- Fazer com que o aluno tenha motivação e estímulo em frequentar a escola;
- Identificar e estimular as áreas de interesse do aluno;
- Pesquisar e aprofundar os conteúdos que potencialize as habilidades do aluno.

Objetivos não alcançados:

- Estimular a atenção e o interesse do aluno em determinadas atividades;
- Relacionar as atividades de AEE com os conteúdos em sala de aula;
- Trocar informações com a professora da sala de aula sobre a forma de aprender do aluno.

Fonte: elaboração própria.

As atividades realizadas foram elaboradas a partir do interesse do aluno, assim, de acordo com Perez (2004; 2008); para que o enriquecimento aconteça de forma eficiente é necessário que o professor tenha os seguintes conhecimentos:

- As áreas de destaque do aluno;
- As formas como o aluno prefere apresentar os resultados de seus trabalhos;
- A forma como o aluno aprende;
- Os principais interesse do aluno;
- Em quais inteligências se manifestam as características de Altas Habilidades/Superdotação;
- Qual o tipo de Altas Habilidades/Superdotação do aluno (acadêmica ou produtivo-criativo).

De acordo com os objetivos não alcançados por meio dos atendimentos fica evidente a falta de interação em relação ao conteúdo da sala de aula e os do AEE.

5.4.2 Papel da escola

No relato da professora, podemos identificar a difícil relação entre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação e a escola, dado o fato de esta não reconhecer as potencialidades do aluno. Para Pereira (2007), o ambiente educacional é um local de grande importância para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, a compreensão das necessidades e oportunidades de desenvolvimento do aluno com superdotação é imprescindível para que as ofertas educacionais atendam às expectativas e capacidades desses alunos. Para isso, é necessário, que a escola ajuste as peculiaridades da superdotação, com vista a sua inclusão, já que a condição de Altas Habilidades/Superdotação não permite a estas pessoas garantia de sucesso na escola, nos contextos culturais, na adequação social ou na realização profissional.

Foram várias as vezes que a pesquisadora procurou a direção para propor uma formação aos professores, no entanto, a direção justificava que não era um assunto que interessasse a equipe pedagógica em vista que estes não acreditavam ter na escola um aluno superdotado. Assim o atendimento só aconteceu em um ambiente não inclusivo as Altas

Habilidades/Superdotação, devido a sensibilidade e reconhecimento da professora da educação especial, a persistência da pesquisadora e luta dos pais de Lucas, a fim de garantir os direitos de seu filho. Nesse sentido, analisaremos a seguir a visão dos pais em relação a trajetória acadêmica do filho com Altas Habilidades/Superdotação.

5.5 Concepção dos pais em relação à trajetória acadêmica do filho com Altas Habilidades/Superdotação

De acordo com Delou (2007), a compreensão de como funciona as famílias de criança com Altas Habilidade/Superdotação é fundamental para o conhecimento de como a criança se desenvolve e dos efeitos que a notícia sobre o talento identificado pode causar sobre os membros da família. Ao contrário das crianças que nascem com deficiência ou transtornos no desenvolvimento, e que imediatamente são identificadas, diagnosticadas e recebem todo um apoio de atendimento precoce, o nascimento de crianças que virão ser identificadas como alunos com capacidade acima da média, não recebem um atendimento precoce, e tão pouco são facilmente reconhecidas perante a escola.

Assim, é a família que, ao decorrer do desenvolvimento da criança, começa a observar características precoces, mas, no entanto, não recebem suporte de profissionais de como atender está precocidade de seus filhos.

Muitas vezes as famílias sofrem por encontrar profissionais que resistem em reconhecer a singularidade de sujeitos, cujas preferências fogem aos padrões da infância comum, e que desde cedo se dedicam a interesses acima de sua faixa etária.

Ao entrar na vida de Lucas, a pesquisadora encontrou pais que tinham consciência das potencialidades do seu filho e se preocupava em satisfazer as curiosidades do filho, mas se procuravam em não estimular ainda mais a criança. Pais inseguros e preocupados em como lutar pelos direitos de inclusão de seu filho.

O papel dos pais na trajetória escolar de Lucas foi fundamental, pois a criança, em todas as fases da pesquisa apresentou maturidade e entendimento em tudo que estava acontecendo no seu processo escolar. Em vários momentos, o aluno relatava que os pais sempre explicavam o porquê este tinha que passar por várias avaliações e o porquê ele aprendia de forma diferente das outras crianças.

Sendo um dos objetivos desta pesquisa analisar a concepção dos pais em relação a toda esta trajetória de identificação e atendimento, fizemos uma entrevista com a mãe de

Lucas no final do segundo semestre de 2016, visto que em 2013 ela também foi entrevistada para relatar, na sua visão, como ocorreu a adaptação do aluno no processo de aceleração. Assim, nesta fase, foram analisados os seguintes tópicos: a) concepção de AEE; b) visão das áreas de maior e menor interesse do filho; c) a autoidentificação do filho superdotado; d) comportamento do filho na escola e na família; e) o processo de aceleração; f) laudo clínico; e g) concepção em ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação. A seguir, tem-se o aprofundamento de cada um dos tópicos.

a) Concepção de AEE

De acordo com o relato da mãe, a identificação de Altas Habilidades/Superdotação em seu filho foi muito importante, pois a partir deste momento ela conseguiu compreender o comportamento de seu filho na escola, tanto em relação aos conteúdos que ele abordava quanto às atitudes e diferenças dele perante os colegas.

Em relação ao AEE a entrevistada relatou o seguinte:

O que ele mais gosta na escola é a sala de recursos porém não consigo identificar uma ligação entre o AEE e a sala de aula. Acredito que falta interesse dos professores da sala regular em entender sobre o assunto e querer fazer parte dessa inclusão (fragmento da entrevista – relato da Mãe).

Esta fala da mãe vai ao encontro da fala da professora de Educação Especial que também narra a falta de interesse dos professores e também da gestão escolar em reconhecer e incluir o aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Para Alencar (2012) o ensino regular é direcionado para o aluno médio e baixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado, é visto pelos professores como uma ameaça, por ser um aluno questionador e crítico. Esta insegurança na maior parte, vem da falta de formação a respeito da temática do aluno com capacidades acima da média. Assim, de acordo com a autora, os professores sem uma preparação especial ou conhecimento na área das Altas habilidades/Superdotação tendem a serem desinteressados ou mesmo hostis como relação a este aluno.

b) Visão das áreas de maior e menor interesse do filho

Em relação às áreas de maior interesse, a entrevistada ressalta que Lucas, acabou desenvolvendo um interesse muito grande em montar estratégias relacionadas a futebol. Ele não é o melhor jogador, mas ele consegue identificar jogadas, estratégias e posicionamentos importantes para a melhora do time.

Já nas áreas de menor interesse na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental ele nunca demonstrou interesse nas áreas de Artes, no entanto, agora no 4º ano ele gosta um pouco mais de desenhos e pinturas do que antes, mas ainda não é algo que chame muito sua atenção.

c) A autoidentificação do filho superdotado

A pesquisadora perguntou à mãe se Lucas, se reconhece como uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, e quais os pontos positivos e negativos em relação a este reconhecimento. Assim relatou-se que:

Ele sabe porque já ouviu muito as pessoas falarem sobre. Minha maior preocupação, que envolve um ponto negativo, é que ele não pense que por causa disso não precisa mais estudar ou cumprir suas obrigações na escola. Conversamos muito sobre isso e ele entende que essa condição não o torna melhor que ninguém, e isso é um ponto positivo (fragmento da entrevista – relato da Mãe).

Existem muitas ideias errôneas sobre a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação e uma delas é que não se pode dizer a uma criança que ela é superdotada. Para Sabatella (2008) crianças superdotadas são muito atentas e percebem rapidamente seu ritmo de pensar, aprender e concluir; sua diferença de interesses e resultados. Curiosamente, quando crianças e jovens são informados sobre sua capacidade diferenciada, ficam mais tolerantes e aceitam seus colegas de menor potencial.

d) Comportamento do filho na escola e na família

De acordo com a mãe, Lucas é um bom aluno, tem muitos amigos e um bom relacionamento com a família, no entanto alega que:

Ele entende as dificuldades que a escola tem em receber alunos como ele. É triste, mas ele vai à aula e não aproveita nada do conteúdo pois ele já sabe. Termina tudo muito rápido e fica lá sem fazer nada. Mas hoje ele não fica mais tão triste com isso como antes (fragmento da entrevista – relato da Mãe).

Em análise na resposta da mãe, deparamos com uma realidade que acontece com a maioria dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, o tempo ocioso. Segundo Sabatella (2008), embora os alunos com Altas Habilidades/Superdotação na maioria das vezes iniciem sua vida escolar a partir de uma curiosidade ativa sobre o ambiente, com grande desejo de se expressar e de se relacionar com os outros, acabam se deparando com um ambiente entediante. Assim, um aluno com capacidade acima da média que constantemente espera que toda a turma aprenda aquilo que ele já sabe (ou sabia antes de ir à escola) pode acumular sentimentos de frustração e insatisfação. Muitas vezes, o entusiasmo e a motivação do aluno são abafados por pessoas mais interessadas em forçar um ajustamento ou fazer com que ele se conforme com os padrões já determinados.

e) O processo de aceleração

Como já vimos anteriormente, a entrevistada já relatou em 2013 como a adaptação e o impacto da aceleração na vida escolar de Lucas, assim, agora em 2016 foi analisado se algo foi mudado, melhorado ou não em relação à aceleração.

A aceleração foi muito positiva quanto à socialização dele na escola. Ele se dá muito bem com seus colegas de sala hoje em dia, coisa que não acontecia no ensino infantil. Porém quanto ao ensino em sala de aula nada mudou. Ele continua à frente das outras crianças (fragmento da entrevista – relato da Mãe).

Nesta visão, entendemos que no caso de Lucas a aceleração foi imprescindível para o ajuste emocional, social e cognitivo do aluno.

Alencar (2012) ressalta que pesquisas realizadas na Austrália, constataram que a grande maioria de alunos com Altas Habilidades/Superdotação que não teve a oportunidade de serem acelerados nos seus estudos, apresentou níveis mais baixos de motivação e autoestima e mais frequentemente eram rejeitados pelos seus colegas de escola. Especialmente aqueles que com um Q.I igual ou superior a 180, que permaneciam em sala de aula regular, apresentavam um elevado nível de desajuste emocional.

f) Laudo clínico

Questionou-se para a mãe quais foram os pontos positivos e negativos após o laudo para o diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação de seu filho exigido pela Secretaria de Educação, assim, a entrevistada relatou que:

De positivo não teve nada. Ele já tinha um laudo pedagógico, sendo desnecessário outro laudo emitido pela instituição especializada. Nada mudou para melhor. Nada! Nem em relação à atitude da escola perante o caso dele. Depois do laudo ele ainda ficou um bom tempo sem o atendimento na sala de recursos. Não sei como será esse ano (fragmento da entrevista – relato da Mãe).

Diante do relato da mãe, fica evidente o porquê as pessoas envolvidas e especialistas da área das Altas Habilidades/Superdotação são contra ter o laudo clínico como único documento que comprova o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação. No caso do Lucas, o laudo clínico teve um significado mais burocrático, ou seja, a necessidade de um laudo clínico multidisciplinar para ser inserido no Censo Escolar, do que um processo de identificação. Não tem sentido identificar apenas por identificar, e não desenvolver um plano de atendimento, reconhecimento e inclusão do aluno no meio escolar.

g) Concepção em ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação

Perguntou-se para a mãe quais as facilidades e dificuldades em ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação. Ela respondeu o seguinte:

A facilidade é que nunca tive problemas em relação à aprendizagem dele. É difícil porque ele não é bem visto no ambiente escolar, pois é muito diferente às outras crianças. Não há conhecimento desse assunto nas escolas e muitos não entendem suas atitudes e porque ele é tão crítico (fragmento da entrevista – relato da Mãe).

Segundo Sabatella (2008), a maior angústia da maioria dos pais de crianças com Altas Habilidades/Superdotação é a dificuldade encontrada em relação à carência de especialistas, programas ou grupos de apoios que discutam as necessidades e direitos da criança superdotada, como também as inseguranças de se ter um filho com capacidade acima da média. Nesta perspectiva, a autora descreve sua experiência em organizar um grupo de apoio às famílias de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, e ressalta que

a troca de experiência pode levantar vários aspectos que servirão de apoio à educação dos superdotados e outros que tranquilizarão as famílias ao perceberem que comportamentos que causavam estranheza em seus filhos são comuns nas outras crianças. Unir os pais, em grupos de discussão, é uma rica fonte de informações para todos os integrantes e vidência como podem ajudar-se descrevendo estratégias que tiveram sucesso em determinadas situações (SABATELLA, 2008, p. 148).

Por fim, diante de todos estes relatos, podemos entender a suma importância da família no processo de identificação e atendimento do aluno com Altas Habilidades/Superdotação, pois o desenvolvimento da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação não se resume nas suas capacidades acima da média, mas sim no desenvolvimento saudável proporcionado num ambiente familiar repleto de carinho, atenção, aceitação e entendimento de seus comportamentos e características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, a partir deste estudo temático das Altas Habilidades/Superdotação é uma área repleta de desafios, barreiras, lutas e conquistas. Nesta visão, retratou-se aqui a trajetória escolar de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação, para exemplificar a trajetória de muitos outros Lucas, que ainda hoje não são reconhecidos por suas altas capacidades.

Esta pesquisa objetivou em analisar de forma longitudinal o processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas.

A importância de uma análise longitudinal permite descrever e identificar componentes comportamentais de Altas Habilidades/Superdotação do indivíduo numa determinada fase de sua vida, possibilitando analisar a permanência e frequência das características de superdotação.

Como conclusão inicial deste estudo, retomamos os principais objetivos, para analisar e refletir os resultados obtidos.

Iniciamos nossa discussão, refletindo sobre os procedimentos de identificação multifacetada propostos ao aluno na fase da precocidade e depois quando o mesmo já manifestava indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Nessa vertente, vimos já na introdução desse trabalho, que há poucas pesquisas voltadas a avaliação e identificação das Altas Habilidades/Superdotação a partir da teoria das Inteligências Múltiplas. Com isso, esta investigação nos proporcionou explorar as habilidades que o aluno apresentou maior capacidade e as que o aluno poderá desenvolver de acordo com estímulo do ambiente escolar.

Como resultado a esta identificação, na fase de precocidade o aluno apresentou habilidades acima da média voltadas aos domínios de linguagem, matemática e espacial. Estas características permaneceram de forma frequente durante todo procedimento de identificação com o aluno já no Ensino Fundamental. Durante estes quatro anos de análise de observação aos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação foi possível analisar o desenvolvimento de outros domínios como ciência, focada na astronomia e a facilidade de debater assuntos sobre tecnologia.

Diante dessas características é possível afirmar que a precocidade foi um dos traços oriundos do comportamento da superdotação do aluno. Nessa visão, acreditamos que nem toda

criança precoce apresentará características e comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação, porém, a pessoa com capacidade acima da média, tem grandes chances de ter sido uma criança precoce na infância.

A partir desses domínios foi possível identificar que o aluno apresenta Altas Habilidades/Superdotação nas áreas acadêmicas. É muito provável que estes foram um dos facilitadores motivos que fizeram a escola enxergar as potencialidades nas áreas acadêmicas a ponto de acelera.

O processo de aceleração, sendo uma das formas de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, proporcionou ao mesmo um ajustamento social e cognitivo, permitindo assim, um maior interesse em frequentar à escola, interesse esse que não havia na fase da Educação Infantil.

Porém, a aceleração só teve significado a partir do momento que o aluno começou a frequentar o AEE no contra turno.

É importante ressaltar que não basta apenas identificar os alunos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação, é imprescindível que haja um ajustamento do sistema educacional para melhor atender as necessidades este alunado, assim, o primeiro passo a esta vicissitude é o de minimizar as inseguranças e as dúvidas dos professores em como planejar um currículo voltado para as necessidades do aluno acima da média.

Sendo um dos objetivos organizar estratégias que facilitassem a professora de Educação Especial no atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, a proposta do Projeto Spectrum em desenvolver habilidades-chaves para observar os domínios específicos dos alunos, proporcionou para este estudo, meios para enfatizar a importância de reconhecer e estimular as diversas capacidades cognitivas das crianças e que consequentemente poderia ser subsídios para os professores desenvolverem as potencialidades dos alunos em sala de aula, sejam eles alunos com Altas Habilidades/Superdotação ou não. Porém, para que este objetivo se concretize é necessário, primeiramente, isentar a insegurança trazida por muitos professores que diante de tantas barreiras e falhas educacionais, não encontram suporte ou maneiras de identificar e desenvolver as potencialidades específicas de cada década aluno. Assim, como proposta para futuros estudos é dever do sistema educacional proporcionar formação de professores objetivando trabalhar com os educadores alguns conceitos e estratégias práticas em como desenvolver atividades que estimulam as potencialidades do aluno na sala de aula, independente se tem alunos mais capazes ou não.

Após o mapeamento de interesse, foi possível construir um plano individual de ensino, visando à professora, a realização das modificações ou adaptações curriculares para o aluno acima da média, de acordo com suas capacidades.

É importante ressaltar que toda esta interação e troca de experiência entre a pesquisadora e a professora de Educação Especial, só foi possível, pois a professora, mesmo apresentando pouco conhecimento e formação sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação, demonstrou muito interesse e motivação diante do desafio em atender um aluno diferente do público alvo das salas de recurso multifuncional. No entanto, a mesma relatou que um dos maiores desafios ainda está voltado à invisibilidade desse aluno perante o sistema educacional, que muito pouco ou nada investe em materiais específicos aos mais dotados.

Infelizmente, poucos são os professores que se sentem motivados a trabalhar em sala de aula as potencialidades de seus alunos. A maioria apresenta insegurança e até mesmo aversão a estes estudantes. Foi possível analisar este comportamento na fala da professora do Ensino Fundamental, que não acreditou ter em sala de aula um aluno com Altas Habilidades/Superdotação, mesmo os pais do aluno apresentando o laudo exigido pela Secretaria da Educação do município. Dessarte, mesmo o aluno estando respaldado legalmente à não necessidade do laudo para garantir sua inclusão escolar e atendimento especializado, este ainda enfrenta a dificuldade em reafirmar a todo tempo sua identidade como superdotado.

Na visão dos pais em se ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação, é a sensação de que estão sozinhos na luta pelos direitos de seus filhos em garantir um ensino que atenda às necessidades da criança. É preciso que se invista em centros de apoio às crianças e jovens com Altas Habilidades/Superdotação e seus pais, pois a troca de experiências com outros pais que vivem a mesma realidade facilita na forma como reconhecer e compreender as necessidades de seus filhos.

Por fim, pretendeu-se que a partir do estudo de caso de Lucas, as pessoas se sensibilizem e se questionem sobre o que há em nosso país, ou até mesmo em nossas salas de aulas que, efetivamente desenvolvido de forma integral as pessoas que demonstram um potencial acima da média.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Austamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre. Artmed: 2007.

ARMSTRONG, T. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

_____. Quando culturas se conectam. A teoria das inteligências múltiplas como um bem-sucedido produto de exportação norte-americano. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências Múltiplas ao redor do mundo**. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BATTRO, A. M; DENHAM, P. J. **Hacia una inteligencia digital**. Buenos Aires. Academia Nacional de Educación, 2007.

BATTRO, A. M. Inteligências Múltiplas e o construcionismo na era digital. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BENITO, Y. M. **Superdotación y Asperger**. 2. ed. Madri: Editorial EOS, 2009.

_____. **Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades**. Valladolid: Ceads, 2014.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 046 de 22 de abril de 2013**. Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/04/NOTA-T%C3%89CNICA-N%C2%BA-046-Altas-Habilidades-ou-Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. Brasília, 23 jan. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/RssB26http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 12 mar. 2016.

_____. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**: 1. ed. Brasília: MEC/SEE-SP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em 22 jan. 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília: 1997.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 07 abr. 2010.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial**: Área de Altas Habilidades/ /Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEE-SP, 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>>: Acesso em: 06 dez. 2016.

CLARK, B. **Growing Up Gifted**. 4. Ed. Columbus: Merrill, 1992.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. (Ed.). **A nation deceived: how schools hold back America's brightest students**. Iowa City: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, 2004.

CRAFT, A. Uma tradução inglesa: Inteligências Múltiplas na Inglaterra In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas**

educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007. (vol. 1).

_____. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

FARIAS, E. S. de; WECHLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**. Atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.

FREIXO, M. J. **Metodologia Científica:** fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

GAGNÉ, F. **Construindo talento a partir da dotação:** breve visão do DMGT 2.0.. Tradução de Zenita Guenther. 2009. Disponível em: <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/17557857/Site%20Web/Site%20Web%20Portugais/MDDT%20PT%20Breve%20vis%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 maio 15.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. DMGT 2.0 de François Gagné: construindo talentos a partir da dotação. **Revista Sobredotação**, ANEIS, Portugal, n. 11, p. 7-23, 2010.

GAMA, M. C. S. S. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papirus, 2014.

GAMA, M. C. S. **Educação de superdotados:** teoria e prática. São Paulo: E.P.U., 2006.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médias, 1994.

_____. **Estruturas da Mente:** a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

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

_____. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, H.; FELDMAN, D. H; KRECHEVSKY, M. **Projeto Spectrum:** a teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil: Utilizando as competências das crianças. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médias, 2001a. (vol. 1).

_____. **Projeto Spectrum:** a teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil- Atividades Iniciais de Aprendizagem. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médias, 2001b. (vol. 2).

_____. **Projeto Spectrum**: a teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil-Avaliação em Educação Infantil. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médias, 2001c. (vol. 3).

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

_____. **Capacidade e Talento**: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. E. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GUILFORD, J.P. **Way beyond the IQ**: a guide to improving intelligence and creativity. Nova York: Creative Education Foundation, 1979.

HYLAND, A.; MCCARTHY, M. Inteligências Múltiplas na Irlanda. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Censo Escolar. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotado**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

MARQUES, D. M. C. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil**. 2013. 159 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R.; RANGNI, R.A. A formação de professores para altas habilidades ou superdotação: importância e dever legal. In: Jornada de Educação Especial: Ciências e Conhecimento em Educação Especial, 12. Marília, 2014. **Anais...**, Marília, p. 1-12, 2014.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I**: indicação e situação de (des)favorecimento em sala de aula. 2013. 239 f. (Mestrado em Filosofia e Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015.

MERLO, S. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MEZZOMO, G. G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão no aluno com Altas Habilidades/Superdotação na

rede regular de ensino. In: BRANCHER, V. R; FREITAS, S. N. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO. L. P; SMOLE. K. S. Um caminho para atender às diferenças na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 357-371, jan./abr. 2010.

MOREIRA, L. C; LIMA, D. M. de M. P. **Interface entre os NAAH/S e Universidade**: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

MORI, N. N. R; BRANDÃO, S. H. O atendimento em sala de aula de recurso para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, E. P; ALMEIDA, L. S. Aceleração escolar em Portugal: relatos de insatisfação e críticas pelos pais. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotados**: trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013.

OUROFINO, V. T. E GUIMARÃE, T. G. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH. D.S; **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. (vol. 1).

PEREIRA, M. S. N. Estratégias de Promoção das Criatividades. In: FLEITH. D. S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação Atividades de Estimulação de Alunos**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2007. (vol. 2).

PEREIRA. V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

PEREZ, S. G. B. **Gasparzinho vai à escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PEREZ, S. G. B. **Ser ou não ser, eis a questão. O processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PEREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação: uma questão de direitos. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 7. Bonito. 2016. **Anais...**, Bonito, 2016. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/Confer%C3%Aancia-Susana-P%C3%A9rez-Barrera.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. E que nome daremos à criança. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas habilidades/superdotação**. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro. Zahar, 1983.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista Educação e Psicologia**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p.7 25-738, 2014.

RENZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014.

_____. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marília.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibplex, 2008.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na prática escolar**. Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação a Distância, Caderno TV Escola, 1999.

STERNBERG, J. R. **Inteligencia exitosa**. Barcelona: Paidós, 1997.

VEIGA, E. C. Altas Habilidades/Superdotação e a Psicopedagogia Modular: avaliando potencialidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 50, p.641-648 set./dez. 2014.

_____. A Psicopedagogia Modular: uma nova perspectiva no campo da avaliação. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 60, p. 11-15, jan./mar. 2010.

VIALE, W. Dinossauros e táxis. Educando alunos com necessidades diversas. In: GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VEIGA, E. C.; TOLARDO, S. H.; BATISTA, A. O.; STEIN, E. M. **Psicopedagogia Modular**: uma modalidade de avaliação interventiva. Curitiba: Vozes/Champagnat, 2012.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativo na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

VIEIRA, N, J. W. Viagem a “Mojave-Óki!” **Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. **A identificação de estudantes com altas habilidades**: a contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR – ESTUDO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO, 1. Campo Grande, 2010. **Anais...**, Campo Grande, 2010, p. 18-47.

_____. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: Mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Precocidade ou Altas Habilidades/Superdotação? Análise longitudinal do desenvolvimento de precocidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Pesquisador: Danitiele Maria Calazans Marques

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 17673713.2.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 668.045

Data da Relatoria: 10/06/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto prevê uma análise longitudinal do desenvolvimento de precocidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar o processo de desenvolvimento de aprendizagem de crianças precoces inseridas na Educação Infantil e nos Primeiros anos do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

Realizar atividades de intervenção para avaliar as áreas de maior destaque das crianças precoces; Propor entrevistas com os pais e professores para verificar o desenvolvimento da criança; Investigar as práticas pedagógicas de inclusão das escolas que atende as crianças aceleradas para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

ALUNO: A participação de seu filho (a) é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 668.045

financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com participação de seu filho (a) na pesquisa poderá ser o desconforto frente à presença da pesquisadora em sala de aula, contudo, a elaboração desse trabalho ocorrerá de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto- devido à formação pedagógica da pesquisadora na área. Quanto aos riscos físicos também não haverá possibilidades de ocorrer porque as observações serão realizadas em sala de aula .PROFESSOR:Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Os participantes, a qualquer momento, poderão solicitar esclarecimentos adicionais ao pesquisador, e sair da pesquisa se assim o desejarem, sem ônus ou qualquer tipo de constrangimento. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico o desconforto frente à presença da pesquisadora em sala de aula, contudo, a elaboração deste trabalho ocorrerá de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto contando a formação pedagógica da pesquisadora na área. Quanto aos riscos físicos também não haverá possibilidades de ocorrer porque as observações serão realizadas em sala de aula.

Benefícios:

Os professores participantes terão como benefícios orientações em como utilizar alguns instrumentos que facilite na identificação de indicadores de altas habilidades/ superdotação nos alunos da educação infantil e ensino fundamental.Serão encaminhados para um atendimento pedagógico específico os alunos que ao final da pesquisa forem identificado com altas habilidades/superdotação, caso haja a identificação de indicadores em

seu filho , este poderá usufruir deste benefício para atender suas necessidades educacionais e estimular suas potencialidades , favorecendo assim,um melhor atendimento para a criança, e uma melhor compreensão do professor e dos pais em como lidar com esta vertente.

Os riscos e benefícios estão adequadamente descritos, tanto no protocolo, quanto no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é bastante relevante, riscos e benefícios estão adequadamente descritos.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 668.045

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE contém todas as informações necessárias aos participantes e aos responsáveis pelos participantes da pesquisa.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou inadequações.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 30 de Maio de 2014

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

ANEXO 2 – PLANO INDIVIDUAL DE ENSINO

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Plano Individual de Ensino

(PARA APLICAÇÃO DA PNEEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO DECRETO Nº 7611/2011)¹

Nome: _____ Idade: _____ Data de Nasc: _____
Escola: _____ Ano: _____ Nível Escolar: _____

Datas individuais e pessoas da equipe
que participam no planejamento da
PCCE

Professor/a:

Responsável:

Local do AEE () Sala de Recursos Multifuncional da Escola; () Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública
() Instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos: _____
() IES; () NAAH/S; () Instituto de desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes: _____

Necessidades Educacionais Identificadas: _____

Áreas de Interesses ou Talento: _____

Serviços de Saúde e Assistente Social envolvidos: _____

Recursos Pedagógicos Disponíveis: _____

Recursos Pedagógicos Necessários: _____

Acessibilidades disponíveis: _____

Acessibilidades necessárias: _____

Número de atendimentos Previstos: _____

Número de atendimentos Realizados: _____

Período de Aplicação do Plano de Atendimento Educacional Especializado: _____

Observação do/a aluno/a em situações livres e dirigidas com base em instrumento científico de observação do comportamento (p.ex.: DELOU, C.M.C Lista Base de Indicadores de Superdotação. Parâmetros de Observação na Sala de Aula. 1987/2011. Disponível em <http://www.uff.br/paaahsd>).

¹ Sugestão elaborada pela Professora Cristina Delou, UFF (2012). Autorizada a reprodução.

ANEXO 3 – PARECER PEDAGÓGICO

PARECER PEDAGÓGICO – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

1) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do Estudante: _____	Idade: _____
Escola: _____	Ano/Série: ____ Turno: ____
Professor(a) Regente: _____	Turma: _____
Dias de atendimento: _____	Período de Atendimento: __/__/__ a __/__/__

2) INSTRUMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO UTILIZADOS:

<input type="checkbox"/> Lista de Verificação de Indicadores de AH/SD (PÉREZ;FREITAS, 2011)
<input type="checkbox"/> Ficha de Identificação das Altas Habilidades na Primeira Infância (VIEIRA, 2005)
<input type="checkbox"/> Questionário de autonegação e Nomeação pelos Colegas (PÉREZ, 2009)
<input type="checkbox"/> Questionários de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação- Aluno (QIAHSD-A) (PÉREZ, 2011)
<input type="checkbox"/> Questionários de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação- Responsáveis (QIAHSD-R) (PÉREZ, 2011)
<input type="checkbox"/> Questionários de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação- Professor (QIAHSD-Pr) (PÉREZ, 2011)
<input type="checkbox"/> Ficha Complementar de Características Artísticas e Esportivas (FCCAE) (PÉREZ, 2011)
<input type="checkbox"/> Portfólio do aluno
<input type="checkbox"/> Outro Qual?: _____

3) HISTÓRICO (Ver roteiro de preenchimento):

88

ROTEIRO PARA PREENCHIMENTO DO PARECER PEDAGÓGICO DE ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO¹

Passo a passo

1) **Dados de Identificação:** (Preencher conforme a ficha)

2) **Instrumentos de Identificação:** Assinalar os instrumentos utilizados para a identificação.

3) **Histórico:**

- Como chegou no AEE: (por encaminhamento do SOE; a partir de observações do professor; observações da família; indicação de outros profissionais que trabalham com o estudante; solicitação do próprio estudante...)
- Questões escolares (aprovações, reprovações; acontecimentos relevantes...)
- Atividades extracurriculares (na escola ou fora dela)
- Questões familiares (estrutura e funcionamento familiar; fatos marcantes...)
- Questões de saúde (medicamentos; internações; doenças crônicas...)

4) **Como o estudante se vê:** (preferências; relacionamentos; habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade; suas dificuldades; caso apareça colocar a liderança...)

- Síntese do questionário do estudante
- Dados obtidos através de contato direto com o estudante

5) **O que o responsável relata:** (preferências; relacionamentos; habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade; suas dificuldades; caso apareça colocar a liderança...)

- Síntese do questionário dos responsáveis
- Dados obtidos através de contato direto com o responsável

6) O que o professor relata: (preferências; relacionamentos; habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade; suas dificuldades; caso apareça colocar a liderança; apontamentos específicos das questões pedagógicas destacando áreas em potencial e a serem desenvolvidas; necessidade de elaborar uma flexibilização ou compactação curricular).

- Síntese do questionário do professor
- Dados obtidos através de contato direto com o professor

7) Relato do professor do AEE:

- Aspectos observados nos atendimentos (apontamentos específicos das questões pedagógicas destacando áreas em potencial e a serem desenvolvidas; necessidade de elaborar uma flexibilização ou compactação curricular).
- Conexões entre questionários e portfólios
- Dados coletados com outros profissionais que trabalharam com o estudante no período em que frequentou o AEE (acompanhamento médico, psicológico, outros professores, profissionais de áreas específicas...)

8) Fechamento:

- Encaminhamentos
- Base teórica: Conforme a definição de Renzulli (1979 e 1986), o estudante apresenta (ou não) indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, visto que demonstra (ou não) elevados níveis de habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade na(s) área(s)...
- Data e assinatura

¹ Material elaborado por Profa. Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, com a colaboração de professores de redes municipais de ensino do RS e PR (2010).

ANEXO 4 – RELATÓRIO

Mediante aplicação do WISC- III (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – 3ª edição), constatou-se que no momento apresenta um desempenho geral muito superior. Apresentou desempenho muito superior em tarefas verbais e em tarefas não verbais (execução).

Em avaliação fonoaudiológica e psicopedagógica a criança comunicou-se verbalmente, iniciou e manteve diálogo de maneira contextualizada, apresentando bom vocabulário. Adequada elaboração e estruturação de frases.

Quanto aos aspectos de audibilização e visualização, estes encontram – se sem alteração.

Aspectos da leitura: Seguiu a rota lexical com adequada entonação e respeitou a pontuação. Reproduziu historia com riqueza de detalhes e respondeu as perguntas referentes ao texto corretamente.

Mediante dados obtidos no TDE (Teste de Desempenho Escolar) o aluno apresentou conhecimento compatível com o 6º ano.

Aspectos da escrita: escreveu palavras simples, complexas de alta e baixa frequência sem dificuldade. Escreveu frases e parágrafos apresentando boa organização textual.

Mediante dados obtidos no TDE (Teste de Desempenho Escolar) o aluno apresentou conhecimento compatível com o 7ºano.

Aspectos da matemática: apresentou conhecimento das operações de soma, subtração, multiplicação e divisão. Resolveu problemas sem dificuldades.

De acordo com os dados obtidos no TDE (Teste de Desempenho Escolar) o aluno apresentou conhecimento compatível com o 4ºano.

Mediante dados obtidos durante a avaliação a criança foi encaminhada para avaliação complementar em outro setor nesta instituição na data de 03/12/14 as 13h00min.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) À PROFESSORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

À Professora

Eu, Danitiele Maria Calazans Marques, portadora do R.G 42.215.425-8, pedagoga, aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), venho solicitar sua participação na pesquisa intitulada: pesquisa **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: a identificação e atendimento a partir da teoria das Inteligências Múltiplas** orientada pela Dr.^a Maria da Piedade Resende da Costa.

O objetivo da pesquisa será investigar o processo de desenvolvimento de aprendizagem de crianças precoces inseridas na Educação Infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os dados coletados na escola serão analisados e discutidos na Tese que será apresentada ao Programa de Educação Especial como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação Especial.

Assim, me comprometo, ao término da pesquisa, a devolver as conclusões e informações obtidas através do estudo desenvolvido, sob forma de relatórios individuais da análise dos instrumentos para identificação dos indicadores dos alunos com altas habilidades/superdotação e resultado das intervenções realizadas com os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, conforme interesse da escola e dos participantes da pesquisa.

Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico o desconforto frente à presença da pesquisadora em sala de aula, contudo, a elaboração deste trabalho ocorrerá de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto contando a formação pedagógica da pesquisadora na área. Quanto aos riscos físicos também não haverá possibilidades de ocorrer porque as observações serão realizadas em sala de aula. Os professores participantes terão como benefícios uma orientação inicial em como utilizar instrumentos que facilite na identificação de indicadores de altas

habilidades/superdotação nos alunos da educação infantil e ensino fundamental. Este procedimento favorecerá um melhor entendimento para a criança, o professor e os pais em como lidar com esta vertente.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas a mim ou minha orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e sua participação será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar sua identificação. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, telefone e endereço da pesquisadora e da orientadora e poderá entrar em contato quando quiser para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Caixa posta 676- CEP 13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Telefone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Data de nascimento: ____/____/____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) AOS PAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos Pais

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: a identificação e atendimento a partir da teoria das Inteligências Múltiplas**, de forma totalmente voluntária, e sua participação não é obrigatória. A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia **Danitiele Maria Calazans Marques** com a orientação da **Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa**, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo da pesquisa será investigar o processo de desenvolvimento de aprendizagem de crianças precoces inseridas na Educação Infantil ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim, os dados coletados na escola serão analisados e discutidos na Tese que será apresentada ao Programa de Educação Especial como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação Especial.

Assim, me comprometo, ao término da pesquisa, a devolver as conclusões e informações obtidas através do estudo desenvolvido, sob forma de relatórios individuais da análise dos instrumentos para identificação dos indicadores dos alunos com altas habilidades/superdotação e resultado das intervenções realizadas com os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, conforme interesse da escola e dos participantes da pesquisa.

A participação de seu filho (a) é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com participação de seu filho (a) na pesquisa poderá ser o desconforto frente à presença da pesquisadora em sala de aula, contudo, a elaboração desse trabalho ocorrerá de forma a minimizar a ocorrência de tal desconforto- devido à formação pedagógica da pesquisadora na área. Quanto aos riscos físicos também não haverá possibilidades de ocorrer porque as observações serão realizadas em sala de aula. Caso haja a identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação, seu filho terá como benefício um encaminhamento específico, favorecendo assim, um melhor entendimento para a criança, o professor e os pais em como lidar com esta vertente.

Qualquer dúvida quanto aos procedimentos de pesquisa podem ser dirigidas à pesquisadora ou sua orientadora a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, e serão esclarecidas.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e sua participação será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar sua identificação. Você receberá uma cópia desse termo com o nome, telefone e endereço da pesquisadora e da orientadora e poderá entrar em contato quando quiser para o esclarecimento de qualquer dúvida.

Certa de contar com a colaboração de todos para a realização deste trabalho, agradeço antecipadamente.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235- Caixa posta 676- CEP 13.565-905-São Carlos-SP-Brasil. Telefone: (16) 3351-8110. Endereço eletrônico cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante

Por favor, preencha os campos abaixo:

Nome: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**QUESTIONÁRIO DE INDICADORES DE PRECOCIDADE DIRIGIDOS AOS PROFESSORES E PAIS
DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nome: _____ Nasc. ___/___/___

Residência: _____ Fone: _____

Nome do Professor (a): _____ Etapa: _____

Nome da escola: _____ Período: _____

Nome do Responsável: _____

Questionário respondido: () Professor () Responsável:

Data da observação: _____

Marque com um “X”, na coluna da direita, a frequência com que seu filho (a)/aluno (a) apresenta os comportamentos referidos, na coluna da esquerda.

PERGUNTAS	FREQUÊNCIA			
	Nunca	Algumas vezes	Sempre	Não Observei
ESTILO DE TRABALHO				
1. As pessoas dizem que ele (a) faz coisas antes do esperado para sua faixa etária?				
2. Acrescenta qualidades únicas a uma tarefa?				
3. Gosta de juntar “coisas” para fazer experimentos, com interesse em descobrir o que acontece com elas?				

4. Destaca-se do grupo porque trabalha sozinho, não necessitando de ajuda?				
5. Apresenta comportamentos iguais aos das outras crianças de mesma idade?				
6. Observa atentamente e retém informações a respeito das coisas que observa?				
7. Expressa ideias com facilidades através do desenho?				
ÁREA LINGUÍSTICA				
8. Inicia conversas espontaneamente, trazendo assuntos diferenciados para sua idade?				
9. Expressa ideias com facilidade oralmente ou por escrito?				
10. Usa vocabulário avançado para sua idade?				
11. Descreve um objeto de várias maneiras?				
12. Tem facilidade para representar um objeto ou ideia de várias maneiras?				
ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICO				
13. Compreende o significado dos conceitos numéricos para além dos números de 1 a 10?				
14. Constrói uma estratégia para resolver um problema?				
15. Faz perguntas para entender como as coisas funcionam?				
16. Tem facilidade com quebra-cabeças, utilizados por crianças maiores que sua faixa etária?				
17. Demonstra habilidade ao usar o computador?				
ÁREA INTRAPESSOAL				
18. Concentra-se em tópicos ou tarefas de seu interesse?				
19. É persistente nas atividades que ele mesmo escolhe para fazer?				
20. Manifesta sendo de humor diferenciado para sua idade?				
21. Costuma criar conflitos com os amigos, pois suas ideias são diferentes dos companheiros?				
22. Consegue rir das coisas engraçadas ou erradas que faz?				
ÁREA INTERPESSOAL				
23. Prefere participar em atividades grupais?				
24. Gosta de ensinar o que sabe para os demais?				

25. As outras crianças buscam a sua companhia , para diferentes atividades?				
26. Ajuda a resolver conflitos entre os amigos?				
ÁREA CORPORAL-CINESTÉSICA				
27. Expressa ideias com facilidade através da dramatização?				
28. Gosta de montar e desmontar objetos, para ver como funciona?				
29. Prefere atividades que incluam o movimento, destacando-se pela harmonia dos mesmos?				
30. Gosta de interpretar histórias, poemas e canções?				
ÁREA ESPACIAL				
31. Junta objetos imaginativamente para construir algo?				
32. Gosta de organizar e agrupar objetos?				
33. Planeja cuidadosamente o uso do espaço?				
ÁREA MUSICAL				
34. Reproduz com facilidade melodias e músicas que acabou de ouvir?				
35. Canta ou cantarola, com ritmo e melodia, durante outras atividades?				
36. Experimenta os objetos para criar sons diferentes?				
37. Tem facilidade em aprender através da música?				
ÁREA NATURALÍSTICA				
38. Fala muito sobre seus bichinhos de estimação ou sobre lugares preferidos na natureza?				
39. Está preocupado e defende os direitos dos animais e da natureza?				
40. Gosta de fazer projetos que envolva a observação da natureza?				

Se tiver alguma contribuição, pode colocá-la aqui:

Elaborado por Marques (2013).

APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA CRIANÇAS COM INDICADORES DE
SUPERDOTAÇÃO NA INFÂNCIA**

Nome do aluno:

Escola:

Série:

Data de nascimento:

Data de aplicação:

Responsável:

Marque com um X todos os aspectos que se manifestam claramente em seu filho.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	NÃO
Falou as primeiras palavras até os 6 meses		
Falou as primeiras frases até os 12 meses		
Conseguiu construir uma conversa completa até os 2 anos de idade		
Demonstrou um vocabulário avançado até os 2 anos		
Demonstrou curiosidade em conhecer novas palavras até os 3 anos		
Reconheceu e classificou os membros familiares até os 2 anos		
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	NÃO
Aprendeu a contar até 10 até os 2 anos		
Facilidade em montar quebra- cabeça com 20 peças até os 2 anos e meio		
Apresentou muito interesse por tudo que lhe rodeia , pergunta pela origem das coisas e tem curiosidade e deseja aprender tudo até 18 meses de idade		
Aprendeu pelo menos 6 cores até os 2 dois anos		
Aprendeu a ler até 3 anos		
Aprendeu a ler vários livros de forma rápida até os 4 anos		
Apresentou facilidade em memorizar histórias, musicas até os 2 anos		
Interessou pela escrita ortográfica das palavras até os 3 anos		
AUTOAJUDA	SIM	NÃO
Facilidade com o controle de esfíncteres diurnas e noturnas até os 1 ano e meio		
Escolhia sua própria roupa até os 2 anos		
Se vestia sozinho até os 2 anos e meio		

SOCIALIZAÇÃO	SIM	NÃO
Se relacionava e gostava de brincar com crianças maiores que sua idade por volta dos 4 anos		
Apresentava características de liderança nas brincadeiras por volta dos 3 anos		
Apresentou sensibilidade em ajudar o outro até os 3 anos		
Apresentou características de perfeccionismo até 5 anos		
CRIATIVIDADE	SIM	NÃO
Apresentou facilidade em desenvolver atividades artísticas, musicais ou físicas até 4 anos		
Inventava histórias, jogos ou situações criativas com facilidade por volta dos 4 anos		
Entendia e ria de situações engraçadas desde os 4anos		

Elaborado pela pesquisadora.

OBSERVAÇÃO:

APÊNDICE E

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

QUESTIONÁRIO PARA PAIS DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO

Nome da criança:

Data de nascimento:

Série:

Profissão do Pai:

Nível escolar:

Profissão da Mãe:

Nível escolar:

Quantos irmãos?

- 1) Como foi o desenvolvimento infantil do seu filho? Com quantos anos começou a:
 - Falar:
 - Andar
 - Ler
- 2) A partir de qual momento perceberam que seu filho apresentavam comportamentos e atitudes além da sua idade?
- 3) Qual(is) os profissionais vocês procuraram para diagnosticar a precocidade de seu filho?
- 4) Quais as principais características de seu filho?
- 5) Na opinião de vocês, em quais habilidades seu filho apresenta maior facilidade?
- 6) Quais as habilidades que seu filho apresenta maior dificuldade?
- 7) Como vocês descrevem o comportamento de seu filho entre os amigos e familiares?
- 8) Como vocês descrevem o comportamento de seu filho na escola?
- 9) Como foi a trajetória escolar dele? Quais os pontos positivos e negativos?
- 10) Como ocorreu o processo de aceleração?
- 11) Vocês foram orientados pela escola de quais procedimentos necessários para o ingresso precoce do seu filho no ensino fundamental?
- 12) Na opinião de vocês quais foram os pontos positivos e negativos sobre aceleração de seu filho?

- 13) Seu filho teve atendimento da Educação Especial na sala de recurso multifuncional? Este atendimento ocorreu antes ou depois da aceleração?
- 14) Para ser atendido na sala de recurso multifuncional, a escola solicitou alguma documentação específica, como por exemplo, a avaliação de outros profissionais para montar um laudo clínico sobre as habilidades de seu filho?
- 15) O que você entende sobre altas habilidades/superdotação?
- 16) Quais suas expectativas em relação da escola no reconhecimento do potencial de seu filho?
- 17) Quais seus sentimentos em ser pai de uma possível criança superdotada?

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE F

Lista de Observação do Domínio da Linguagem

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NÃO OBSERVEI
Narrativa inventada/narração de histórias				
É imaginativo/a e original ao narrar histórias;				
Gosta de ouvir ou ler histórias;				
Revela interesse e capacidade no planejamento e no desenvolvimento de tramas (enredos), na elaboração e na motivação dos personagens, na descrição de cenários, cenas ou estados de ânimos, no uso do diálogo etc.;				
Demonstra capacidade de representar ou talento dramático, incluindo um estilo distinto, expressividade ou habilidade de desempenhar diversos papéis.				
Linguagem descritiva/reportagem				
Apresenta relatos coerentes de eventos, sentimentos e experiências (por exemplo, usa uma sequência correta e um nível apropriado de detalhes);				
Rotula e descreve as coisas com exatidão;				
Demonstra interesse em explicar como as coisas funcionam, ou em descrever um procedimento;				
Argumenta ou investiga de modo lógico.				
Uso poético da linguagem /jogo de palavras				
Aprecia e sabe fazer jogos de palavras, como trocadilhos, rimas e metáforas;				
Brinca com os significados e os sons das palavras;				
Demonstra interesse em aprender novas palavras;				
Usa as palavras de maneira divertida.				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE G

LISTA DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO DE MATEMÁTICA

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Raciocínio numérico				
É hábil em cálculo (por exemplo, encontra atalho);				
É capaz de fazer estimativas;				
É competente ao quantificar objetos e informações (por exemplo, mantendo registro, criando notações eficazes e gráficas);				
É capaz de identificar relações numéricas (por exemplo, probabilidade e razão).				
Raciocínio espacial				
Descobre padrão espacial;				
É hábil em xadrez;				
Usa a imaginação para visualizar e conceituar um problema.				
Solução lógica de problemas:				
Focaliza as relações e a estrutura global do problema, em vez de fatos isolados;				
Faz interferências lógicas;				
Generaliza regras;				
Desenvolve e usa estratégias (por exemplo, quando joga algum jogo).				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE H

LISTA DE OBSERVAÇÃO DAS ARTES VISUAIS

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Artes visuais: percepção				
Tem consciência dos elementos visuais no ambiente e no trabalho de arte (por exemplo, cor, linha, formas, padrões, detalhes);				
É sensível a estilos artísticos diferentes (por exemplo, é capaz de distinguir arte abstrata de realismo, impressionismo etc.).				
Artes visuais: produção/representação				
É capaz de representar o mundo visual com exatidão em duas ou três dimensões;				
É capaz de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, vegetação, casa, animais) e coordenar elementos, espacialmente, em um todo unificado;				
Usam proporções realistas, características detalhadas, escolha deliberada de cores.				
Talento artístico				
É capaz de usar vários elementos de arte (por exemplo, linha, cor, forma) para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais;				
Transmite claramente o humor através de representações literais (por exemplo, sol sorrindo, rosto chorando) e aspectos abstratos (por exemplo, cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza); produz desenhos ou esculturas que parecem “alegres”, “tristes” ou “poderosos”;				
Preocupa-se com a decoração e o embelezamento;				
Produz desenhos que são coloridos, equilibrados, rítmicos, ou com todas essas características.				
Exploração				
É flexível e inventivo no uso de materiais de arte (por exemplo, experimenta com tinta, giz, argila);				
Usa linhas e formas para gerar uma grande variedade de formas (por exemplo, abertas e fechadas, explosivas e controladas) em trabalhos bidimensionais ou tridimensionais;				
É capaz de executar assuntos ou temas variados (por exemplo, pessoas, animais, prédios, paisagens).				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE I

LISTA DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO DE CIÊNCIA

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Habilidade de observação				
Observa cuidadosamente os materiais para aprender sobre suas características físicas; usa um ou mais sentidos.				
Com frequência, percebe mudanças no meio ambiente (por exemplo, folhas novas nas plantas, insetos nas árvores, mudanças sazonais sutis);				
Mostra interesse em registrar observações através de desenhos, gráficos, cartões sequenciais ou outros métodos.				
Identificação de semelhanças e diferenças				
Gosta de comparar e contrastar materiais, eventos ou ambos;				
Classifica materiais e, geralmente, nota semelhanças e diferenças entre espécies ou em ambas (por exemplo, compara caranguejo e aranha).				
Formação e experimentação de hipóteses				
Faz predições com base em observações;				
Faz perguntas do tipo “e se?”; explica por que as coisas são como são;				
Realiza experimentos simples e tem ideias de experimentos para testar hipóteses próprias e alheias (por exemplo, deixa cair pedras pequenas e grandes na água para ver se uma afunda mais rápido do que as outras; rega plantas com tinta em vez de água).				
Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos				
Revela vasto conhecimento sobre vários tópicos científicos; oferece espontaneamente informações sobre esses tópicos, ou relata experiências pessoais ou alheias com o mundo natural;				
Manifesta interesse por fenômenos naturais ou materiais relacionados, como livros de história natural, ao longo de períodos de tempo prolongados;				
Costuma perguntar sobre as coisas que observa.				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE J

LISTA DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO DOS MOVIMENTOS

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NÃO OBSERVEI
Controle corporal				
Revela consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo;				
Planeja, organiza uma sequência e executa movimentos eficientemente – os movimentos não parecem aleatórios ou desconjuntados;				
Consegue repetir os próprios movimentos e os movimentos dos outros.				
Sensibilidade ao ritmo				
Move-se em sincronia com ritmos estáveis ou mutantes, especialmente na música (por exemplo, a criança tenta acompanhar o ritmo, em vez de não perceber ou desconsiderar mudanças rítmicas);				
É capaz de estabelecer um ritmo próprio e regulá-lo para atingir um efeito desejado.				
Expressividade				
Evoca estado de ânimo e imagens através do movimento, usando gestos e posturas corporais; o estímulo pode ser uma imagem verbal, um objeto ou uma música;				
É capaz de responder ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical (por exemplo, faz movimentos leves e fluidos com uma música lírica e movimentos fortes e destacados com uma marcha).				
Criação de ideias de movimento				
Tem ideias interessantes e novas de movimento, verbalmente, fisicamente ou ambos, amplia ideias (por exemplo, sugere que os colegas ergam os braços para parecerem nuvens no céu);				
Responde imediatamente a ideia e imagens com movimentos originais;				
Coreografa uma dança simples, ensinando-a aos outros.				
Responsabilidade à música				
Responde diferentemente a diferentes tipos de músicas;				
Revela sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder a música;				
Explora o espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade;				
Antecipa os outros em um espaço compartilhado;				
Experimenta movimentos do corpo no espaço (por exemplo, voltando-se e girando).				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE K

LISTA DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO ESPACIAL

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Compreensão de relações casuais e funcionais				
Infere relações com base na observação;				
Compreende a relação das partes com o todo, função dessas partes e como elas são montadas.				
Capacidade visuoespacial				
É capaz de construir ou reconstruir objetos físicos e máquinas simples em duas ou três dimensões;				
Compreende as relações espaciais entre as partes de um objeto mecânico.				
Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos				
Usa a abordagem de tentativa e erro, e aprende a partir dela;				
Usa uma abordagem sistemática para resolver problemas mecânicos;				
Compara e generaliza informações.				
Habilidades motoras finas				
É hábil ao manipular objetos ou partes pequenas;				
Exibe boa coordenação mão-olho (por exemplo, bate com o martelo no prego e não nos dedos).				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE L

LISTA DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO SOCIAL

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NÃO OBSERVEI
Entendimento de si mesmo				
Identifica as próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade;				
Reflete sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações;				
Utiliza essas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento;				
Demonstra <i>insight</i> sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou ter dificuldade em uma área.				
Entendimento do outro				
Demonstra conhecer os colegas e suas atividades;				
Presta atenção aos outros;				
Reconhece os pensamentos, os sentimentos e as capacidades alheias;				
Tira conclusões sobre os outros com base em suas atividades.				
Vivência de papéis sociais distintos				
Líder				
Frequentemente inicia e organiza atividades;				
Organiza as outras crianças;				
Atribui papéis aos outros;				
Explica como a atividade é realizada;				
Supervisiona e dirige as atividades.				
Facilitador				
Frequentemente compartilha ideias, informações e habilidades com outras crianças;				
Medeia conflitos;				
Convida outras crianças para brincar;				
Amplia e elabora as ideias das outras crianças;				
Oferece ajuda quando os outros precisam de atenção.				
Cuidador/amigo				
Consola as outras crianças quando elas estão chateadas;				
Demonstra sensibilidade aos sentimentos as outras crianças;				
Demonstra saber do que os amigos gostam e não gostam.				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE M

LISTA DE OBSERVAÇÃO DO DOMÍNIO MUSICAL

	NUNCA	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Percepção musical				
É sensível à dinâmica (alto e baixo);				
É sensível ao tempo e aos padrões rítmicos;				
Discrimina alturas de som;				
Identifica estilos musicais e de diferentes músicos;				
Identifica diferentes instrumentos e sons.				
Produção musical				
É capaz de manter um tom exato;				
É capaz de manter o tempo e os padrões rítmicos exatos;				
Revela expressividade quando canta ou toca algum instrumento;				
É capaz de lembrar ou reproduzir propriedades musicais de músicos e outras composições.				
Composição musical				
Cria composições simples em certos sentidos de início, meio e fim;				
Cria sistemas notacionais simples.				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE N

LISTA DE OBSERVAÇÃO DE ESTILO DE TRABALHO

ESTILO DE TRABALHO DA CRIANÇA	CARACTERÍSTICA
Facilmente engajada	A criança inicia a atividade animada; presta atenção e adapta-se ao formato e ao conteúdo da atividade. As vezes a criança começa a fazer uma atividade sozinha, antes mesmo que o adulto explique como será a atividade.
Relutante em engajar-se	A criança mostra resistência à estrutura da atividade; pode precisar de que o adulto reestruture a atividade; pode impor sua própria agenda para mudar os objetivos da atividade
Confiante	A criança parece à vontade com os materiais e com sua capacidade; faz movimentos, dá respostas ou opiniões prontamente e com segurança.
Hesitante	A criança segue hesitante depois de iniciar a atividade; pode parecer insegura em relação a como usar os materiais, mesmo depois de uma explicação; resiste a dar respostas, ou continua buscando a aprovação ou o reassseguramento do adulto; tem medo de fazer movimentos errados.
Brincalhona	A criança diverte-se com os materiais ou com a atividade; usa os materiais facilmente, fazendo frequentes comentários espontâneos, ou criando extensões divertidas da atividade.
Séria	A abordagem da criança à atividade é direta, sem distrações; executa a atividade como se fossem “só trabalho, nenhum divertimento”; porém pode ser séria e demonstrar que está gostando da tarefa e dos materiais.
Concentrada	A criança demonstra intensa concentração na atividade ou no uso dos materiais; presta atenção ao trabalho, apesar de distrações ao seu redor (isso vai além do interesse, o foco indica atenção e singularidade de propósito incomuns por parte da criança).
Distraída	A criança tem dificuldade de desligar-se das atividades de sala de aula que a cercam, parece que sua atenção à tarefa aumenta e diminui.
Persistente	A criança dedica-se à atividade tenazmente, responde aos desafios com equanimidade e não desiste, apesar das dificuldades; também pode ser persistente sem a presença de qualquer dificuldade específica.
Frustrada pela atividade	A criança tem dificuldade em resolver partes desafiadoras ou frustrantes da atividade; pode recorrer rapidamente ao adulto em busca de soluções de problemas, ou expressar relutância em terminar a atividade.
Impulsiva	A criança não tem senso de continuidade; trabalha tão rapidamente, que fica descuidada.
Reflexiva	A criança comenta ou avalia seu trabalho, fazendo revisão positiva ou negativa; parece distanciar-se do processo concreto de trabalho ou brincar, para avaliar se seu desempenho está de acordo com suas expectativas.
Propensa a trabalhar lentamente	A criança precisa de muito tempo para preparar seu trabalho; trabalha lentamente e metodicamente durante a atividade.

Propensa a trabalhar rapidamente	O ritmo da criança é mais rápida do que a maioria dos colegas; inicia imediatamente a atividade e vai avançando até concluí-la.
Conversadora	A criança conversa com os adultos , enquanto trabalha na atividade; inicia discussões relacionadas ou não à atividade.
Quieta	A criança fala muito pouco, enquanto trabalha na atividade, apenas quando a atividade exige , porém a ausência de conversa não é necessariamente devida a desconforto ou hesitação.
Responde a pista visuais, auditivas ou cinestésica	A criança revela necessidade ou preferência por começar a tarefa através de estímulos visuais (examinando cuidadosamente os materias),estímulo auditivo (ouvindo instruções, música) ou estímulo cinestésicos (sentindo os materiais , ou usando o movimento para compreender melhor).
Demonstra uma abordagem planejadora	A criança usa materiais ou informações estrategicamente ; declara seus objetivos e depois começa a trabalhar para atingi-los, muitas vezes descrevendo o próprio progresso.
Emprega habilidades pessoais na tarefa	A criança usa suas inclinações como um meio de envolver-se em uma dada atividade ou interpretá-la.
Diverte-se na área de conteúdo	A criança descobre um elemento divertido na área de conteúdo; é capaz de olhar de fora da atividade , conforme ela foi definida, e descobrir uma faceta engraçada , irônica ou inesperada.
Usa os materiais de maneira inesperadas	A criança redefine materiais e atividades de maneira singular, nova ou imaginativa. Observe como o uso inesperado afeta o processo ou o produto da criança.
Demonstra orgulho pela realização	A criança demonstra prazer com seu sucesso na atividade.
Presta atenção aos detalhes; é observadora	A criança nota aspectos sutis de materiais ou atividades.
É curiosa sobre os materiais	A criança faz perguntas sobre o que são as coisas, sobre como e por que foram feitas daquele jeito.
Demonstra preocupação com a resposta “certa” :	A criança pergunta frequentemente ao adulto se o que ela esta fazendo está certo;pode perguntar se as outras crianças acertaram ; demonstra prazer quando está “certa” e desagrado quando está “ errada”.
Concentra-se na interação com o adulto	A criança esta mais interessada em estar com o adulto do que com os materiais; ela busca continuamente uma interação com o adulto por meio de conversa e contato visual, sentando no colo do adulto , e assim por diante.Mesmo quando envolvido na atividade, ela tenta manter algum tipo de interação com o adulto.

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE O

LISTA DE OBSERVAÇÃO DE CRIATIVIDADE

	SEMPRE	NUNCA	ÀS VEZES	NÃO OBSERVEI
FLUÊNCIA				
1. Capacidade de produzir um grande número de ideias				
2. Habilidade de pensar soluções alternativas para um problema				
3. Capacidade de gerar um grande número de resposta				
4. Capacidade de pensar em muitas ideias e fazer muitos planos				
FLEXIBILIDADE				
5. Habilidade de mudar sua forma de pensar sobre um problema ou situação				
6. Capacidade de ver as coisas de diferentes pontos de vista				
7. Habilidade de pensar em ideias alternativas para diferentes situações				
8. Capacidade de usar muitas e diferentes estratégias ou abordagens				
9. Capacidade de fazer diferentes conexões e deixar o pensamento ir a várias direções				
ORIGINALIDADE				
10. Habilidade de pensar em ideias, respostas e estilos incomuns.				
11. Capacidade em dar respostas infrequentes e raras				
12. Habilidade de criar coisas novas, diferentes e únicas				
13. Capacidade de sintetizar e reorganizar uma ideia em nova forma				
14. Habilidade em dar respostas que ninguém antes pensou				
ELABORAÇÃO				
15. Habilidade de expandir uma ideia adicionando detalhes				
16. Capacidade em dar respostas mais elaboradas e				

organizadas				
17. Habilidade de desenvolver uma resposta, um estilo ou uma ideia, dando seus detalhes				
18. Habilidade em clarificar ou melhorar uma ideia trabalhando seus aspectos constitutivos				
19. Capacidade de adicionar detalhes específicos para melhorar uma ideia				
20. Habilidade em ver problemas onde outros não veem				
EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES				
21. Capacidade de fantasiar e de se expressar espontaneamente				
22. Capacidade de olhar o mundo por uma perspectiva incomum;				
23. Sensibilidade de entrar em contato com si mesmo por uma perspectiva interna ;				
24. Capacidade de entender o significado de uma ideia num contexto mais amplo;				
25. Habilidade de produzir humor e a coragem para correr riscos.				

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE P

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA ENSINO FUNDAMENTAL

Entrevista com a professora do Lucas • 26/11/2014

- Como é o Lucas em sala?
- Comportamento do aluno na sala de aula
- Como é trabalhada as potencialidades do aluno em sala de aula?
- Você consegue identificar os indicadores de altas habilidades no aluno?
- Como é a participação dos pais
- Quais são as áreas que ele mais se destaca
- Concepção de aceleração da professora

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE Q

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DO AEE

Nome da Professora:

Idade:

Formação:

Nível de ensino:

Tempo de magistério:

FORMAÇÃO

1. Descreva em uma palavra, o que vem à sua mente quando pensa em uma definição ao conceitos de Altas Habilidades?
2. Descreva o que você entende ser as características e/ou comportamentos de um aluno com Altas Habilidades?
3. Em sua formação você teve alguma disciplina sobre a temática das altas habilidades ou superdotação?
4. Em sua opinião, qual o papel do educador e da escola em relação ao aluno com Altas Habilidades? Justifique sua resposta:
5. Você tem experiência em sua prática docente para atender em sala de recurso um aluno com altas habilidades ou superdotação?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

6. Você tem conhecimento quantos alunos com altas habilidades ou superdotação são atendidos na rede municipal de educação?

ATENDIMENTO AEE DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES?

7. Desde quando o aluno começou a ser atendido?
8. Como aconteceu o processo de identificação? Como foi avaliado os indicadores de altas habilidades ou superdotação do aluno?
9. O aluno está inserido no censo escolar? Para a inserção precisou apresentar um laudo clínico?
10. Quais as áreas de interesse do aluno?

11. Quais as principais características que você observa no aluno que o identifica como um aluno com altas habilidades ou superdotação?
12. Quais os avanços você observa no aluno a partir do atendimento realizado?
13. Quais os foram os projetos realizados com o aluno durante os atendimentos?
14. O aluno apresenta interesse nas atividades? Desiste fácil ou é persistente?
15. Em relação as estruturas e materiais da sala de AEE, você acha que está adaptada para o atendimento ao aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?
16. Como professora de Educação Especial quais foram as dificuldades e/ou facilidades em atender o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?

PROCESSO DE ACELERAÇÃO

17. Como aconteceu o processo de aceleração?
18. Quais foram os pontos positivos e/ou negativos que você observou sobre o processo de aceleração do aluno?

PARECER PEDAGÓGICO

19. Como é feito o registro das atividades e o desenvolvimento do aluno?
20. Você tem conhecimento ao parecer pedagógico voltado para o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?

PAIS

21. Em relação aos pais do aluno, você observa que existe estímulo excessivo?
22. É uma família participativa no desenvolvimento do filho?

ESCOLA

23. A escola reconhece o aluno como um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?
24. A professora da sala de aula relata que o Leonardo se destaca em algumas áreas ?
25. O aluno relata alguma dificuldade em relação a escola, professores e colegas?

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE R – parte A

AVALIAÇÃO DOS JUIZES

Nível	Juiz 1	Juiz 2	Juiz 3
0: Insuficiente	Entende-se por insuficiente quando o aluno hesita em realizar a atividade proposta, não apresenta interesse ou não conhece o conteúdo proposto ;	Hesitar e não executar	A descrição remete à motivação e ao interesse do aluno, mas não a sua facilidade/dificuldade, isso por que a atividade, nesse caso, não é realizada? Ele pode não estar interessado na atividade e desenvolvê-la de “qualquer jeito”. Essa descrição requer maior especificação.
1: Regular	Entende-se por regular quando o aluno executa a atividade, mas apresenta dificuldades em realiza-la.	Hesitar e executar a atividade, mas apresenta dificuldades.	Descrição clara
2: Satisfatório	Descrição clara	Desenvolve a atividade sem hesitar e com facilidade, atenção e concentração.	Mudar para “conforme o esperado”. Descrição clara
3: Satisfatório acima da média:	Acima do satisfatório: Entende-se por acima do satisfatório,		Essa descrição envolve muitos fatores e pode deixar o professor confuso, pois o aluno pode desenvolver a atividade de forma criativa, construindo suas próprias estratégias, mas sem argumentar e investigar, ou vice-versa. Sugiro que você sintetize essa descrição, deixando-a mais objetiva. Penso que aqui também falta indicar “maior facilidade em comparação aos demais”. Mudar para “superior ao esperado”.

Elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE R – parte B

ANÁLISES REFORMULADAS

Diante a análise dos juízes (Apêndice R – parte A), o instrumento passou pelas seguintes reformulações:

Níveis			Descrição	
	Onde se lia:	Lê-se:	Onde se lia:	Lê-se:
0	Insuficiente	Insuficiente	Entende-se por insuficiente quando o aluno hesita em realizar a atividade proposta ou não apresenta interesse e entusiasmo;	Entende-se por insuficiente quando o aluno hesita em realizar a atividade proposta, não apresenta interesse ou não conhece o conteúdo proposto;
1	Regular	Regular	Entende-se por regular quando o aluno executa a atividade mas apresenta dificuldades;	Entende-se por regular quando o aluno executa a atividade, mas apresenta dificuldades em realizá-la.
2	Satisfatório	Conforme o esperado	Entende-se por satisfatório quando o aluno desenvolve a atividade com facilidade, atenção e entusiasmo;	Entende-se por satisfatório quando o aluno desenvolve a atividade sem hesitar e com facilidade, atenção e concentração.
3	Satisfatório acima da média	Superior ao esperado	Entende-se por satisfatório acima da média, quando o aluno executa a atividade de forma criativa, apresenta entusiasmo e comprometimento, elabora e desenvolve a atividade de forma planejada; argumenta e investiga; constrói suas próprias estratégias.	Entende-se por superior ao esperado quando o aluno executa a atividade apresentando grande nível de criatividade, comprometimento com a tarefa e maior facilidade em comparação aos demais.

Reformulado pela pesquisadora.