



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DISSERTAÇÃO**

**UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS/RJ**

**ELISSANDRA PARAÍSO DA SILVA**

**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,  
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**UM ESTUDO SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA REDE  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS/RJ**

**ELISSANDRA PARAÍSO DA SILVA**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Márcia Denise Pletsch**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

**Nova Iguaçu, RJ  
2014**

371.98153  
S586e  
T

Silva, Elissandra Paraíso da, 1975-  
Um estudo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com  
altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis/RJ /  
Elissandra Paraíso da Silva. – 2014.

120 f.: il.

Orientador: Márcia Denise Pletsch.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação  
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares.

Bibliografia: f. 87-92.

1. Educação especial - Angra dos Reis (RJ) -  
Teses. 2. Superdotados - Educação - Angra dos Reis  
(RJ). 3. Prática de ensino - Angra dos Reis (RJ) -  
Teses. I. Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II.  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

ELISSANDRA PARAÍSO DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

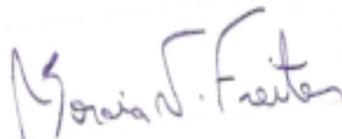
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 17/02/2014.



Márcia Denise Pletsch. Dr<sup>a</sup> UFRRJ



Rosana Glat. Dr<sup>a</sup> UERJ



Soraia Napoleão Freitas. Dr<sup>a</sup> UFSM

## RESUMO

O tema da inclusão escolar tem sido amplamente abordado nos debates contemporâneos na área de Educação Especial. A preocupação com o modelo praticado, bem como a problemática da formação específica, seja ela inicial ou continuada é alvo de vários debates, publicações e pesquisas. No tocante à educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, o número de pesquisas realizadas tem se mostrado insuficiente, principalmente no que tange à abordagem das práticas pedagógicas voltadas para essa parcela da Educação. É em meio a este cenário que este trabalho busca analisar o papel do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento da suplementação pedagógica, bem como as políticas e práticas utilizadas no processo de ensino aprendizagem desses sujeitos. O *lôcus* da investigação é uma escola especializada da rede pública de ensino, localizada no Município de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro. Os participantes do estudo são cinco professores do segundo seguimento do Ensino Fundamental que atuam no atendimento educacional especializado, nas áreas de Matemática, Ciências, Texto e Artes Plásticas. Como referencial teórico será utilizado a teoria dos três anéis de Joseph Renzulli, dando ênfase ao processo de enriquecimento curricular. Para a realização da investigação optou-se pela pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante, a análise de documentos locais, e as entrevistas abertas e semiestruturadas. Os resultados entre outros aspectos, indicam que o AEE vinculado à secretaria Municipal de Educação favorece a organização estrutural do serviço e a formação dos professores, mas também traz alguns desafios como a restrição dos atendimentos e a falta de recursos adequados para atender o alunado com AH/SD.

Palavras chave : Altas habilidades/Superdotação, Suplementação Pedagógica e Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

The issue of educational inclusion has been widely discussed in contemporary debates in the field of Special Education . The concern with the model used and the specific issue of training , whether initial or continued she is the target of several debates , publications and research . Regarding the education of students with high ability / gifted , the number of searches performed , has shown insufficient , especially regarding the approach of facing that portion of education teaching practices . It is within this background that this paper seeks to analyze the role of specialized educational services for the development of pedagogical supplementation , as well as policies and practices used in the teaching learning process of these subjects . The locus of research is a specialized public school education in the municipality of Angra Reis , State of Rio de Janeiro . Study participants are five teachers of the second follow-up of elementary school operating in specialized education in the areas of Mathematics, Science , Text and Visual Arts . Will be used as the theoretical framework to the theory of the three rings of Joseph Renzulli , emphasizing curriculum enrichment process. To carry out the research we opted for qualitative research with ethnographic approach , using as instruments for collecting data through participant observation , analysis of local documents , and open and semi-structured interviews . The results among others , indicate that the ESA linked to Municipal Secretary of Education promotes the structural organization of the service and the training of teachers , but also brings some challenges, including the restriction of visits and the lack of adequate resources to meet the pupils with AH / SD .

**Keywords :** High abilities / giftedness, educational supplementation and specialized educational services .

## **DEDICATÓRIA**

**A todos os profissionais que não medem esforços para promover uma educação de qualidade a todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais, em especial aos alunos com altas habilidades/superdotação.**

## **AGRADECIMENTOS:**

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis e pessoas incomparáveis.*

*Fernando Pessoa*

**Primeiro aos meus pais, a minha mãe por ter me ensinado o prazer por estudar e ao meu pai por ter me ensinado a importância do trabalho.**

**Aos meus primos Luciane Paraiso e Fabrício Paraiso pela ajuda e o incentivo inicial.**

**As companheiras Maíra e Simone por estar ao meu lado mesmo nos momentos de stress e de desânimo, sempre me apoiando com carinho e compreensão.**

**As amigas Carla Cristina de Almeida e a Rita de Cássia Catta Preta por ajudar na releitura do texto.**

**Um agradecimento especial à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por oportunizar uma linha de pesquisa que abrange a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e um muito obrigada à Professora Márcia Pletsch que aceitou o desafio de orientar um estudo na área de altas habilidades/superdotação.**

**E um agradecimento para lá de especial a toda equipe da Unidade de Trabalho Diferenciado pelo apoio, pela flexibilidade, pela concessão da pesquisa de campo e por ter contribuído para formar mais uma Mestre na sua equipe, meu MUITO OBRIGADA!**

**E a DEUS por ter me dado forças, paciência e motivação para realizar mais esse estudo.**

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	01
<b>1. A educação dos alunos superdotados: aspectos históricos e políticos</b> .....	04
1.1. Breves considerações sobre a educação de alunos com altas habilidades/superdotação em termos internacionais.....	04
1.2. A educação dos alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil.....	07
<b>2. Compreendendo as Altas Habilidades/Superdotação: revisitando conceitos</b> .....	19
<b>3. Caminhos metodológicos da pesquisa</b> .....	37
3.1. Procedimentos preliminares.....	41
3.2. O Cenário da pesquisa.....	41
3.3. Os sujeitos da pesquisa.....	45
3.4. Os procedimentos da pesquisa.....	46
3.4.1. Observação participante.....	46
3.4.2. Entrevistas abertas e semiestruturadas.....	47
3.4.3. Análise de documentos locais.....	48
3.5. Procedimentos de análise dos dados.....	48
<b>4. O atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD em Angra dos Reis</b> .....	51
4.1. Um atendimento diferenciado: em foco o AEE para alunos com AH/SD.....	51
4.2. As percepções e as práticas pedagógicas dos professores do AEE para alunos com AH/SD.....	58
4.2.1. Grupo de interesse em talentos matemáticos.....	62
4.2.2. Grupo de interesse em artes plásticas.....	64
4.2.3. Grupo de interesse em reflexão e práticas na ciência.....	67
4.2.4. Grupo de interesse em leitura e produção textual.....	70
4.3. Uma formação diferenciada .....	74
<b>5. Considerações finais</b> .....	81
<b>6. Referências</b> .....	84
<b>ANEXOS</b> .....	90

## INTRODUÇÃO

*O ensino é uma orquestração relacional do tempo e do espaço, do eu e dos outros, dos alunos e do conhecimento e do afeto e da cognição (EDWARDS, 2000, p.20).*

Historicamente a existência de pessoas excepcionalmente inteligentes causa curiosidades e admiração em quase todas as culturas, porém no Brasil seu estudo constitui um tema complexo e ainda pouco conhecido na comunidade acadêmica e na sociedade em geral. A educação de superdotados é um tema relativamente novo em nosso país, apesar de ser pesquisado desde meados da década de vinte do séc. XX, ainda percebemos dificuldades no atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

O termo altas habilidades/superdotação<sup>1</sup> é na atualidade o mais utilizado, tanto no meio acadêmico, quanto na legislação brasileira, para se referir aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer (BRASIL, 1995) e, portanto foi empregado no decorrer dessa dissertação para se referir a esse alunado.

As pessoas com altas habilidades/superdotação formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas, se diferenciam uns dos outros por seus interesses e estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e, principalmente, por suas necessidades educacionais.

O interesse pelo tema está vinculado a um conjunto de indagações que me acompanham ao longo da minha trajetória profissional. Dentre as quais destaco: Por que os alunos com altas habilidades/superdotação não estão recebendo apoio especializado na escola comum? O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação está conseguindo atender às necessidades educacionais especiais desse público? As práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado estão promovendo o desenvolvimento dos talentos desses educandos?

---

<sup>1</sup> Ressaltamos que várias terminologias foram usadas para designar essa habilidade superior, a saber: *bem dotados, talentosos, excepcionais, supernormais, mais capazes*, entre outros que aparecem na literatura empregada, e algumas também são retratadas nessa dissertação.

Qual o papel da Educação Especial no processo de ensino e aprendizagem desses alunos?

Essas questões estavam presentes no projeto de pesquisa apresentado no exame de seleção para o mestrado. Todavia, elas afloraram ainda mais a partir da minha participação na implementação da primeira sala de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação. Na rede municipal de Angra dos Reis para atender as demandas dessa sala de recursos demos início ao processo de formação dos professores nas unidades escolares do referido município. No decorrer das formações percebemos o desconhecimento sobre o tema por parte dos gestores e do grupo de professores, participantes dessa formação, além do descrédito de alguns, em relação à possibilidade de encontrar alunos com alguma potencialidade superior nas salas de aula das escolas da rede pública de ensino.

Assim, redirecionamos o projeto de dissertação para investigar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação e novas questões surgiram, agregando-se àquelas inquietações já apontadas anteriormente. Afinal, que formação deve ter esse profissional? Quais são as práticas pedagógicas para desenvolver o talento nos alunos? De que maneira a relação de ensino e aprendizagem acontece no atendimento educacional especializado para esses alunos? Quais as dificuldades enfrentadas por esse professor? Existe algum trabalho colaborativo entre o professor especializado e os professores da escola comum em relação a esse alunado? Essas são as questões que nortearam a pesquisa tendo como objetivo geral analisar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de Angra dos Reis. Os objetivos específicos desse trabalho são:

- Apresentar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de ensino de Angra dos Reis.
- Conhecer as percepções dos professores em relação ao fazer pedagógico no AEE;
- Refletir sobre a formação dos professores que atuam no AEE para alunos com AH/SD, desta mesma rede de ensino.

Para tal, por meio da pesquisa qualitativa com base na abordagem etnográfica, iremos utilizar na coleta de dados, os seguintes procedimentos: 1) Observação participante com registro em diário de campo; 2) Análise de documentos locais

(decretos, documentos e registros fornecidos pela instituição escolar); 3) Entrevistas abertas e semiestruturadas com os professores.

O público alvo dessa pesquisa são os professores do 2º segmento do Ensino Fundamental que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), nas áreas de Ciências, Matemática, Produção Textual e Artes.

Diante da proposta de investigação, organizamos essa dissertação em quatro capítulos. O primeiro intitulado “**A Educação dos alunos superdotados: aspectos históricos e políticos**” apresenta aspectos históricos sobre a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação nos contextos internacional e nacional incluindo os conceitos, a revisão da legislação em relação a esse público e o caráter do seu atendimento no Brasil.

O segundo capítulo intitulado “**Compreendendo as altas habilidades/superdotação: revisitando conceitos**”, se refere à revisão de literatura especializada envolvendo as temáticas que se relacionam com a área das altas habilidades/superdotação, bem como apresenta as bases que subsidiam teoricamente esta pesquisa.

O terceiro capítulo “**Caminhos metodológicos da pesquisa**” apresenta a estrutura e o funcionamento da Educação Especial em Angra dos Reis com ênfase ao trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado dirigido para alunos com altas habilidades/superdotação. Neste capítulo também apresentaremos o cenário da investigação e os sujeitos participantes, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O último capítulo “**O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação em Angra dos Reis**” destina-se a apresentar os resultados da pesquisa de campo em três tópicos: a) o AEE para alunos com AH/SD da rede municipal de Angra dos Reis; b) as percepções dos professores que atuam com os alunos que apresentam indicadores de AH/SD, assim como as práticas pedagógicas realizadas no AEE; c) a reflexão sobre a formação desses professores.

Por último, apresentaremos as considerações finais destacando as principais questões levantadas ao longo da pesquisa.

## CAP. 1

### A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SUPERDOTADOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

*A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria porque falar em educação (PAULO FREIRE, 2000, p.25).*

Neste capítulo objetivamos apresentar, de forma sucinta, aspectos históricos e políticos sobre a escolarização de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Para tal, utilizaremos como referência a literatura especializada na área e os documentos oficiais que discorrem sobre o tema.

#### **1.1. Breves considerações sobre a educação de alunos com altas habilidades/superdotação em termos internacionais**

De acordo com Gama (2006), em termos internacionais, os primeiros registros sobre o atendimento aos alunos com rendimento acima da média tiveram início em Esparta, na Grécia Antiga. Naquele contexto, todos os meninos recebiam instrução militar e os que se destacavam eram incentivados a desenvolver as artes da luta, a liderança militar e a prosseguir nos estudos. Em Atenas, as crianças do sexo masculino recebiam instrução de leitura, escrita, aritmética, literatura, história, artes e educação física. Esses alunos tinham sofistas contratados para ampliar suas habilidades nas áreas de matemática, lógica, retórica, política, gramática, cultura geral e debate. Tais práticas eram comuns na Academia de Platão, na qual rapazes eram selecionados por apresentar inteligência e desempenho físico superior não se levava em consideração a classe social dos mesmos. Cabe mencionar que a educação oferecida não era cobrada, pois Platão acreditava que as pessoas deveriam ser treinadas para maximizar suas potencialidades. Ele, ainda, pregava que os jovens que possuíam habilidades superiores comprovadas

deveriam participar de programas educacionais especiais separadamente dos demais, nas áreas de ciências, filosofia e metafísica. Os alunos que se destacassem no programa deveriam ter a oportunidade para vir a ser os futuros líderes.

Já na Roma Antiga as meninas também frequentavam os primeiros anos de escolaridade, porém a educação superior enfatizava que a Arquitetura, o Direito, a Engenharia e a Administração eram privilégios apenas dos meninos, considerados mais capazes.

De acordo com Sabatella (2008) a primeira referência aos testes de inteligência apareceu na China, no século V, mas eles somente começaram a ser sistematizados e aplicados cientificamente na França, no século XX. Como veremos a seguir, por exemplo, na China, as crianças e os jovens talentosos eram valorizados, e as crianças prodígio<sup>2</sup> eram enviadas para a corte, na Dinastia Tang e seus talentos eram reconhecidos e cultivados. Os chineses naquela época já valorizavam quatro princípios em torno do atendimento educacional para os alunos com inteligência superior:

- 1 - Um conceito amplo de inteligência, valorizando habilidades em várias áreas do saber como: literatura, liderança, imaginação, a rapidez na leitura, a capacidade de memória, o raciocínio e a sensibilidade perceptiva;
- 2 - A diferença entre precocidade e potencial superior e que este último poderia desabrochar em diferentes momentos da vida, não sendo algo estático;
- 3 - A importância do atendimento especial para o desenvolvimento da inteligência;
- 4 - Todas as crianças, das diferentes classes sociais deviam ter acesso à educação, de acordo com a suas capacidades.

Sabatella (2008) nos esclarece, ainda, que a elaboração do primeiro teste de inteligência é atribuída a Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, estudioso da educação e do desenvolvimento infantil. Em 1905, a pedido do governo da França, na tentativa de verificar crianças com atraso mental nas escolas públicas de Paris e prever quais delas poderiam ter dificuldades com a educação formal ele e seu colega Théodore Simon criaram a **Escala de Binet-Simon** para identificar esses estudantes e iniciaram o estudo de fatores relevantes para essa avaliação. Supondo que todas as crianças seguiam um padrão de crescimento, mas se desenvolvem em velocidades diferentes, ele chegou ao conceito de idade mental. Sem ter pleno conhecimento da extensão alcançada por seus estudos, Binet esquematizou os primeiros testes de inteligência no início do século

---

<sup>2</sup> Prodígio é uma criança que domina habilidades em certas áreas que geralmente só são dominadas por adultos (VIRGOLIM, 2007).

passado. Desde essa época, os testes de inteligência são elaborados com elementos que avaliam, principalmente, a memória e o raciocínio verbal, o raciocínio numérico, a análise de sequências lógicas e a habilidade de solucionar situações do dia a dia.

Já nos Estados Unidos as primeiras experiências de atendimento educacional aos alunos com inteligência superior ocorreram em Nova Jersey, no século XIX. E posteriormente, Los Angeles, New York e Cleveland iniciaram suas práticas com os alunos considerados talentosos.

Segundo Gama (2006) aquele país teve uma influência mundial no campo das altas habilidades/superdotação devido às pesquisas realizadas na área. Como exemplo, podemos citar o psicólogo Lewis Madison Terman que liderou uma equipe de estudiosos americanos e fizeram a adaptação do Teste de Binet, estabelecendo novos padrões de habilidade média para cada idade e para o uso com adultos, até hoje conhecido e amplamente usado como **Escala de Inteligência Stanford-Binet**. O teste evoluiu para modelos escritos, com instruções e normas específicas, facilmente aplicáveis em grupo. Com esse recurso, os indivíduos poderiam ser testados em condições uniformes, assim como a comparação dos resultados poderia ser realizada. Uma de suas principais contribuições com os estudos longitudinais de Terman, que constinam sendo desenvolvidos até os dias atuais, foi o que é conhecido nos Estados Unidos por meio da frase “é correto ser inteligente” ajudando centenas de crianças talentosas e superdotadas (SABATELLA, 2008).

Salientamos ainda que a “era Sputnik”, como ficou conhecida, (avanço tecnológico demonstrado pela União Soviética com o lançamento da nave espacial chamada Sputnik), teve uma influência significativa no campo das altas habilidades/superdotação e uma atenção especial foi dada aos programas de desenvolvimento dos alunos talentosos com o intuito de superar o desenvolvimento soviético no campo científico (GAMA, 2006).

Entretanto, nos anos que se seguiram houve um declínio nas práticas educativas voltadas a esse alunado em função das questões da igualdade de direitos, com o paradigma da educação para todos. Mas o interesse na educação dos mais capazes como uma maneira de garantir a liderança americana na indústria, na economia, na educação, nas ciências e demais áreas se mantiveram e se evidenciaram pela criação, em 1987, do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotados, (GALLAGHER, 1993 apud GAMA, 2006).

## 1.2. A educação dos alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil

Em âmbito nacional, a reflexão sobre a educação de pessoas com inteligência superior teve seu início em meados da década de 20, do séc. XX. Nesse contexto, de acordo com Delou (2007) e Gama (2006), quatro iniciativas podem ser destacadas, a saber:

- a) a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro que previu o atendimento educacional aos alunos *supernormais* em 1929;
- b) a publicação das três primeiras obras brasileiras sobre o tema, intituladas: “A Educação dos Supernormais” (KASEFF, 1931), “O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos Mais Capazes”, (PINTO, 1932) e “O Problema da Educação dos Bem-Dotados” (PINTO, 1933);
- c) as experiências pioneiras de validação e aplicação de testes americanos no Brasil para detectar crianças com rendimento acima da média realizadas no Instituto de Psicologia do Recife, por volta de 1924;
- d) a vinda da psicóloga russa Helena Antipoff para o Brasil, em 1930, que se estabeleceu no Estado de Minas Gerais, e entre muitas das ideias inovadoras que trouxe para o nosso país, fez referência à educação dos “excepcionais<sup>3</sup>”. Fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil propôs a criação de um parágrafo incluindo os alunos bem dotados no Estatuto da Instituição. Além disso, implementou os primeiros atendimentos aos alunos bem-dotados em escolas da zona sul do Rio de Janeiro, nas quais desenvolviam estudos nas áreas de literatura, teatro, marionetes e música (GAMA, 2006; DELOU, 2007).

A influência de Helena Antipoff foi fundamental para a educação dos alunos com altas habilidades/superdotação no Brasil e isso fica explícito com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961) que dedica dois artigos (88 e 89) à educação dos “excepcionais”. Para tanto o Ministério da Educação e Cultura criou, em 1967, uma comissão para estabelecer critérios de identificação e atendimento aos alunos superdotados. Em 1971, foi realizado, em Brasília, um seminário sobre os superdotados. Assim nos anos 1960 a 1970 a Educação Especial expande os atendimentos, como reflexo do papel que as instituições especializadas passaram a ter nas políticas públicas

---

<sup>3</sup>“No termo excepcional estão incluídos aqueles classificados **acima** ou abaixo **da norma** de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que fazem de sua educação um problema especial” (ANTIPOFF, H. 1984, apud DELOU, 2007, p. 28, grifo meu).

de Educação no país. De acordo com Kassir (2013) o papel de Helena Antipoff foi determinante para os avanços no campo da Educação Especial, assim como de sua institucionalização a partir da criação das instituições filantrópicas privadas como a Sociedade Pestalozzi.

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5692 que previa que alunos com deficiência mental, física, com atraso escolar considerável e o superdotado deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos conselhos de educação (BRASIL, 1971). Essa lei levou a criação dos serviços de Educação Especial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal. Posteriormente, levou à criação do Projeto Prioritário de nº 35, estabelecendo a educação dos superdotados como área primeira da Educação Especial no Brasil, incluindo-a no Plano Setorial da Educação e Cultura, fixando o que Novaes (1971) chamou de “uma política de ação do MEC com relação ao superdotado”.

A partir da política de 1971, passou a ser considerado para o atendimento aos alunos que demonstravam potencial superior, o seguinte conceito de superdotação:

[...] crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (BRASIL, 1972, p.2).

Delou (2007) nos esclarece que esse conceito abrange duas categorias conceituais distintas, a saber: os superdotados e os talentosos. Visto que estabelece critérios que podem ser combinados ou alternados, denominados notável desempenho e/ou elevada potencialidade, além de considerar diferentes áreas, que podem aparecer isoladas e/ou combinadas, caracterizando a superdotação ou talento que a criança poderia apresentar. A lei definiu também, que o atendimento educacional deveria ser iniciado na pré-escola, empregando procedimentos escolares variados e combinados. Vale dizer que nesse período a Educação Infantil não era obrigatória e a grande maioria da população brasileira não tinha acesso à escolarização ou quando tinha fracassava (PLETSCH, 2014).

Em relação ao atendimento a ser ofertado aos alunos com altas habilidades/superdotação, o Projeto Prioritário nº 35 já previa a necessidade de classes especiais em escolas comuns, apontando que nem sempre seria possível estabelecer nas

classes comuns, condições adequadas ao atendimento educacional do aluno superdotado. Diferentemente dessa posição, os princípios da Educação Especial para esse público consideravam que os alunos deveriam freqüentar as classes comuns, desde que o professor tivesse condições adequadas, favorecendo assim, agrupamentos diversificados, atividades diferenciadas e dispusessem de orientações e materiais adequados para propiciar a oferta de tratamento especial a esses discentes (KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2014).

Para Delou (2007) o Projeto Prioritário nº 35 era ousado, visto que enfatizava a formação global do aluno, isto é, além de estimular e desenvolver os talentos e as potencialidades, visava também a pessoa, a formação do cidadão e sua personalidade de forma integral. Mas, as classes especiais<sup>4</sup> para esse público não tiveram muito êxito no Brasil, das três experiências implementadas, uma sofreu alterações e as outras duas foram extintas.

Dentre as modalidades de atendimento educacional aos alunos superdotados estavam a monitoria, o enriquecimento curricular e a aceleração de estudos. Este último possibilitava aos alunos terminar parte dos estudos antes mesmo da conclusão do 1º grau, atual Ensino Fundamental.

O Projeto Prioritário nº 35 previa que, nesses casos, os alunos poderiam frequentar concomitantemente escolas do 2º grau (atual Ensino Médio) que tivessem matrículas por disciplina (BRASIL, 1976, p. 4). Porém, a prática da aceleração de estudos foi mais efetivada no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental, eis que vários alunos com aprovação no vestibular, oriundos de famílias bem sucedidas e conscientes dos seus direitos, conseguiram por meio de Mandato de Segurança, a frequência garantida em universidades particulares enquanto concluía o Ensino Médio (DELOU, 2007). Essa prática também foi adotada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), no Rio de Janeiro, bastando que o aluno fosse aprovado no processo seletivo do Mestrado para poder ingressar e frequentar as aulas.

Desde 1971, várias experiências foram registradas, tanto nos setores públicos como em setores privados, em muitos Estados do Brasil. Alguns deles continuam se destacando até hoje, como as desenvolvidas em Minas Gerais, Espírito Santo e Distrito Federal. É relevante citar, também, que as organizações não governamentais que

---

<sup>4</sup>A primeira foi do Centro Educacional Objetivo, localizado em São Paulo, e as demais foram as experiências desenvolvidas na Fundação José Carvalho, localizada em Pojuca, Bahia e na Fundação AVIBRÁS, em São José dos Campos, São Paulo (DELOU, 2007, p. 29).

promoviam atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação somados aos esforços dos profissionais da educação, da psicologia, além de outras áreas e dos empresários também tiveram grande influência nas decisões governamentais. Um desses exemplos foi a criação da primeira Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) em 1979, a qual exerceu papel importante junto às decisões governamentais, promovendo vários eventos nacionais e internacionais, tendo como parceiros o Ministério da Educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) entre outros órgãos.

Na Constituição Federal de 1988, a Educação aparece como dever do Estado, garante o atendimento educacional especializado aos alunos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, mas não inclui os alunos com altas habilidades/superdotação. Todavia, garante também o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 208, III). Isso contribui para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação, mesmo sem citá-los.

A Lei n.º 8069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente vem reforçar os direitos das crianças e jovens. Vale salientar que ter acesso ao ensino gratuito e de qualidade, conforme citado na Constituição de 1988, faz parte desse direito, para isso o Estatuto prevê:

(...) nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”(BRASIL, 1990, Art. 5.º).

Nesse mesmo ano, o Brasil assumiu oficialmente o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jotiem, na Tailândia. E assinou em 1994 a Declaração de Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha.

Os compromissos assumidos pelo Brasil, nas conferências citadas acima, significaram um movimento político em prol da inclusão<sup>5</sup> de todos os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nas escolas comuns da rede de ensino. Alunos que historicamente estiveram excluídos das práticas pedagógicas e dos bancos escolares (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca incluiu também os alunos superdotados, a quem nomeou de *bem dotados*. Para todos, foram assegurados o direito à escolarização de qualidade e os princípios contra todo tipo de exclusão.

No mesmo ano foi publicado o documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial” que teve como objetivo fazer uma revisão dos principais conceitos adotados pela Educação Especial sob o modelo da integração. Participaram da produção desse documento a equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC, com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial brasileira, pelos representantes dos Institutos Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não-governamentais (BRASIL, 1994).

Delou (2007) faz referência ao documento acima esclarecendo que, em relação à superdotação, a ressignificação do conceito difundido nos anos 1970, tendo como base a teoria sociocultural, não significou avanços para área e sim uma mudança de nomenclatura, como se evidencia abaixo:

(...) o resultado mostrou-se equivocado e a mudança teórica que se pretendia, não passou da mudança de termos, de superdotados para altas habilidades e supressão da conjunção alternativa “ou”, do caput do conceito, acabando por produzir uma exclusão maior, já que só seriam considerados alunos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentassem “notável desempenho e elevada potencialidade”. A supressão do “ou” acabou com a possibilidade de que alunos com fracasso escolar fossem identificados por suas elevadas potencialidades (DELOU, 2007, p. 31).

E esclarece mais:

Hoje, sabe-se que alunos com altas habilidades/superdotação escondem capacidades e potencialidades em inúmeras histórias de fracasso escolar, a fim de não serem excluídos do convívio social por serem inteligentes ou por serem capazes de desempenho escolar bem sucedido. Contudo, desde então, a mudança de denominação para *altas habilidades* mostrou ser mais bem aceita pelo meio educacional (DELOU, 2007, p. 31).

---

<sup>5</sup> Vale esclarecer que no Brasil, a tradução do documento original de Salamanca foi adaptada à terminologia educacional brasileira, alterando-se as expressões “integrada” ou “integradora” por “inclusiva” (DELOU, 2007, PLESTCH, 2010).

Nas citações acima fica claro que nem sempre as mudanças ou traduções de conceitos são positivas e que, em alguns casos, podem estar promovendo a exclusão em nome da inclusão. No entanto, em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394), conhecida como Lei Darcy Ribeiro, que contempla os alunos com altas habilidades/superdotação, reafirmando e alterando o que já constava na Constituição de 1988 no que diz respeito ao atendimento educacional especializado, como podemos verificar a seguir:

[...] é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” por meio de educação escolar pública (BRASIL, 1996, Art. 4.º, III).

E reafirma ainda que:

[...] alunos com necessidades educacionais especiais também devem ter garantido o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um,” como todos os demais (BRASIL, 1996, Art. 4.º, V).

É inegável que essa nova lei significou um grande avanço político para a educação, definiu a Educação Especial como modalidade de educação escolar e dedicou um capítulo sobre o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos com altas habilidades/superdotação, como se evidencia no trecho abaixo:

Aos alunos superdotados foi garantido o atendimento especializado no âmbito da educação escolar, que deve ser realizado na escola comum, na qual todos os demais alunos são educados e escolarizados. Não é qualquer tipo de atendimento educacional. A fim de garantir que o atendimento especializado aconteça, o Artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicos, para atender as suas necessidades” (DELOU, 2007, p.33).

Além disso, previu a flexibilização pedagógica e escolar, favorecendo tanto o enriquecimento curricular quanto a aceleração de estudos no caso desses educandos, como podemos verificar a seguir:

A nova LDBEN previu que a escola poderá organizar-se em “classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, IV).

Apesar da LDBEN ser clara e possibilitar diferentes arranjos no que tange à organização educacional, as ações educativas inclusivas esperadas não foram imediatas. Assim, a Secretaria de Educação Especial deu início a um trabalho que levou à homologação da Resolução n.º 2, em 15 de agosto de 2001, que instituiu as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Essa diretriz discorre, entre outras questões, sobre medidas a serem consideradas durante o processo de inclusão na área da superdotação e considerou esse público como educandos com necessidades educacionais especiais, por apresentarem durante o processo educacional:

(...) altas habilidades/superdotação, definindo-a como sendo a expressão de grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5º, III).

Foi na Resolução n.º 2/2001 que a expressão altas habilidades/superdotação apareceu pela primeira vez no Brasil, integrando dois conceitos de concepções teóricas diferentes (sóciointeracionista e inatista) de modo combinado. Isto é, o seu uso não é alternativo, o que mostra um entrave na tentativa de mudança conceitual. Porém, segundo Delou (2007; 2010) é importante reconhecer que a expressão altas habilidades parece ter tido maior aceitação junto ao público leigo. Ainda de acordo com a Resolução n.º 02/2001:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, Art. 8.º, IX).

Dessa forma ficou determinado que alunos com altas habilidades/superdotação têm direito à suplementação pedagógica, que dar-se-a por meio do enriquecimento e/ou aprofundamento curricular, ou seja, para além das atividades previstas para a classe

regular em que esteja matriculado. Essas atividades podem ocorrer na própria sala de aula regular, em salas de recursos ou em outros espaços que ofereçam oportunidades de aprofundamento do currículo na área de interesse ou talento do aluno. Mas, também, podem ocorrer em outros espaços, como nas universidades. Ficou evidente, ainda que o aluno pode ter abreviado o tempo de permanência na escola por ter atingido plenamente os objetivos daquela etapa escolar em que se encontra matriculado. Delou (2007) afirma ainda que não se trata de minimizar o trabalho da escola e nem de desvalorizar o trabalho do professor, mas de valorizar o desenvolvimento escolar efetivo que alunos com altas habilidades/superdotação apresentam.

Em 2003 foi fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação, (CONBRASD), com a finalidade de “congregar e representar, nacional e internacionalmente, as pessoas físicas e jurídicas nos âmbitos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal associadas que realizem ações ou estejam interessadas em ensino, pesquisa e atendimento na área das altas habilidades/superdotação” (CONBRASD, 2003, Art. 2.º).

No ano seguinte, esse Conselho realizou o I Encontro Nacional com o tema “A Excelência na Educação e Desenvolvimento de Talentos”. O evento contou com as presenças de estudiosos de renome internacional dentre eles Joseph Renzulli, além dos principais pesquisadores brasileiros na área. Desde então o CONBRASD vem realizando congressos, de dois em dois anos, em vários estados brasileiros.

O Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Especial<sup>6</sup> lançou em 2006 o programa para a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação conhecido pela sigla NAAH/S. Esse programa visava à implantação desses núcleos nos estados brasileiros e no Distrito Federal, os quais objetivavam: a) atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; b) promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; c) e oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

No entanto, não é o que vem acontecendo em alguns estados brasileiros. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o NAAH/S demonstra dificuldades para atender

---

<sup>6</sup>Vale esclarecer que Secretaria de Educação Especial (Seesp) que tinha como objetivo desenvolver programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial foi extinta em 2012 e atualmente seus programas e ações estão vinculados a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (BRASIL, 2012).

aos alunos com altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino. Pesquisas recentes realizadas na rede municipal de Niterói, Angra dos Reis e Rio de Janeiro evidenciam que o Rio de Janeiro, o maior sistema público municipal de ensino da América Latina, com 1.063 escolas e com mais de 705.659 alunos matriculados até 2008, possuía apenas um quantitativo de 0,1% de alunos com altas habilidades/superdotação, menor índice de alunos com indicadores de AH/SD (GLATE PLETSCHE, 2012).

O Rio de Janeiro também foi tema da pesquisa retratada no livro “Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado” (FREITAS E PÉREZ, 2012) que citam-na como uma das cidades que não declaram o quantitativo de alunos com AH/SD no Censo Escolar. Isso fica claro no trecho que segue abaixo:

[...] chama a atenção a ausência de alunos com AH/SD declarados em algumas cidades que têm instituições públicas e privadas (salas de recursos, centros e projetos universitários) que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) há muitos anos a um número significativo de crianças, como, por exemplo, Lavras (MG); Vitória(ES); **Rio de Janeiro (RJ)**; Brasília (DF); Santa Maria, Porto Alegre e outras cidades gaúchas; Goiás (GO) e Curitiba e outras cidades paranaenses (FREITAS e PÉREZ, 2012, p.61, grifo meu).

Esses dados constatarem que esse alunado da Educação Especial não tem recebido o apoio de que necessitam, sequer estão sendo reconhecidos entre os demais alunos. Vale lembrar que para realizar qualquer tipo de atendimento a esses alunos se faz necessário primeiro identificá-los.

As dificuldades enfrentadas nos sistemas educacionais evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate em torno da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. Nessa perspectiva, na atualidade, a partir dos referenciais educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Diante disso o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial apresentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que traz a Educação Especial como modalidade de ensino transversal ao ensino regular e não mais como substitutiva do mesmo, que perpassa todo o espectro de níveis, etapas e modalidades, desde a educação infantil até o

ensino superior, incluindo também a educação de jovens e adultos (EJA), a educação profissional e a educação rural (FREITAS, ROMANOWSKI E COSTA, 2012).

A legislação oficial brasileira (BRASIL, 2008<sup>7</sup> e 2009) propõe a obrigatoriedade da matrícula aos alunos alvo da Educação Especial na escola comum do ensino regular e da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de subsidiar essas ações (VIEIRA, 2012). Para tanto, a Resolução CNE/CEB nº 04 (BRASIL, 2009, p.2) oferece as diretrizes operacionais para o AEE, delimitando suas funções, conceituando o público alvo do AEE; definindo o espaço e o turno em que essa atividade deve ser oferecida; valorizando a matrícula dupla desse alunado, estabelecendo as competências e as atribuições do professor especializado; orientando a elaboração do plano de atendimento no AEE; destacando a importância da formação desse professor especializado e apresentando os Centros de Atendimento Educacional Especializado como alternativa de locais que podem realizar o AEE. E ainda ressalta a importância do Projeto Pedagógico da escola de ensino regular institucionalizar a oferta do AEE (BRASIL, 2009).

Em contrapartida, em novembro de 2011, o Governo Federal revoga o Decreto nº 6.571 e passa a vigorar o Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Com esse novo documento reafirma como público alvo da Educação Especial os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e define como objetivos para o AEE, os seguintes tópicos:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e **garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;**
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, **etapas e modalidades** de ensino.

---

<sup>7</sup>Nesse mesmo ano foi publicado, também o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo como público alvo para esse tipo de atendimento os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. A mudança mais significativa proposta por esse novo decreto foi referente à distribuição dos recursos do FUNDEB em relação à Educação Especial. O Decreto nº 6.571 foi revogado em 2011.

Como podemos depreender os objetivos vão ao encontro das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação. O primeiro item dá a oportunidade desses alunos terem acesso a serviços e apoios especializados que possam vir a necessitar e, o segundo, se refere às etapas e modalidades de ensino que antes não eram citadas e que possibilitam a aceleração de estudos e a continuidade do apoio nas diferentes etapas e modalidades também.

Sendo assim, podemos dizer que desde meados da década de vinte, do séc. XX até os dias atuais tivemos avanços políticos, mas ainda são poucos os avanços sociais envolvendo a área da Educação Especial. Especificamente, na área das altas habilidades/superdotação, nos parece, que esses avanços ainda não se materializaram. As escolas públicas, as salas de recursos multifuncionais e as demais instituições ligadas ao setor público não conseguiram acompanhar as legislações no que se refere às práticas pedagógicas suplementares, à aceleração de estudos e ao enriquecimento curricular, ou seja, o atendimento às necessidades educacionais dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Isso é percebido em função do inexpressível número de alunos com altas habilidades/superdotação nos censos escolares dos últimos anos comparado ao indicativo da Organização Mundial da Saúde, que considera de 3 a 5% da população apresentando indicadores de altas habilidades/superdotação no Brasil<sup>8</sup>. De acordo com Freitas e Pérez (2012) o número geral de alunos com AH/SD registrado no censo escolar de 2009, teve um crescimento, mas continua sendo inaudível se comparado às estimativas mais conservadoras, com 5.186 alunos com AH/SD estudando em classe comum e somente 432 recebendo atendimento educacional especializado.

Um outro fato é o grande número de instituições privadas e Organizações Não Governamentais (ONGS) atuando na área das AH/SD comparadas às poucas ou quase inexistentes experiências das instituições públicas brasileiras na área. Entretanto, é preciso reconhecer os esforços que vêm sendo realizados há algumas décadas para que esses alunos recebam atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular da educação básica, como por exemplo, os expressos na Lei n.º 9394/1996 e na

---

<sup>8</sup> O Brasil tem mais de 2,5 milhões de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) matriculados nas escolas (ensino fundamental e médio), segundo as estimativas da OMS (3,5-5%) (FREITAS E PÉREZ, 2012, p.61).

Lei n.º 5692/1971, que garantem e reafirmam esses direitos. Delou (2007) evidencia isso:

[...] podemos ousar dizendo que se os alunos com altas habilidades/superdotação brasileiros têm hoje uma legislação que garante direitos educacionais avançados e que reconhece à suas singularidades escolares, isto se deve à visão progressista dos legisladores que se adiantaram à maioria dos educadores brasileiros, que ainda resistem a compreender a diversidade do seu alunado (p. 27).

Diante dos avanços legais ocorridos, sobretudo, desde a década de noventa, Delou (2007) sinaliza que os alunos com altas habilidades/superdotação não estão sendo reconhecidos pelo alto desempenho escolar e incluídos nas práticas pedagógicas escolares de alto nível. Eles, também, não têm “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo as capacidades de cada um”, como previsto nas diretrizes oficiais. Em grande medida esses problemas persistem em função dos sistemas educacionais que permanecem resistentes, pouco ou nada fazendo para identificar e desenvolver os talentos existentes em nosso país.

Visando contribuir para a mudança dessa realidade, faz-se necessário um maior entendimento das características dos alunos com altas habilidades/superdotação e as possibilidades de atendimento educacional para esse alunado. Nesse sentido, o próximo capítulo é dedicado aos conceitos e às características que se relacionam ao tema em questão.

## CAP. 2

### COMPREENDENDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: REVISITANDO CONCEITOS

*Pessoas brilhantes se tornam brilhantes, não por conhecer todas as respostas, mas por saber pensar melhor e eliminar os erros ao escolher as respostas (JENSEN, 2001, apud SABATELLA, 2008, p.20).*

O objetivo deste capítulo é discutir os conceitos e as características que se relacionam com o tema das altas habilidades/superdotação. Para tanto, utilizamos diferentes autores que são referência na área e que vêm colaborando com a produção do conhecimento científico nessa área. Dentre os quais destacamos: Sternberg (1985), Gardner (2000), Renzulli (2002), Alencar (2007), Sabatella (2008), Plestch & Fontes (2009), Freitas (2012), entre outros. É importante dizer que nossa proposta não é defender nesse capítulo uma referência específica sobre altas habilidades/superdotação, mas sim apontar as diferentes correntes teóricas para que o leitor possa conhecê-las.

Para iniciar nossa reflexão discorreremos sobre aspectos vinculados às capacidades do cérebro humano e ao conceito de inteligência. Durante séculos, a ciência vem tentando desvendar os mistérios do cérebro, buscando descobrir o que nos torna quem somos, a fim de compreender como alguns indivíduos desenvolvem mais algumas áreas e alcançam níveis diferenciados de inteligência, e como essa informação favorece sua educação.

O cérebro humano é o cerne do controle de todo o organismo e a sede do pensamento. Nele armazenam-se as recordações, desenvolvem-se as crenças, determinam-se os comportamentos, e ajustam-se os estados de alerta e de humor. Ele coordena os movimentos, os sentidos: olfato, audição, tato, visão e paladar, permite a comunicação, a formação das palavras, a compreensão das operações numéricas, a harmonização dos sons, a composição musical e a visualização das formas no espaço. De acordo com Sabatella (2008) ainda não inventaram um computador que se aproxima de tais capacidades, como evidencia McCulloch com a frase: “o cérebro se parece com o computador, mas não há um computador que se pareça com o cérebro” (apud SABATELLA, 2008, p. 27).

Apesar de todas as pesquisas, a ciência ainda não consegue afirmar, com certeza, a origem da capacidade de pessoas excepcionalmente inteligentes. Algumas teorias

atribuem-na à genética, outras aos estímulos ambientais e outras ainda defendem que o desenvolvimento de habilidades superiores está relacionado à combinação de fatores externos e internos (PLETSCH & FONTES, 2009).

Nessa direção, as autoras defendem que a capacidade do aprendizado pode aumentar ou diminuir dependendo do meio de incentivo e estímulo em que o indivíduo se desenvolve. O processo de internalização de informações/conhecimentos é melhorado pela qualidade, força e velocidade com que os estímulos são promovidos aos sujeitos. Uma metodologia adequada de ensino que gere uma ativação intensa, como um exercício desafiante de aprendizagem, possibilita um considerável aumento no número de sinapses<sup>9</sup>, como discorre Sabatella (2008).

A autora nos informa ainda que alguns cientistas como Diamond (1998) e seus colegas consideram que é, exatamente, esse efeito na formação de novas sinapses ou a hipertrofia das já existentes que constitui a base da memória. Por outro lado, parece haver evidências de que as sinapses regridem quando não são utilizadas. De acordo com o neurobiologista Teyler:

O tecido do cérebro é determinado como resultado entre a interação de um esquema genético e as influências do meio ambiente. Enquanto as características básicas da organização cerebral são apresentadas no nascimento (a divisão celular está essencialmente completa), o cérebro experimenta um tremendo crescimento no processo neural, na formação das sinapses e da bainha de mielina, diminuindo pela puberdade. Esses processos podem ser profundamente alterados, no organismo, pelas circunstâncias. Além disso, tem sido mostrado que o processo cerebral, presente no nascimento, degenerará se a estimulação necessária para ativá-lo for negada. Ele aparece como uma estrutura proporcionada pela contribuição genética e, se não for usado, irá desaparecer, mas será capaz de um posterior desenvolvimento caso seja fornecida uma estimulação efetiva (apud SABATELLA, 2008, p.28).

A tendência mais recente é considerar que a inteligência, quando expressa em habilidades cognitivas tais como a capacidade de raciocinar abstratamente, conceituar e generalizar ou então, demonstrar habilidades acadêmicas específicas, liderança, comportamento artístico e criativo, é a resultante da interação entre fatores hereditários e adquiridos. Essa interação ocorre entre as características mentais, físicas e emocionais

---

<sup>9</sup> “Sinapse: local de contato entre neurônios onde ocorre a transmissão de impulsos nervosos de uma célula para outra. Considera-se que é na sinapse a mais provável localização do mecanismo neurológico de aprendizagem e memória” (SABATELLA, 2008, p. 25).

do indivíduo e as do meio ambiente, incluindo outros indivíduos, eventos e experiências presentes em sua vivência. Para Sabatella:

Os resultados dessas investigações têm comprovado que os indivíduos muito inteligentes e os superdotados são biologicamente diferentes – sua estrutura cerebral dispõe de maior número de células gliais<sup>10</sup> e conexões sinápticas, resultado da interação favorável entre padrões genéticos e oportunidades proporcionadas pelo meio. Diferem da média não apenas pela produção ou pelas conquistas acadêmicas, mas pelas características herdadas e por saberem utilizar e desenvolver a maravilhosa e complexa estrutura formada até o nascimento (2008, p. 29).

Diante do exposto podemos observar que a inteligência é um fenômeno plural, resultante do desenvolvimento, da combinação, e da inter relação de todas as funções do cérebro humano, podendo ser inibida ou ampliada pela interação entre os padrões genéticos herdados e as oportunidades ocasionadas pelo meio.

Nos dias atuais observa-se a necessidade de um posicionamento interacionista em relação à temática, tanto na identificação como no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação. Stoltz & Piske (2012) citam alguns autores que defendem essa idéia, como Antipoff & Campos, 2010; Greenfield *et al*, 2006; Halpern, 2006. Para eles o mito da superdotação como inata ou como produto do ambiente social cai por terra em favor da influência mútua entre o biológico e o social e o contexto cultural no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação.

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky todo desempenho superior é mediado socialmente e não um fenômeno biofísico, estando a causa dentro do indivíduo.

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é consequência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu

---

<sup>10</sup> Essas células têm a função de cercar, sustentar e nutrir os neurônios, isolar os axônios e regular a composição química do espaço extracelular, além de remover neurônios mortos e destruir na medida do possível, elementos que podem prejudicar o desempenho neuronal, bem como das demais células auxiliares. Um maior número de células gliais propicia o aumento da atividade sináptica e a velocidade dos impulsos entre os neurônios – o que resulta em maior rapidez e mais complexidade nos padrões de pensamento -, duas características encontradas nos indivíduos superdotados (SABATELLA, 2008, p. 25-27).

surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (VYGOTSKY, 1999, p.11).

Delou & Bueno (2001) com base nos referenciais vigotskianos sugerem que a genialidade e o talento se apresentam como um desenvolvimento acima do normal da atividade criadora que raramente se revelam em todos os campos, frequentemente surge em uma determinada área. A genialidade não se apresenta como uma unidade genética fechada e integralmente herdada, as condições ambientais, econômicas e sociais favoráveis estão relacionadas ao aproveitamento de talentos inatos. Ainda em consonância com as ideias de Vygotsky (1929):

[...] se a hereditariedade torna possível a genialidade, somente o ambiente social concretiza esse potencial, e cria o gênio. Toda grande descoberta, invento ou qualquer manifestação de criação genial, é preparada por todo o curso prévio do desenvolvimento, condicionada pelo nível cultural da época, suas necessidades e imposições (apud DELOU & BUENO, 2001, p.98).

Os processos superiores de pensamento dependem da interação social que possibilite o seu acesso e desenvolvimento. A interação de cada pessoa com uma dada cultura e a plasticidade de suas capacidades determinam o nível de desenvolvimento de sua genialidade e ou de seu talento. Para Vygotsky, (1999) o desenvolvimento humano é mediado, destaca-se como principal determinante da genialidade e do talento especial o talento cultural ou o uso consciente de influências culturais. Este enfoque redireciona a maioria dos estudos sobre altas habilidades/superdotação, apontando o papel da mediação para o desenvolvimento do potencial em diferentes áreas.

Na década de oitenta as contribuições mais relevantes que ocasionaram a expansão do conceito de inteligência são referenciadas pelos psicólogos Howard Gardner (1983; 2000) da Universidade de Harvard e Robert Sternberg (1985; 2003) da Universidade de Yale. Seus trabalhos não estão direcionados exclusivamente à superdotação, porém proporcionam substratos para a discussão sobre a natureza multifacetada da inteligência e de seu funcionamento em uma variedade de domínios. A visão desses pesquisadores nos traz o reconhecimento de habilidades em outras áreas e o embasamento teórico e conceitual para compreender como essas habilidades podem se manifestar de modo autônomo.

O estudo de Gardner (1983) sobre as “inteligências múltiplas” tem sido referenciado em vários países, ao expandir o conceito de inteligência, reconhecendo uma multiplicidade de competências em cada indivíduo, definindo a inteligência humana como um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo solucionar problemas de forma criativa nas mais diferentes e desafiadoras situações.

Esse autor afirma que todas as inteligências são autônomas e relativamente independentes, cada uma com sua linguagem própria, símbolos e processos, mas que podem se relacionar, ocasionando as escolhas pessoais para uma determinada direção. A competência cognitiva pode ser descrita como um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais que seriam universais na espécie humana, entre elas estariam sete inteligências. As inteligências lógico matemática e a linguística são as mais valorizadas nas escolas, as inteligências espacial, corporal cinestésica e a musical são usualmente associadas às artes; as inteligências interpessoal e intrapessoal são as que ele nomeia de inteligências pessoais.

As pesquisas subsequentes de Gardner (2000) mostraram mais três competências com possibilidade de serem adicionadas: uma inteligência naturalista, uma inteligência espiritual e uma inteligência existencial. A inteligência naturalista foi incluída à lista original das sete inteligências por apresentar de forma mais clara os critérios estabelecidos pelo pesquisador. A relação das oito inteligências e suas especificidades são apresentadas, de forma sucinta, no quadro a seguir:

**Quadro nº 1.** A relação das inteligências para Gardner

<b>Inteligências</b>	<b>Características</b>
<b>Lógico matemática</b>	Está associada ao pensamento científico ou raciocínio indutivo. Favorece o uso da lógica para analisar problemas, proposições e hipóteses, quantificar, deduzir, investigar, realizar operações matemáticas, além de discernir conexões entre elementos e informações.
<b>Linguística</b>	Corresponde à sensibilidade para a língua falada e escrita e todo o complexo de possibilidades que ela proporciona, incluindo poesia, metáforas, humor, analogias, conceitos, pensamento simbólico, habilidade para aprender idiomas, expressar e avaliar conceitos complexos, além de ler, escrever e interpretar textos.
<b>Espacial</b>	Compreende a capacidade de percepção viso espacial que traz contribuições para a arte e para a ciência, em campos que requerem acuidade visual, memória e projeções em espaços amplos, bem como em áreas restritas, permite que a pessoa perceba, recrie, transforme ou modifique imagens.
<b>Corporal cinestésico</b>	É preponderante na utilização do corpo para aprender, resolver problemas, planejar, fabricar produtos, assim como expressar emoções. A mente associada ao uso do corpo permite o desempenho de várias atividades como andar de bicicleta, patins ou skate, digitar, dirigir, dançar entre outras.
<b>Musical</b>	Está relacionado aos sons, aprecia elementos musicais, reconhece ritmos,

	composição, padrões tonais, entonação e memorização de melodias. É a inteligência que mais facilmente pode ser ampliada, quando comparada às outras e ainda pode apoiar as demais.
<b>Naturalista</b>	É a habilidade de reconhecer e ordenar classes e sistemas, de compreender os recursos naturais e do universo, organização da vida e fases do processo evolutivo, conceitos e classificação das espécies. Pode se apresentar também no talento para criar, domar ou interagir com criaturas vivas.
<b>Interpessoal</b>	Corresponde à capacidade de perceber e entender intenções, interesses, mudanças e desejos do próximo. Proporciona habilidade para trabalhar em equipe e para a comunicação eficiente (verbal e não verbal). Nas formas mais avançadas, faz com que as pessoas consigam enxergar além do que é declarado, bem como desenvolver empatia pelos sentimentos alheios.
<b>Intrapessoal</b>	Revela uma percepção acurada de si e dos outros, incluindo desejos, medos, limites das reações emocionais, processos de pensamento e capacidades, usando essas informações para ter um modelo individual de trabalho eficiente, direcionar a própria vida, entender e guiar os outros.

**Fonte:** Sabatella (2008).

De acordo com as ideias de Gardner (2000) podemos entender a inteligência como um potencial biopsicológico para armazenar ou processar informações que podem ser acionadas num cenário cultural, para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. Já Sternberg (2003) acredita que para entendermos a inteligência, precisamos considerar o desenvolvimento de três aspectos: o mundo interno do indivíduo, o mundo externo do indivíduo e a interação entre esses dois campos da experiência individual. Essa teoria ficou conhecida como triárquica e refere-se aos aspectos do mundo interno que podem ser exemplificados pelo pensamento analítico que trata da relação da inteligência voltada para a solução de novos tipos de problemas. Os aspectos do mundo externo podem ser representados pelo pensamento prático, relacionando à inteligência na busca de estratégias para solucionar questões, utilizando o que já sabemos nos contextos cotidianos ou em determinadas circunstâncias ambientais para podermos nos adaptar, moldar, criar ou selecionar novos ambientes. A interação entre os dois campos, pensamento experiencial ou criativo está relacionada à inteligência e à experiência, pois sintetiza as diferentes tentativas para resolver problemas, buscando elementos conhecidos ou a relação entre elementos para serem aplicados a novas situações.

O autor faz referência, também, ao *conhecimento tácito* como sendo aquilo que precisamos saber para alcançar o êxito. É o conhecimento adquirido na vida cotidiana, mas que não é necessariamente ensinado, verbalizado ou transmitido pelas vias comuns. A sabedoria é um exemplo de conhecimento tácito, pois é desenvolvida na vivência prática e leva o indivíduo a alcançar estabilidade entre duas áreas. A primeira é

conseguir equilibrar suas necessidades com as dos outros, incluindo o que pode ser ajustado ao longo do tempo, como instituições ou o meio ambiente. A segunda é atingir o equilíbrio quando é levado a fazer alterações em situações de seu cotidiano, como: a adaptação, quando realiza mudanças pessoais para se ajustar ao mundo, a intervenção, quando procura mudar o mundo à sua volta e a seleção, quando escolhe mudar para um outro ambiente.

Sternberg (2003) elucida ainda, que um comportamento inteligente é aquele comportamento que envolve a **adaptação**, a **seleção** ou a **acomodação** da pessoa à realidade de seu ambiente. A adaptação ocorre quando o indivíduo tenta ajustar-se ao meio no qual se insere. A seleção acontece quando ele decide buscar um novo ambiente em vez de se adaptar àquele em que está. Sua acomodação ao meio ocorre quando o indivíduo não pode selecionar um ambiente com que se mostre satisfatório. Nessa situação, ele próprio promove modificações no ambiente em que se encontra, no sentido de aperfeiçoá-lo para se ajustar às suas necessidades, habilidades, interesses e valores, valorizando seus pontos fortes e compensando suas fraquezas. Como podemos notar, as teorias interativas da inteligência vêm contribuindo com o desenvolvimento do estudo sobre as altas habilidades/superdotação.

A existência de pessoas ou indivíduos com altas habilidades/superdotação, ainda desperta dúvidas, questionamentos e reflexões na sociedade brasileira, principalmente no âmbito educacional. É necessário demonstrar que as pessoas são diferentes, que possuem formas de viver e de pensar diversificadas e isso se reflete nos alunos que aprendem em ritmo e tempos diferenciados, mesmo estando em faixas etárias compatíveis. Um dos motivos que pode gerar essa diferença na forma e no tempo da aprendizagem é a presença de uma inteligência superior. O indivíduo com altas habilidades/superdotação é uma pessoa em desenvolvimento que apresenta um desempenho superior à média em uma ou mais áreas, comparados à população geral da mesma faixa etária (WINNER, 1998). Muitas das características presentes nesses alunos diferem das encontradas em indivíduos da mesma faixa etária.

Clark (1992) sintetiza os conhecimentos das mais recentes definições de superdotação e esclarece que:

Superdotação é um conceito biologicamente fixado, que serve como definição para o alto nível de inteligência e indica um desenvolvimento acelerado e avançado das funções do cérebro, incluindo a percepção física, emoções, cognição e intuição. Tais

funções podem ser expressas por meio de habilidades como aquelas que envolvem cognição, criatividade, aptidões acadêmicas, liderança ou desempenho visual e artístico. Indivíduos superdotados são aqueles que desempenham (ou demonstram) capacidades de alcançar altos níveis em algumas áreas e que, em consequência desse desenvolvimento, necessitam serviços ou atividades não ordinariamente oferecidas pela escola, para desenvolver, plenamente, suas capacidades (apud SABATELLA, 2008, p.79).

Os indivíduos com altas habilidades/superdotação não constituem um grupo homogêneo, por isso identificar uma pessoa com altas habilidades não é tarefa fácil, uma vez que as peculiaridades são variadas. As características intelectuais do superdotado vão além dos aspectos relacionados à inteligência. Assim, ao se definir o indivíduo superdotado com base em seu intelecto, não basta considerar apenas a inteligência, mas a linguagem e a criatividade, entre outros aspectos, devem ser também consideradas elementos importantes na construção desse fenômeno multifacetado.

É comum associar, inadequadamente, superdotação exclusivamente ao alto nível de inteligência. Os primeiros estudos sobre superdotados relacionavam esse fenômeno à pontuação alcançada em testes formais de inteligência (testes de QI). Por outro lado, abordagens recentes sobre a inteligência, como a de Gardner, mencionada anteriormente, apresentam uma visão multidimensional da inteligência. A criatividade, entendida como um processo gerador de novas ideias, produtos e ações, está associada ao talento e capacidade do homem para encontrar respostas originais para seus problemas.

Já as habilidades típicas de pessoas altamente criativas, muitas vezes, representam a expressão de comportamentos superdotados. A linguagem é um aspecto expressivo para ser considerado como característica de superdotação, uma vez que esses sujeitos apresentam facilidade para expor suas ideias, empregam um vocabulário superior à idade, demonstram um nível de leitura acima da média, bem como facilidade para lidar com novos códigos lingüísticos e originalidade na comunicação, entre outros elementos da linguagem criativa.

De acordo com o Ministério da Educação (2002) algumas características podem ser sintetizadas, conforme quadro abaixo:

## Quadro nº 2. Descrição de características

<b>Descrição de características das altas habilidades/superdotação:</b>
▪ originalidade na expressão oral e escrita, com produção intensa de idéias e respostas a diferentes situações;
▪ capacidade de combinar informações e conhecimentos na busca de novas associações de idéias;
▪ na maioria das vezes apresentam grande curiosidade em relação a objetos, situações ou eventos e elevado envolvimento em vários tipos de atividades;
▪ apresentam vocabulário mais amplo e têm menos aceitação de informações colocadas como verdades e questionam seus “porquês”;
▪ aprendem a ler mais cedo, comparados com crianças da mesma idade;
▪ sagacidade e capacidade de se manter sintonizado através da observação intensa da realidade ao seu redor;
▪ seu comportamento é geralmente objetivo e eficiente no que se refere às tarefas e à resolução de problemas;
▪ facilidade de decisão;
▪ criticidade em relação a si e aos outros;
▪ busca de soluções para problemas desafiadores, enriquecendo-se da situação problema apresentada;
▪ gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas;
▪ senso de humor desenvolvido;
▪ capacidade em enxergar relação entre fatos, informações ou ideias aparentemente não relacionados;
▪ gosto por correr riscos em várias atividades;
▪ gostam de aprender coisas novas e de novas formas de fazer as coisas;
▪ habilidade superior de julgamento e avaliação na busca de respostas lógicas;
▪ aprendizado rápido e fácil, especialmente no campo de seu interesse;
▪ seus interesses são tanto diversificados quanto intensamente focalizados;
▪ preferem a companhia de crianças mais velhas ou de adultos;
▪ apresentam melhor habilidade em tarefas individuais, concentrando-se por períodos de tempo mais prolongados do que outras crianças de sua faixa etária;
▪ estão constantemente motivadas e são persistentes em sua tarefa de conhecer;
▪ habilidade para apresentar alternativas de soluções, demonstrando pensamento flexível.

**Fonte:** (BRASIL, 2002).

È importante destacar que nem todos superdotados apresentam todas essas características, pois deve ser entendida como um fenômeno multidimensional que agrega todas as características de desenvolvimento do indivíduo, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, sociais, neuropsicomotores e de personalidade. Não se pode esquecer, ainda, que o conceito de altas habilidades/superdotação é influenciado pelo contexto histórico e cultural e, por isso, pode variar de cultura para cultura e em função do momento histórico e social da época. Portanto, não existe um consenso entre profissionais quanto à definição de quem deve ser considerado com altas habilidades/superdotação. Há uma tendência em nomear como superdotados aqueles

que demonstram habilidades muito acima da média em um ou mais domínios, seja no domínio intelectual, artístico ou no domínio das relações sociais, produções criativas, esportivas e psicomotoras.

Pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam um potencial intelectual elevado, diferenciando-se qualitativamente dos seus pares, demonstrando um envolvimento que chama a atenção pela sua motivação e que pode estar relacionado com uma ou mais áreas do conhecimento humano. Para demonstrar como se apresenta essa inteligência superior utilizaremos o conceito de superdotação do pesquisador Joseph Renzulli.

Esse autor utiliza o termo “superdotado” como um adjetivo, em uma perspectiva desenvolvimental, ressaltando o desenvolvimento de *comportamentos de superdotação* em áreas específicas da aprendizagem e expressão humanas, ao invés de “superdotado” como uma forma de ser. Segundo ele, essa orientação tem permitido a muitos alunos oportunidades para desenvolverem altos níveis de realização criativa e produtiva que, de outra forma, teriam sido negadas pelos modelos tradicionais dos programas especiais.

Renzulli (2004) chama a atenção para duas categorias amplas e distintas de habilidades superiores: a superdotação escolar e a superdotação criativo produtiva. A primeira, mais próxima das expectativas do senso comum, estaria presente nos indivíduos que lidam bem com a dinâmica escolar, aprendem rapidamente e apresentam um nível de compreensão mais elevado que dos seus pares. A ênfase nesse tipo de capacidade recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, na aquisição, estoque e recuperação de informação. A segunda concerne aos aspectos da atividade humana na qual se valoriza o desenvolvimento de produtos originais, como o uso e aplicação da informação e processos de pensamento de maneira integrada, indutiva e orientada para problemas reais. O destaque é colocado no uso e aplicação da informação, conteúdo e processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais. O aluno criativo-produtivo é visto como um “aprendiz de primeira mão”, pois trabalha nos problemas que tem relevância para ele e são considerados desafiadores. A seguir apresentamos um quadro síntese com as características de cada categoria.

### Quadro nº 3. Categorias de superdotação

Superdotação escolar	Superdotação criativo produtiva
Apresenta grande vocabulário	É criativo e original
Gosta de fazer perguntas	É inventivo, constrói novas estruturas
Aprende com rapidez	Procura novas formas de fazer as coisas
Tem boa memória	Demonstra diversidade de interesses
Tira boas notas na escola	Não necessariamente apresenta QI superior
Necessita pouca repetição do conteúdo escolar	Não gosta da rotina
É perseverante	Gosta de brincar com as ideias
Apresenta longos períodos de concentração	Usa o humor
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É sensível a detalhes
Lê por prazer	Gosta de fantasiar
Gosta de livros técnicos/profissionais	Não liga para as convenções
É um consumidor de conhecimento	Encontra ordem no caos
Tende a agradar os professores	É produtor de conhecimento
Tendência a gostar do ambiente escolar	Pensa por analogias

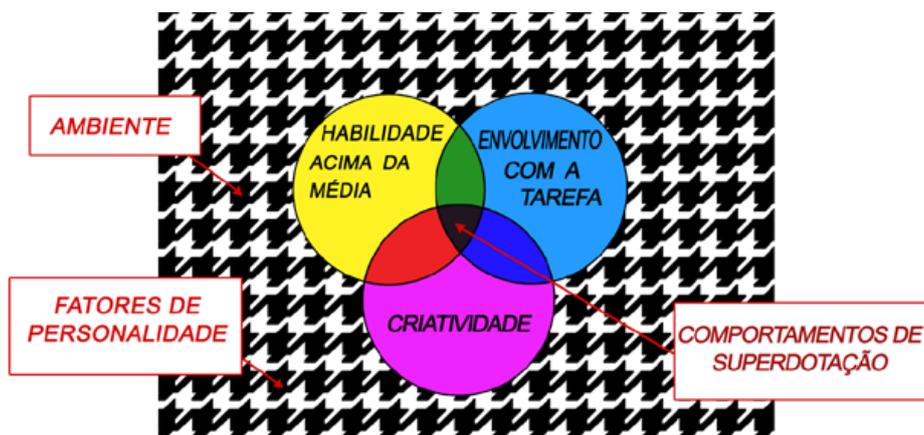
**Fonte:** Virgolim (2007)

Com base em suas pesquisas, Renzulli propôs uma concepção de superdotação que inclui os seguintes componentes: (a) habilidades acima da média, tanto geral como específica, b) envolvimento com a tarefa – componente motivacional, que inclui atributos como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho – (c) criatividade. O autor ressalta que não é preciso que esses componentes estejam presentes ao mesmo tempo ou se manifestem com igual intensidade ao longo da vida, sendo mais importante que estejam interagindo dinamicamente em algum grau. Essa concepção é explicada pela Teoria dos Três Anéis<sup>11</sup>, que segue abaixo:

---

<sup>11</sup>Diagrama da Teoria dos Três Anéis, representando a interação entre os elementos presentes na superdotação, sendo eles a habilidade acima da média, o envolvimento com a tarefa e a criatividade, traduzido e adaptado de Renzulli (1986).

## Modelo dos Três Anéis



Fonte: Pires (2012)

Embora o diagrama seja uma representação simples do fenômeno da superdotação e possa induzir o leitor a entendê-lo como algo estático, mecânico, sabe-se que muitas outras questões se associam a esse modelo, interpretado por diversas correntes teóricas. Dando ênfase ao comportamento de superdotação, Renzulli (2004) enfatiza a necessidade de três elementos fundamentais para a provisão da aprendizagem a serem levados em conta pelos sistemas educacionais interessados no desenvolvimento mais pleno do potencial de cada aluno: o próprio educando, o currículo e o professor. Este último teria papel de destaque por dominar a disciplina sob sua responsabilidade, pelo entusiasmo e pelo uso de práticas pedagógicas diversificadas.

Dessa forma, o autor ratifica o papel da escola em estimular o desenvolvimento do talento e da inteligência em todos os alunos, nutrir o potencial da criança e estimular uma grande variedade de alternativas ou opções para atender às necessidades de todos os estudantes, apresentando ou não comportamentos de superdotação. E afirma ainda em colaboração com Treffinger:

É tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço e não o aluno; e desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender às necessidades de todos os estudantes (TREFFINGER & RENZULLI, 1986, apud SANTOS, 2010 p. 22).

Sabemos que a realidade educacional brasileira traz alguns desafios em função do número grande de alunos por turma, com uma variedade imensa de características como a dificuldade de aprendizagem decorrente ou não de uma deficiência, alunos com deficiência sem diagnósticos, alunos com dificuldades sócio-familiares e também os alunos com um potencial intelectual superior. Diante dessa realidade, Virgolim (2007) nos esclarece que:

As políticas do sistema de ensino devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações entre os alunos, fundamentais para uma socialização humanizadora; de novas relações pedagógicas centradas nos modos de aprender das diferentes crianças e jovens; e de relações sociais, que valorizam a diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência e trabalho (p.57).

Portanto, é importante estimular o desenvolvimento do talento em todos os alunos, mas se faz necessário, também, identificar os alunos com altas habilidades/superdotação entre os demais alunos. Para Vieira (2011) identificar é:

Definir um conjunto de características que promovam a identidade de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. Nesse sentido, quando se aborda identificação das altas habilidades/superdotacao, refere-se à observação sistemática dos comportamentos com **indicadores**<sup>12</sup> nas diferentes áreas das inteligências, considerando a frequência, a intensidade e a consistência com que esses comportamentos se manifestam (p.319).

A autora aponta os principais objetivos da identificação dos sujeitos com altas habilidades/superdotação que são: primeiro, fomentar a própria ação educativa, estabelecendo intervenções que possibilitem o atendimento adequado às singularidades desses alunos e, segundo, promover estudos e investigações na área, que sedimentem o atendimento a esse grupo social (VIEIRA 2011). Aborda também que, antes de chegar aos procedimentos para identificação das altas habilidades/superdotação é importante basear-se numa concepção de inteligência que deve ser subsidiada por uma teoria ou modelo compreensivo de altas habilidades/superdotação. Os suportes teóricos que subsidiam o processo de identificação aqui apresentados são: a concepção de

---

<sup>12</sup> “São todos aqueles comportamentos observáveis, a partir dos quais é possível inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade” (MEIRIEU, 1998 apud VIEIRA, 2011, p.319 ).

inteligência de Gardner (1983, 2000) e de Sternberg (1984, 2003), assim como de Renzulli (1986, 2004).

A esses três conceitos teóricos soma-se a importância do suporte oferecido pelo contexto em que está inserida a pessoa com altas habilidades/superdotação: a família, a escola e a sociedade geral, para a plena manifestação destes potenciais. Considerando-se esses pressupostos, a identificação deve utilizar um conjunto de procedimentos que possibilitem uma visão integral do sujeito (VIEIRA, 2011).

Nessa perspectiva, a identificação é um processo dinâmico e contínuo que envolve procedimentos como a observação sistemática dos comportamentos de altas habilidades/superdotação, assim como a análise do processo de desempenho do aluno em seu cotidiano escolar. De acordo com Renzulli (2004) as observações e os registros das atividades e dos comportamentos do aluno estão definidas por dois tipos de informação: (1) a *informação da situação*, que consiste no conhecimento prévio sobre as habilidades e/ou potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação, como por exemplo, podemos citar: suas notas escolares, percepção do professor, da família e dos colegas da sala de aula sobre o seu desempenho, suas habilidades e seus interesses; (2) a *informação da ação*, que inclui o conhecimento sobre o aluno adquirido a partir das tarefas realizadas por ele ou através de uma ação escolar na área de seu interesse.

Nesse sentido a família tem um papel importante no que se refere à informação da situação, uma vez que, comumente, são os pais os primeiros a identificar as altas habilidades/superdotação em seus filhos e procurar alternativas para auxiliar seu desenvolvimento como nos alerta Vieira (2011).

Há muitas estratégias para se identificar os alunos com altas habilidades/superdotação. A atitude mais recomendável entre os especialistas é a inclusão de múltiplas formas de avaliação, buscando dados sobre os talentos e capacidades de alunos tanto em testes formais quanto em procedimentos informais e de observação. Virgolim (2007) nos adverte em relação aos testes de inteligência evidenciando que:

Até recentemente, os testes de inteligência exerceram grande influência na cultura ocidental com relação à inteligência e superdotação. Embora tenham sido, durante a evolução da história contemporânea, alvo de várias críticas importantes, sua importância não pode ser desconsiderada. Um destes aspectos a ser ressaltado é o estabelecimento de métodos científicos para o estudo das diferenças intelectuais, notadamente no estudo das habilidades superiores (p.58).

Segundo a autora as modernas teorias da inteligência não percebem que a habilidade superior possa ser medida apenas por testes psicométricos, mas que ao incluirmos outros aspectos à avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação, como, por exemplo, a criatividade, a liderança, as competências psicomotoras ou artísticas, podemos utilizar formas alternativas de identificação, ressaltadas, de forma sucinta, no quadro a seguir:

**Quadro nº 4.** Formas de identificação.

<b>Formas Alternativas de Identificação:</b>	
<b>Nomeação por Professores</b>	Os professores encontram-se em uma posição mais confortável para recomendar aqueles alunos que demonstram outras características que não aquelas tradicionalmente acessadas pelos testes de inteligência, como aptidão para esportes, para artes cênicas, visuais e música, além da criatividade e liderança.
<b>Indicadores de Criatividade</b>	A criatividade é uma habilidade universal que precisa ser reconhecida e desenvolvida. Os indicadores do pensamento criativo do aluno, assim como os testes formais de criatividade podem ser úteis para ajudar o professor a identificar tanto aqueles alunos cuja criatividade é aparente quanto aqueles cujos talentos únicos e originais podem não estar visíveis na sala de aula.
<b>Nomeação por Pais</b>	Os pais estão em posição vantajosa para oferecer uma visão ampla sobre o desenvolvimento peculiar de seus filhos, incluindo interesses e habilidades precocemente desenvolvidas. Davis e Rimm (1994) sugerem que os professores façam um formulário simples para que os pais possam informar: (a) os interesses especiais e passa tempo do filho; (b) livros que a criança leu ou se interessou recentemente; (c) realizações incomuns tanto atuais, quanto de anos anteriores; (d) talentos especiais; (e) oportunidades especiais apresentadas à criança; (f) atividades preferidas quando está sozinho; (g) relacionamentos com os outros; e (h) problemas ou necessidades especiais.
<b>Nomeação por Colegas</b>	Os colegas se conhecem bem, uns aos outros, e são especialmente úteis na indicação de talentos entre alunos culturalmente diferentes, que possuem alguma deficiência ou provenientes de grupos minoritários.
<b>Autonomeação</b>	A autonomeação pode ser um instrumento útil para facilitar essa indicação. Uma forma simples é a de pedir aos alunos que “indiquem a(s) área(s) nas quais você tenha habilidades ou talentos especiais, e diga por que você acha que tem habilidades ou talentos especiais nestas áreas”. As áreas a serem indicadas podem ser disciplinas escolares específicas (português, matemática, ciências, história, geografia, artes plásticas, línguas), além de criatividade, liderança, esportes, música, teatro e habilidade intelectual geral.
<b>Nomeações Especiais</b>	Buscar alunos que tenham se destacado em anos anteriores, mas que por problemas emocionais, pessoais ou motivacionais possam estar, no momento, desenvolvendo um padrão de baixo rendimento escolar. Esta forma de nomeação é interessante, pois

	às vezes um professor consegue obter, em algum momento da vida escolar do aluno, um alto desempenho em matérias escolares específicas, e se tais oportunidades não se repetirem em anos posteriores, o aluno pode não vir a ter outra chance de demonstrar as suas habilidades ou interesses, perdendo uma valiosa oportunidade de trabalhar com mais profundidade suas áreas fortes.
<b>Avaliação de produtos</b>	Uma excelente forma de avaliar talentos nas áreas artística, criativa e científica é simplesmente observando a qualidade da produção dos alunos nessas áreas específicas. Professores especializados em cada área estão em posição privilegiada para avaliar produções específicas como poesias, projetos de ciências, eletrônica ou de computação, passatempos diferentes, talento para o teatro, fotografia e assim por diante.
<b>Escalas de características e lista de observação</b>	As escalas e listas de características são amplamente utilizadas em conjunção com as indicações de professores, pais, colegas, do próprio aluno e avaliação do produto. Uma dessas escalas que fornece uma fonte sistemática de informações sobre o estudante é a <i>Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – SCRBSS</i> , publicada originalmente por Renzulli, Smith, White, Callahan Hartman (1976).
<b>Nomeações pela motivação do aluno</b>	O aluno que tenha demonstrado um interesse incomum por alguma matéria, disciplina ou tópico que esteja sendo estudado naquele momento pode também ser designado pelo professor. Alunos motivados geralmente demonstram interesse através de uma série de comportamentos, tais como: faz grande número de perguntas, se engaja em profundas discussões sobre um determinado tópico, busca adultos com conhecimento na área para satisfazer seus interesses ou curiosidade; dedica grande parte do tempo livre no estudo ou desempenho de atividades relacionadas a este interesse, por sua própria vontade, e às vezes até compulsivamente, busca atividades extracurriculares relacionadas à área, nas quais demonstra mais interesse do que em suas atividades escolares regulares, demonstra alto interesse em explorar e criar dentro de um determinado tópico.

**Fonte:** Virgolim (2007).

De acordo com Vieira (2011) o processo de identificação deverá ser realizado por um profissional capacitado na área das altas habilidades/superdotação, considerando os dados fornecidos pelo professor da sala de aula, pelo próprio sujeito, pela família e pelo contexto socioeconômico e cultural. Para essa autora:

Esse procedimento não consiste em um conjunto de atividades com início, meio e fim, mas em propostas que visam a acompanhar ao longo do tempo o desenvolvimento do aluno, verificando a intensidade, a frequência e a consistência dos comportamentos com indicadores de altas habilidades/superdotação (p.321).

Como fica evidenciado, a identificação do aluno com altas habilidades/superdotação pode ser realizada de forma mais simples, mas requer tempo e profissionais especializados na área para que essa prática se efetive de fato nas escolas públicas do nosso país.

Apesar dos avanços na legislação brasileira e em prol da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como vimos no capítulo anterior, muitas escolas ainda ignoram ou subestimam a importância do desenvolvimento de qualquer trabalho diferenciado com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Inúmeras são as razões para isso, mas o pouco conhecimento a respeito do tema ainda faz perdurar muitos mitos. Como exemplo disso, Alencar (2007) lista e discorre sobre um conjunto de crenças comuns que estão presentes no imaginário da escola e que ajudariam a inibir a realização de atividades pedagógicas específicas com tais alunos. Entre elas estão: (a) a pessoa com AH/SD é um gênio, um jovem inventor, o melhor aluno ou a criança precoce; (b) o superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial, portanto, destacar-se-ia pelo excelente rendimento acadêmico; (c) a participação em programas especiais fortalece a arrogância e a vaidade desses alunos; (d) o superdotado é aquele indivíduo franzino, do gênero masculino, de classe média e com interesses restritos somente à leitura; (e) a aceleração escolar resulta em mais malefícios do que em benefícios e (f) o superdotado tem maior predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais. Além disso, a autora sugere que nossos valores culturais têm se colocado naturalmente a favor de um atendimento especial apenas voltado para alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de conduta e deficiências. Alguns desses mitos podem contribuir também para a redução dos investimentos em programas para o atendimento educacional especializado voltado para os alunos com altas habilidades/superdotação.

De acordo com Plestch (2009) desde os anos noventa a redução dos investimentos públicos na educação tem sido a regra, particularmente na Educação Básica. Alguns autores sustentam que há necessidade de mais recursos para a educação de maneira geral, bem como para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. A autora ressalta ainda que:

Segundo essa visão, o percentual de 3,5% do PIB<sup>13</sup> não apenas é insuficiente para as necessidades educacionais do país, como, frequentemente, sequer é cumprido (p. 34).

A autora nos lembra ainda que a recomendação de ampliação dos investimentos para 7% do PIB está prevista no Plano Nacional de Educação (2001). O próprio MEC reconhece que “o baixo financiamento previsto nos orçamentos públicos” compromete o processo de inclusão escolar, ou melhor, o próprio acesso ao conhecimento, e aqui não só desses alunos (PLESTCH, 2009, p.35).

Para que essa realidade seja transformada faz-se importante divulgar cada vez mais, as evidências das pesquisas na área das altas habilidades/superdotação, demonstrando os impactos, sejam eles positivos ou negativos, dos trabalhos que estão sendo realizados no contexto brasileiro.

Para tal, são necessárias políticas públicas que viabilizem tanto a formação continuada do professor, quanto propostas educacionais de qualidade que assegurem oportunidades de aprendizagem, treinamento e prática para os alunos que se destacam (ALENCAR, 2007). Esta é a via para minimizar o tremendo desperdício de potencial humano, que se observa no país, com efeitos devastadores para o indivíduo e a sociedade brasileira. Na tentativa de contribuir com esse debate e com as práticas pedagógicas apresentaremos no próximo capítulo o referencial teórico-metodológico empregado nesse estudo.

---

<sup>13</sup>O **produto interno bruto (PIB)** representa a soma (em valores monetários) de todos os bens e serviços finais produzidos numa determinada região (quer sejam países, estados ou cidades), durante um período determinado (mês, trimestre, ano, etc). O PIB é um dos indicadores mais utilizados na macroeconomia com o objetivo de mensurar a atividade econômica de uma região (MARIANO, J. 2012).

### CAP. 3

## OS CAMINHOS METODÓLOGICOS DA PESQUISA

*Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais (DUARTE, 2002, apud ANDRÉ, 2003, p. 06).*

Uma pesquisa, em geral, se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de investigação a uma determinada opção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Segundo André e Ludke (1986) trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. De acordo com esses autores esse conhecimento é, portanto, fruto da inquietação, da curiosidade, da inteligência e da atividade investigativa dos sujeitos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente. Tanto pode ser confirmado como negado pela pesquisa o que se acumulou a respeito desse assunto, mas o que não pode é ser ignorado.

O conhecimento científico vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais do seu tempo, comprometido, portanto, com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. Demo (1981) caracterizou a pesquisa e o pesquisador na sua dimensão social, afirmando que “a construção da ciência é um fenômeno social por excelência”(p.10).

Como atividade humana e social, a pesquisa carrega consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. O pesquisador como membro de um determinado tempo, e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores e os princípios considerados importantes naquela sociedade. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira

como ele propõe os pressupostos que orientam o seu pensamento e que vão também nortear sua abordagem de pesquisa (ANDRÉ, 2003).

Partindo do exposto, pretendemos apresentar o método de investigação eleito para efetivar este estudo: o método com abordagem etnográfica, que se insere no campo da pesquisa qualitativa, bem como fazer algumas considerações a respeito de sua aplicabilidade na pesquisa educacional. A opção por esta abordagem passa pela tentativa de entender as relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da referida investigação e os significados de suas ações.

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida, também, como aquela que se preocupa com dimensões da vida social. Como assinala Minayo (1994, p. 21) “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Dentre as abordagens que podem ser assumidas na pesquisa qualitativa, a etnografia, de acordo com Mattos (2011), pode ser utilizada particularmente em estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão, e situações sócio interacionais, enfatizando alguns pontos, como: 1) A análise holística ou dialética da cultura; 2) a participação ativa e dinâmica dos atores sociais como ação modificadora das estruturas sociais; 3) revela as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

A etnografia surgiu no cenário da antropologia e tem como precursor Franz Boas (PEREIRA, 2010) que considerava o pesquisador como “homem do campo”. Os seus estudos etnográficos inspiraram o desenvolvimento de pesquisas que passaram a buscar a compreensão da sociedade sob o ponto de vista das pessoas que nela viviam. Assim, não é suficiente fazer perguntas, é necessário observar o que as pessoas fazem, as ferramentas que utilizam no seu fazer diário e como se relacionam entre si, dizia ele, o ir, o ver e o viver com os nativos foram o marco inicial do surgimento da antropologia científica e a observação participante se tornou a principal técnica para atingir esses objetivos.

A palavra *etnografia* foi cunhada no fim do século XIX, o termo vem do grego “graf(o)” e significa “escrever sobre” um tipo social particular: um “etn(o)”. Segundo Pletsch (2010) pode ser definida como a escrita sobre sujeitos ou determinados grupos

sociais, com o objetivo de compreender a cultura, as relações estabelecidas no interior desses.

Para Angrosino (2009), a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. Nesse sentido Mattos (2011) nos esclarece mais sobre essa forma de investigação, retratando o fazer etnográfico:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para a inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (p. 45).

Na educação, o uso da etnografia começou a ser empregado de forma mais acentuada nos anos oitenta do século passado. Nesse contexto a abordagem etnográfica se diferencia das outras linhas de pesquisa qualitativa porque busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas, por exemplo, numa sala de aula ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social. A etnografia tem sido muito utilizada por ser um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem, podendo contribuir qualitativamente na relação entre professor e aluno. Mattos (2011) nos esclarece ainda que essa abordagem também favorece o trabalho colaborativo entre professor e pesquisador, constituindo um elemento rico que representa um avanço na pesquisa educacional do Brasil.

Assim, em meio ao contexto das pesquisas de cunho qualitativo, atualmente, a etnografia emerge como uma das metodologias preferenciais para a investigação da realidade educacional (GLAT & PLETSCHE, 2012). Segundo estas autoras, a possibilidade de uma imersão no campo por meio do uso de diferentes procedimentos de coleta de dados ampliou o uso desse referencial metodológico. Os procedimentos mais frequentes são a observação participante, entrevistas, imagens de vídeo, histórias de vida, narrativas, questionários, entre outros (MATTOS, 2001). Tais procedimentos possibilitam uma prática descritiva, densa e interpretativa das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (PLETSCH & GLAT, 2007). Por isso, a abordagem etnográfica em educação é também conhecida como pesquisa interpretativa, social, ou analítica por possibilitar maiores possibilidades de “descrição

densa” das ações e relações dos atores sociais pertencentes ao grupo investigado (PLETSCH E ROCHA, 2014).

Nos últimos anos, tem crescido o uso da abordagem etnográfica em estudos realizados na área de Educação Especial (PLETSCH, FONTES & GLAT, 2009). Para refletir sobre a aplicabilidade e os aspectos teórico-metodológicos presentes nesta abordagem de pesquisa, podemos citar como exemplo, o estudo realizado por Pletsch (2005) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A tônica deste estudo estava voltada para desvelar o trabalho cotidiano realizado pelo professor itinerante no processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais em rede regular de ensino. Os objetivos deste trabalho podem ser resumidos em dois pontos: a) estudar de que maneira vem se dando o trabalho do professor itinerante; b) descrever e problematizar as possibilidades e os limites do ensino itinerante. Para tal, por meio de pesquisa qualitativa e da abordagem etnográfica, foi investigado o trabalho de duas professoras itinerantes em três escolas localizadas na zona oeste do município do Rio de Janeiro, o qual possui a maior rede pública municipal de ensino da América Latina.

Como nosso foco recai sobre o uso da etnografia em pesquisas envolvendo, mais especificamente, as práticas pedagógicas dirigidas para alunos com altas habilidades/superdotação em salas de atendimento educacional especializado, podemos citar também a pesquisa realizada por Fernandes (2011) com o tema “ENTRE UMA SALA E OUTRA: Uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo discorrer sobre a emergência dos superdotados como sujeitos da educação especial. Este estudo apresenta uma pesquisa etnográfica realizada a partir da experiência das salas de recursos para altas habilidades/superdotação na cidade de Porto Alegre/RS.

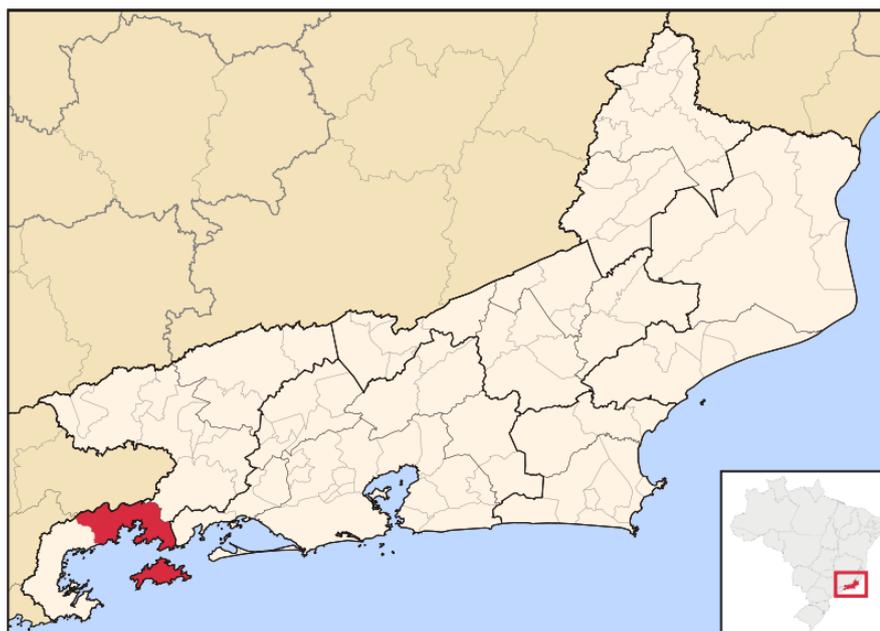
Podemos perceber que a abordagem etnográfica tem muito a contribuir com os estudos relacionados à escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais na área da Educação Especial/Educação Inclusiva. E na tentativa de também colaborar com as práticas educativas inclusivas apresentaremos a seguir, sobre a ótica da etnografia, o cenário, os sujeitos participantes e os procedimentos utilizados para a realização da investigação, tendo como objetivo analisar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação da rede municipal de Angra dos Reis. Também serão apresentados os procedimentos de análise dos dados.

### 3.1. Procedimentos preliminares

O primeiro passo foi entrar em contato com representantes da Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia de Angra dos Reis, da Gerência da Educação Especial (GEE) e os Coordenadores da Unidade de Trabalho Diferenciado para apresentação da proposta deste estudo. Depois de obtida a autorização para a realização da pesquisa, num segundo momento, juntamente com a representante da GEE, os Coordenadores da UTD e os profissionais que atuam no AEE foi-lhes explicado a proposta de trabalho e, em seguida, os professores foram convidados a participar da pesquisa como participantes primários. Os critérios para a escolha dos participantes se deram em função da disposição dos professores em colaborar na pesquisa e da atuação dos mesmos no Atendimento Educacional Especializado para alunos com AH/SD. É importante mencionar que todos os professores atuam também em escolas comuns do ensino fundamental.

### 3.2. O cenário da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Município de Angra dos Reis, cidade brasileira que possui aproximadamente 169.500 habitantes de acordo com dados do IBGE (2010), situada no oeste do Estado do Rio de Janeiro, como podemos observar, no mapa a seguir:



**Fonte:** IBGE, (2010)

Angra dos Reis foi uma das primeiras regiões exploradas no Brasil, após o descobrimento oficial da costa brasileira por Cabral, em 1500. De acordo com Bueno (1998) a esquadra comandada pelo navegador português Gonçalo Coelho entrou na baía da Ilha Grande no dia 6 de janeiro de 1502. Era dia de Reis e por esse motivo batizou-a Angra dos Reis. As chuvas e o clima quente e úmido do verão fizeram da passagem por Angra, um momento especial. Um dos integrantes da esquadra, Américo Vespúcio, escreveu a Portugal:

Algumas vezes me extasiei com os odores das árvores e das flores e com os sabores dessas frutas e raízes, tanto que pensava comigo estar perto do Paraíso Terrestre. E o que direi da quantidade de pássaros, das cores das suas plumagens e cantos, quantos são e de quanta beleza? Não quero me estender nisto, pois duvido que me dêem crédito (BUENO, 1998, p. 50).

Atualmente, devido à beleza de suas praias e das regiões próximas, Angra virou ponto forte do turismo nacional e internacional. Possui várias ilhas, muitas delas tendo por donos celebridades nacionais e internacionais, sendo a maior de todas denominada Ilha Grande. A maior parte da cidade é cercada por morros, o que contribuiu para que, no início de 2010, várias residências e pousadas sofressem com os efeitos de deslizamentos. Segundo o censo 2010, em Angra cerca de 36% de sua população vive em favelas, situados em morros ou áreas de mangues. Isto coloca o município em décimo lugar das cidades brasileiras, no que tange a proporção de domicílios em favelas do país.

Como podemos perceber o Município de Angra dos Reis abarca realidades bastante diversificadas, de um lado um litoral esplendoroso repleto de ilhas e de riqueza e de outros morros, sertões e favelas representando a desigualdade social. Isso se reflete também no contexto educacional, a rede municipal de ensino possui escolas nas ilhas, sertões e continente, com 75 escolas e aproximadamente 23.174 alunos matriculados.

A seguir podemos visualizar a estrutura da rede municipal de ensino de Angra dos Reis:

<b>Unidade Escolar</b>	<b>Número de Alunos</b>
75 Escolas Municipais	23.174
54 Escolas no Continente	21.894

13 Escolas nas Ilhas	450
04 Escolas no Sertão	324

Unidade Escolar Especializada	Número de Alunos
E.M. de Educação de Surdos	103
E.M. para Deficientes Visuais	76
Unidade de Trabalho Diferenciado	141 <sup>14</sup>

**Fonte:** Pires, (2012)

Na área educacional, a rede municipal de Angra dos Reis, representada pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia vem trabalhando para acompanhar o cenário nacional da Educação frente às políticas de *inclusão* que se reflete no slogan “Educação para Todos”. Fazendo uma retrospectiva da história da Educação Especial em Angra dos Reis, podemos observar vários acontecimentos importantes que marcaram a trajetória da educação inclusiva tendo seu início em 1985, quando uma professora foi convidada para trabalhar com a 1ª turma de alunos com dificuldade de aprendizagem, em 1990 foi criada a 1ª classe de alunos surdos no Município e em 1998 realizou-se o primeiro seminário de educação para alunos com Deficiência Visual. Em 1999 ocorreu a capacitação para professores de Angra dos Reis no Instituto Benjamin Constant (IBC) e foram inauguradas duas salas para o atendimento de alunos cegos e com visão subnormal, em 2001 realizou-se o 1º Seminário de Educação Especial (que acontece anualmente) e a implementação do Centro de Apoio Pedagógico do Deficiente Visual (CAP), em 2002 deu-se o início das assessorias nas áreas da Educação de Surdos, Deficiência Visual e Surdo cegueira, além da formação de um grupo de discussão permanente em Educação Especial – CIAD (Comitê Intersetorial de Apoio às Deficiências), em 2003 foi instituída a Escola Municipal para Deficientes Visuais pelo Decreto 2.716 e a Escola Municipal de Educação dos Surdos pelo Decreto 2.717, ambos em 10 de Março de 2003. No ano de 2004 foi criada a Gerência de Educação Especial e vários serviços para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), dentre eles a implementação de sete salas de apoio ao desenvolvimento dos alunos especiais, as classes especiais para

<sup>14</sup> Vale esclarecer que dos 141 alunos atendidos na UTD, 51 são alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento e 90 alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

alunos Autistas, o levantamento dos indicadores de alunos talentosos e superdotados no 1º segmento do ensino fundamental, além da participação no Encontro de Educação Inclusiva na REMEC – RJ com relato de experiências. Nos anos 2005/2006 deu-se início ao levantamento de identificação dos alunos com AH/SD, das séries iniciais do Município de Angra dos Reis com a colaboração e assessoria da Professora Doutora Cristina Maria Carvalho Delou, da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro. O trabalho de identificação revelou um quantitativo de 138 alunos com indicadores de AH/SD. Após a identificação dos alunos, a próxima etapa foi oportunizar o desenvolvimento do potencial intelectual e dos talentos desse alunado, sendo necessário ultrapassar a esfera das unidades escolares e oferecer novas perspectivas de atividades, pesquisas e produção (ANGRA DOS REIS, 2006 - 2008).

Todos esses marcos foram fundamentais para a criação da Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD), escola especializada, foco da presente pesquisa, criada pelo Decreto Municipal 5.300, de 21 de maio de 2007, e autorizada a funcionar pela Portaria 006/CME/2007 (ANGRA DOS REIS, 2007). Faz parte do Centro de Educação Municipal para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e foi instituída com o objetivo de reunir<sup>15</sup> o atendimento a duas categorias, a saber: o primeiro grupo, de alunos que apresentam transtorno global do desenvolvimento, se caracteriza por apresentar alterações na interação social recíproca, na comunicação e no comportamento, de acordo com os dados do *Diagnostic and Statistical Manual for Mental Disorders - DSM IV*, 1994; e o segundo grupo, composto por alunos com altas habilidades/superdotação que representam o público alvo desse estudo. Tal aspecto já acontecia também em duas outras escolas da rede. Atualmente a UTD atende 141 alunos, desses 90 alunos apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação e recebem suporte no atendimento educacional especializado. Para visualizarmos onde os atendimentos a esse público ocorrem apresentaremos a seguir uma imagem da UTD.

---

<sup>15</sup> Vale esclarecer que a UTD reuniu o atendimento especializado aos dois grupos distintos AH/SD e TGD por questões relacionadas a falta de estrutura física e não por questões pedagógicas.



Fachada da Unidade de Trabalho Diferenciado.

Fazem parte do trabalho de suplementação pedagógica da UTD cinco professores que são os responsáveis pelos grupos de interesses nas seguintes áreas: Matemática, Português, Artes e Ciências e a Equipe Técnico Pedagógica formada por um coordenador, uma pedagoga e uma psicóloga. Os grupos de interesse têm como objetivo proporcionar o aprofundamento e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigação nas áreas das habilidades/talentos dos alunos com AH/SD.

### 3.3. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desse estudo são os cinco professores que atuam no AEE para alunos com AH/SD nas áreas de Ciências, Matemática, Texto e Artes. O quadro a seguir apresenta os sujeitos da pesquisa de forma sucinta.

#### Quadro nº 5. Caracterização dos professores participantes

Identificação <sup>16</sup>	Idade	Área	Formação/Atuação Profissional
Aurélio	53	Matemática	É formado em Licenciatura na área de Matemática e atua como professor de Matemática da rede regular de ensino no Município de Angra dos Reis, há 20 anos, e há seis anos no AEE.
Bruno	41	Artes	É formado em Licenciatura Plena em

<sup>16</sup>Os nomes utilizados para identificar os professores são fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Todos os professores são efetivos da rede de ensino municipal de Angra dos Reis, exceto a atual professora de Ciências que é contratada da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis.

			Educação Artística com Bacharelado em Artes Plásticas e Pintura e pós graduado em Cultura Afro brasileira. Atua como professor de Artes Plásticas na rede regular de ensino no Município de Angra dos Reis há nove anos, e no AEE há seis anos.
Claudio	50	Texto	É formado em Português/Literatura e em Pedagogia. É professor de Português na rede regular de ensino do Município de Angra dos Reis há 13 anos, e há 23 anos na rede de ensino de São Gonçalo, e assumiu o grupo de interesse em Texto no AEE há um ano.
Denis	30	Ciências	É graduado em Ciências Biológicas com especialização em Ensino de Ciências e Mestre em Educação. Atua como professor <sup>17</sup> de Ciências da rede regular de ensino no Município de Angra dos Reis há oito anos e no AEE há seis anos.
Eliane	27	Ciências	É formada em Licenciatura e Bacharelado em Biologia e está cursando a pós graduação em Ensino de Ciências. É a atual professora do grupo de interesse em Ciências, está atuando há três meses, atua como docente também, há dois anos, na rede de ensino de Bananal.

### 3.4. Os procedimentos da pesquisa

De acordo com a perspectiva etnográfica, utilizamos na coleta de dados, os seguintes procedimentos: a observação participante; a análise de documentos locais; e o uso de entrevistas abertas e semi estruturadas (anexo nº 1). O trabalho de campo foi realizado no período de março a novembro de 2013. Vejamos cada um desses procedimentos de forma detalhada a seguir.

#### 3.4.1 Observação participante

A natureza da observação participante na visão de Mattos (2011) é indicada pelo próprio nome do método, é a participação ativa daqueles que são observados. Na etnografia, a observação participante é o principal instrumento de investigação e tem no pesquisador o agente fundamental, a quem cabe selecionar, interpretar, sentir e articular o conjunto de fenômenos observados em campo. Denomina-se “participante” porque o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que se propõe a

<sup>17</sup>Atualmente esse professor está atuando como coordenador do serviço de suplementação pedagógica para os alunos com AH/SD da UTD.

conhecer. Ao mesmo tempo em que o pesquisador se envolve com os sujeitos observados, “deve também desenvolver certa alteridade, estranhamento, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos com as suas posições teóricas e ideológicas” (PLETSCH, 2005, p. 47).

Nesse estudo a observação ocorreu desde o início do ano com nossa participação na sala de aula, semanalmente, de forma alternada, nos quatro grupos de interesse. As anotações aconteceram no decorrer dos encontros com registro em diário de campo, alguns desses registros foram realizados durante as aulas, como falas espontâneas dos professores e dos alunos, mas a maior parte dos registros ocorreu logo após as observações na sala de aula. Posteriormente, essas anotações foram sistematizadas e transformadas em relatórios de campo, no qual foram descritos as ações, atitudes, comportamentos e expressões verbais e não verbais dos sujeitos investigados (primários e secundários).

#### **3.4.2. Entrevistas abertas e semiestruturadas**

Na pesquisa com abordagem etnográfica as entrevistas representam um importante instrumento de coleta de dados. A interação com o sujeito pesquisado durante a entrevista é essencial para que o mesmo se sinta seguro e à vontade para falar. Na etnografia, comumente se realizam entrevistas abertas, que acontecem de maneira informal, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, permitindo, assim, o depoimento espontâneo do entrevistado (PLETSCH, 2009). Durante a observação participante aproveitamos as conversas informais com professores e demais participantes para fazer perguntas, a fim de aprofundar ou esclarecer apontamentos realizados por eles. Neste caso, nem sempre foi possível fazer a gravação em áudio. Por isso, esses registros foram anotados no diário de campo. Esses depoimentos podem ser considerados como entrevistas abertas.

Foram realizadas no total de cinco entrevistas semiestruturadas (anexo nº 1), com cada um dos professores que atuam no atendimento educacional especializado. As perguntas foram formuladas previamente, seguindo um roteiro de questões bem definidas, ainda que relativamente flexível. Vale esclarecer que os roteiros das entrevistas semiestruturadas realizadas nesta pesquisa foram construídos a partir das informações recolhidas no decorrer dos dois primeiros meses de observações de campo.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram na própria Unidade Escolar (UTD) para facilitar a participação dos professores. As entrevistas

semiestruturadas foram gravadas (em áudio) e posteriormente transcritas na íntegra, tendo no máximo 50 minutos de duração cada uma.

As transcrições das entrevistas semiestruturadas foram realizadas por nós. Assim foi possível reconhecer as situações que vão além da palavra, como a entonação da voz, o silêncio, a motivação e os sentimentos, aspectos importantes que enriquecem os depoimentos. Vale aqui mencionar que o conteúdo das entrevistas foi concedido para essa dissertação por meio de “Termo de Concessão” (anexo nº2).

### **3.4.3. Analisando documentos locais**

No primeiro momento, fez-se um levantamento geral da legislação, o qual teve início antes mesmo da pesquisa de campo e prosseguiu até o final do estudo. Foi analisado o conjunto de documentos que norteiam as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente para os alunos com altas habilidades/superdotação no Município de Angra dos Reis. A pesquisa levou em conta os documentos produzidos pela Política de Governo Municipal, pela Gerência de Educação Especial e pela instituição escolar investigada, tais como os princípios norteadores da Política Educacional do Município de Angra dos Reis (2013), os Cadernos Pedagógicos da Série Educação Especial (2006-2008), o projeto político pedagógico da UTD (2012), relatórios e avaliações dos professores, atas de reuniões, textos e as produções dos alunos e outros encontrados no decorrer da pesquisa. Todo esse material foi lido e analisado e serviu para complementar os dados observados e coletados nas entrevistas.

### **3.5. Procedimentos de análise dos dados**

Após o trabalho de campo, iniciou-se o processo de organização dos dados para análise. Para tanto, levou-se em consideração os relatórios de campo, os quais foram produzidos a partir da observação participante e as falas dos sujeitos nas entrevistas abertas e semi estruturadas. Procedeu-se também ao exame de toda documentação reunida.

O método para interpretar os dados coletados seguiu a proposição de Bardin (1977) conhecida como “análise de conteúdo”. De acordo com Pletsch (2005) e Glat (2008), a análise de conteúdo abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

A pré-análise é a fase da organização e sistematização dos dados em que ocorre uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos dados.

Na fase de exploração do material, todos os dados brutos da pesquisa foram codificados sendo possível uma maior compreensão do material. Ou seja, o material foi organizado em eixos temáticos que originaram as categorias temáticas de análise. A organização das categorias temáticas seguiu os pressupostos do método indutivo, a partir dos objetivos pretendidos na pesquisa. Esse método é entendido como o significado atribuído aos dados a partir das interpretações teóricas (PLESTCH, 2005).

A terceira etapa foi de interpretação dos resultados obtidos. Nessa fase, os dados coletados foram tratados de maneira a se tornarem significativos para esta pesquisadora. As informações foram interpretadas de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos. É importante ressaltar que nessa etapa podem ser identificadas novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.

A interpretação foi realizada a partir da triangulação dos dados coletados na observação participante, nas entrevistas e na leitura dos documentos. Para tal foram necessárias inúmeras leituras e releituras de todos os dados coletados. A partir do trabalho realizado nessas três fases, elaborou-se um quadro com as categorias e subcategorias temáticas significativas derivadas dessa análise.

**Quadro nº 6.** Análise das categorias e subcategorias temáticas mais frequentes nas entrevistas e relatórios de campo

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Significado</b>
<b>Formação/ Capacitação</b>	- <b>Formação inicial;</b> - <b>Formação continuada.</b>	Quando os professores falam da formação inicial para atuar no AEE e da formação (ou a falta de formação) para realizar a suplementação pedagógica nas áreas acadêmicas.
<b>Atendimento Educacional Especializado</b>	- <b>A atuação profissional;</b> - <b>A especificidade pedagógica;</b> - <b>A articulação com a escola regular.</b>	Quando os professores falam de como foi a escolha para atuar no AEE para alunos com AH/SD e como desenvolvem as práticas pedagógicas nos grupos de interesse. Além da articulação entre as práticas pedagógicas na sala de aula regular e no AEE.
<b>Os alunos com AH/SD</b>	- <b>As características;</b> - <b>As necessidades educacionais especiais.</b>	Quando os professores falam das suas percepções em relação às características dos alunos com AH/SD de acordo com cada área acadêmica e das necessidades educacionais especiais destes alunos.
<b>Propostas/sugestões</b>	- <b>Recursos;</b> - <b>Parcerias.</b>	Quando se faz referência aos investimentos na educação, na formação de professores e sugerem parcerias com outras instituições de

Esse conjunto de categorias temáticas norteará a discussão no próximo capítulo desta dissertação. É importante esclarecer que tais categorias temáticas foram tratadas de maneira articulada, uma vez que integram a questão da atuação do professor especializado frente à política de inclusão. Assim, pode-se dizer que as categorias de análise foram construídas ao longo do estudo, com base no diálogo entre a abordagem teórico metodológica empregada e a literatura especializada.

## CAP. 4

### O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM AH/SD EM ANGRA DOS REIS

*A educação de alunos com altas habilidades/superdotação é objeto de pesquisa. Não basta negar sua importância, prioridade ou mesmo, existência, pois a negação a priori, sem pesquisa, não se sustenta. A vida refuta-a. É necessário inovar, criando-se cursos de formação de professores que formarão seres humanos profissionais mais talentosos, aumentando, assim, a vocação criativa do povo brasileiro (DELOU, 2012, p.343).*

Este capítulo foi organizado em três tópicos. O primeiro tem como objetivo apresentar o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD oferecido na rede municipal de Angra dos Reis/RJ. O segundo visa tornar conhecidas as percepções dos professores do 2º segmento do Ensino Fundamental sobre o fazer pedagógico realizado no AEE em forma de grupos de interesse. O terceiro tópico faz uma reflexão a respeito da formação dos professores para atuar no atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD. Para tal propomos um cotejamento entre os dados e a literatura especializada.

#### **4.1 - Um atendimento diferenciado: em foco o AEE para alunos com AH/SD**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que o Atendimento Educacional Especializado:

Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Em relação à área das AH/SD, podemos entender que o atendimento educacional especializado é “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” que deve ser prestado visando a

“suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2011).

Tomando como referência os aspectos legais na rede municipal de Angra dos Reis o atendimento educacional especializado para alunos com AH/SD é realizado na Unidade de Trabalho Diferenciado, prioritariamente, no turno inverso da escola regular. A proposta do AEE para esse público é oferecer atividades de enriquecimento curricular nas áreas de artes, matemática, texto e ciências. Essas atividades enriquecidas são propostas de atendimento pedagógico, geralmente realizadas com um grupo de alunos que têm interesses comuns (VIEIRA, 2011).

Heward e Orlansky (apud SABATELLA & CUPERTINO, 2007, p. 74) oferecem uma definição simples e sintética acerca do enriquecimento trata-se de uma “abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo normalmente apresenta”.

De acordo com Sabatella e Cupertino (2007), os contextos de aprendizagem devem estar preparados e contar com configurações prévias de atenção à diversidade, ou seja, projetos pedagógicos necessitam de flexibilidade para que possibilitem combinações variadas no atendimento a qualquer aluno com necessidades educacionais especiais. Entre as opções para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem, estão a diversificação curricular, os contextos enriquecidos e os contextos enriquecidos combinados com agrupamentos flexíveis.

Todas essas modalidades atingem a escola, no que diz respeito a sua prontidão para receber e atender diferentes demandas que levem em conta as diversas características do alunado, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilos de aprendizagem e expressão de cada um (SABATELLA & CUPERTINO, 2007). Exemplos destas alternativas são apresentados no quadro a seguir:

## Quadro nº 7. Atividades de enriquecimento

Atividade de um Programa de Contexto Enriquecido
▶ Incluir no currículo regular, programas de ensino, pensamento produtivo e crítico;
▶ Promover projetos independentes individuais e em pequenos grupos;
▶ Desenvolver atividades de exploração em diferentes áreas do conhecimento;
▶ Organizar atividades baseadas nos interesses dos alunos;
▶ Resolver problemas reais e antecipar problemas futuros;
▶ Implementar oficinas de invenções;
▶ Realizar concursos de ciências, letras, artes visuais e plásticas;
▶ Oferecer aulas de música, interpretação ou artes visuais;
▶ Realizar colóquios com especialistas;
▶ Desenvolver estudos aprofundados sobre temas específicos;
▶ Realizar adaptações curriculares;
▶ Desenvolver projetos de investigação;
▶ Participar em programas extracurriculares;

Fonte: Sabatella & Cupertino (2007)

Podemos observar também o Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Joseph Renzulli (1986). Este modelo propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades: experiências exploratórias, atividades de aprendizagem e projetos individuais ou em grupos. Vejamos a explicação de cada um desses modelos.

- I. **Atividades exploratórias gerais:** expõem os alunos a tópicos, ideias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo regular, mas são de interesse deles. São implementados por uma variedade de procedimentos como exposições, minicursos, palestras, visitas, passeios e viagens, assim como o uso de diferentes materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet, entre outros.
- II. **Atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender “como fazer”,** usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas, habilidade de pesquisa e habilidades pessoais como liderança, comunicação, autoconceito etc.
- III. **Projetos desenvolvidos individualmente, ou em grupos,** com o objetivo de investigar problemas reais, aprofundar o conhecimento em uma área de interesse, usar metodologias apropriadas para resolver problemas, gerar conhecimento. Nesses projetos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados, são encorajados a dialogar com profissionais que atuam na área investigada e a apresentar seus produtos a uma audiência.

Vale destacar que as atividades exploratórias e de aprendizagem podem ser implementadas no ensino em geral. O aluno pode se beneficiar com a oportunidade de aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver diversas habilidades e enfrentar desafios, tornando seu processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. Mas devemos lembrar que os alunos com altas habilidades/superdotação quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual seu envolvimento é muito limitado e geralmente predeterminado, como acontece em uma sala de aula regular. Clark (1992, apud PIRES, 2012, p.28) tem uma posição definitiva a respeito do atendimento em classe comum, quando afirma que: “A classe regular comum, como é tradicionalmente organizada, se presta mais a um grupo de instrução com um cenário curricular”.

Um dos mitos sobre os alunos com altas habilidades/superdotação é a noção de que eles podem desenvolver seu potencial sem precisar de ajuda. É um engano pensarmos que esses alunos têm recursos suficientes para desenvolverem sozinhos suas habilidades, não sendo necessária uma mediação e intervenção do ambiente; a realidade é que esse alunado necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial.

Após essas considerações retomamos a descrição da estrutura de Angra dos Reis e as políticas educacionais nessa rede para alunos com indicadores de altas habilidades. Cabe dizer que as legislações existentes e o desenvolvimento histórico da rede inclinam-se para que a oferta deste serviço ocorresse na modalidade extraclasse por meio de oficinas<sup>18</sup>. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da UTD (2012, p.6) seguem-se as justificativas que pautam a organização desse trabalho:

- É direito das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais a garantia do atendimento educacional especializado, respaldada por princípios legais que fundamentam as ações na área.
- O atendimento educacional especializado possibilita ao aluno maior autoconhecimento, entendimento mais ampliado de seus anseios e um espaço que possibilita a convivência com pessoas que apresentam características, desejos e preocupações semelhantes em que se podem realizar atividades que viabilizam um desenvolvimento mais harmônico.

---

<sup>18</sup> A partir desse ano as oficinas passaram a ser nomeadas como grupos de interesse.

- Não raramente, o medo de não ser aceito e de ficar só, pode levar a pessoa com altas habilidades/superdotação ter desempenho escolar abaixo do seu potencial pelo sentimento de não pertencimento ao grupo. Em geral, a evidência em ser o melhor aluno, tende a causar atitudes de segregação do grupo.
- A ausência de um ambiente que respeite o modo de ser da pessoa com altas habilidades/superdotação, que a estimule e que valorize seu potencial pode resultar em alto nível de frustração, levando à baixa autoestima e à compreensão equivocada de que não deve investir em seus interesses. Em longo prazo, o aluno pode deixar de perseguir suas metas, desenvolvendo sentimentos de abatimento e depressão, a ponto de seu potencial ficar adormecido.

Portanto, o atendimento educacional especializado no formato apresentado é uma das opções que tem como objetivo garantir o direito dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação, a desenvolver seus talentos.

Desde 2005, as oficinas do atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação da rede têm como foco garantir a seus alunos a suplementação pedagógica. Para tanto, o desafio revela-se diário quanto às estratégias de um planejamento aberto e flexível, mas que também esteja compatível com um currículo que atenda às expectativas individuais dos alunos e estimulem suas percepções sobre as áreas de interesse.

Em 2008, as oficinas passaram a ser realizadas por professores do 2º segmento do Ensino Fundamental, de acordo com suas formações, em cada uma das áreas oferecidas – artes, ciências, matemática e texto. Seguindo a nomenclatura do Ministério da Educação, as oficinas são tutorias específicas que “envolvem a designação de alguém encarregado de auxiliar o aluno em suas atividades de enriquecimento. Essa alternativa oferece um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à aquisição de conhecimento” (MEC, 2007 apud PIRES, 2012).

É importante mencionar que a UTD baseia seu Projeto Político Pedagógico na seguinte conceituação a respeito desse alunado:

O superdotado/talento/portador de altas habilidades” é aquele indivíduo que, quando comparado à população geral, apresenta uma habilidade significativamente superior em alguma área do conhecimento, podendo se destacar em uma ou várias áreas: a)

*Acadêmica*: tira boas notas em algumas matérias na escola – não necessariamente em todas – tem facilidade com as abstrações, compreensão rápida das coisas, demonstra facilidade em memorizar, etc.; b) *Criativa*: é curioso, imaginativo, gosta de brincar com ideias, tem respostas bem humoradas e diferentes do usual; c) *Liderança*: é cooperativo, gosta de liderar os que estão a sua volta, é sociável e prefere não estar só; d) *Artística*: habilidade em expressar sentimentos, pensamentos e humores através da arte, dança, teatro ou música; e) *Psicomotora*: Habilidade em esportes e atividades que requeiram o uso do corpo ou parte dele; boa coordenação psicomotora; f) *Motivação*: torna-se totalmente envolvido pela atividade do seu interesse, resiste à interrupção, facilmente se chateia com tarefas de rotina, se esforça para atingir a perfeição, e necessita pequena motivação externa para completar um trabalho percebido como estimulante (PIRES, 2012, p.6).

Assim, as principais finalidades do atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação da rede municipal de Angra dos Reis são as descritas no quadro a seguir:

**Quadro nº 8. Demonstra as principais finalidades do AEE**

<b>As principais finalidades do AEE:</b>
Mediar o aprimoramento dos talentos e habilidades dos alunos;
Estimular o respeito por todos;
Incitar o desenvolvimento global de cada aluno para que possa contribuir com a sociedade e para que adquira maior qualidade de vida;
Fortalecer o autoconceito positivo;
Ampliar conhecimentos;
Possibilitar produção criativa;
Acompanhar o trabalho pedagógico realizado com os alunos na rede municipal de ensino, oferecendo orientações quanto ao enriquecimento curricular;
Trazer a participação da família.

**Fonte:** Pires (2012)

Para frequentar o atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação os alunos devem:

- a. estar matriculado na rede pública de ensino;
- b. ser aluno identificado como pessoa com altas habilidades/superdotação, mediante os seguintes processos:
- c. indicação da escola municipal pelo professor ou direção, se houver;
- d. avaliação pela equipe pedagógica da Unidade de Trabalho Diferenciado;
- e. teste de raciocínio lógico;
- f. entrevista com os pais;
- g. avaliações específicas nas áreas das oficinas (anexo nº3);

- h. continuidade da avaliação por seis meses para a efetivação da condição de apto (PIRES, 2012).

A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação requer a realização de uma sequência de procedimentos, tornando o processo capaz de detectar os alunos com inteligência e/ou talento superior. Esses procedimentos devem incluir etapas bem definidas e instrumentos apropriados, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, permitindo avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno. É importante que a identificação seja um processo contínuo. Isso significa acompanhar o aluno mesmo após seu ingresso no atendimento educacional especializado.

Para o ingresso no atendimento educacional especializado da UTD, os alunos realizam o teste denominado Escala Geral das Matrizes Progressivas, Séries A, B, C, D, e E, de J. C. Raven, mais conhecido como Teste Raven<sup>19</sup>. Trata-se de um teste inglês organizado em 1936, adaptado para o Brasil e utilizado para avaliação psicológica que busca identificar a habilidade que a pessoa possui, no momento em que realiza a prova, para perceber figuras sem significado que, através da análise, entendem as relações que acontece entre elas, apresentando a figura que completa o raciocínio daquela questão. Consiste, portanto, de um ótimo instrumento para conhecimento da capacidade imediata do sujeito para observar e pensar com clareza.

Os alunos que apresentam resultado de inteligência acima da média são encaminhados para a segunda etapa, que consiste de avaliações específicas das áreas de artes, ciências, matemática e texto, realizadas nesta unidade.

Os alunos aprovados nas áreas específicas são encaminhados para a terceira etapa: as entrevistas com as famílias, que são realizadas pelos profissionais da psicologia e da pedagogia.

Finalizando, os alunos são, então, incluídos nos grupos de interesse de acordo com as suas habilidades. Entretanto, seu processo de avaliação tem continuidade durante todo o ano, através da observação dos professores, que analisam a participação, a produção e o desenvolvimento dos alunos nos grupos.

Todos os alunos que frequentam o AEE cursam o segundo segmento do Ensino Fundamental. Eles podem frequentar os quatro grupos de interesse, se forem aprovados

---

<sup>19</sup> RAVEN, J. C. *Teste das Matrizes Progressivas Escala Geral A, B, C, D e E*. Oxford, Inglaterra: Oxford Psychologists Press, 1997. Traduzido e adaptado por Francisco Campos. Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada LTDA, 2002.

para tal, pois cada grupo acontece num dia da semana, como podemos observar no quadro abaixo:

**Quadro nº 9.** Demonstrativo de Horários dos Grupos de Interesse na UTD

<b>Quadro de horários dos grupos de interesse:</b>					
<b>Horários</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>Manhã</b>	Matemática	Artes Plásticas	Reunião da Equipe pedagógica	Ciências	Texto
<b>Tarde</b>	Matemática	Artes Plásticas	Coordenação Pedagógica	Ciências	Texto

Como o AEE acontece numa casa alugada pela Prefeitura, conforme mencionamos anteriormente, o espaço não atende adequadamente as demandas necessárias para garantir práticas efetivas em cada área. Por exemplo, o AEE para AH/SD possui apenas uma sala, na qual ocorrem concomitantemente os grupos de interesse e a coordenação pedagógica.

Os grupos de interesse têm duração de quatro horas de estudos, o que se diferencia muito da escola regular, pois, no segundo segmento do Ensino Fundamental as aulas têm no máximo a duração de dois tempos, o que equivale a um total de uma hora e quarenta minutos de aula na mesma disciplina. A carga horária de quatro horas de trabalho proporciona ao professor aprofundar os conhecimentos levando em conta os interesses dos alunos. Atualmente, catorze unidades escolares possuem alunos identificados que frequentam, no contra turno, o AEE da Unidade de Trabalho Diferenciado.

Para compreender como os professores percebem essa realidade apresentaremos, a seguir, suas percepções em relação ao fazer pedagógico no AEE.

#### **4.2 As percepções<sup>20</sup> e as práticas pedagógicas dos professores do AEE para alunos com AH/SD**

Segundo Vygotsky (1994) o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o

---

<sup>20</sup>Percepção é uma função cerebral que atribui significado a estímulos sensoriais, a partir de histórico de vivências passadas. Através da percepção um indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio. O conteúdo consciencial da percepção se faz por uma combinação da vivência sensorial e de reprodução de imagem. Podemos, então, defini-la: a percepção é o reconhecimento complementar do objeto (GARCIA, 1964, p.61).

homem estabelece com o meio. Tendo prioridade o plano intersíquico, interpessoal e social. A ideia de que a formação da consciência e o desenvolvimento intelectual se dão de “fora para dentro”, num processo de internalização, não pode implicar um entendimento de passividade do sujeito em relação ao conhecimento. Os textos de Vygotsky e seus colaboradores mostram que na internalização há um processo de transformação, de modificação da compreensão individual, há “uma reorganização individual em oposição a uma transmissão automática dos instrumentos fornecidos pela cultura” (CAVALCANTI, 2012, p. 10). Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental para a construção do conhecimento a interação social, a referência do outro, por meio do qual se pode conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento.

Portanto, o professor se torna parte fundamental no processo de mediação entre o conhecimento e os alunos com AH/SD, a fim de favorecer o desenvolvimento dos talentos e habilidades. Para entender como esse processo ocorre se fez necessário conhecer a atuação dos professores no AEE e as suas percepções sobre o fazer pedagógico. Para tanto foi necessário estabelecer um contato também com os demais agentes escolares, a coordenação, a equipe técnico pedagógica, o pessoal administrativo e os próprios alunos, por meio de observações, entrevistas e conversas informais. Em outras palavras, refletir sobre o cotidiano escolar do AEE para esse alunado exigiu uma melhor compreensão sobre as várias dimensões constitutivas do contexto escolar e da atuação docente que Freitas e Pérez (2012) retratam bem:

O professor, no cotidiano escolar, precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como trabalhar diferentes potencialidades, segundo os estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade (p.7).

O sistema de ensino vem passando por reformas educacionais para se adequar às mudanças na sociedade, e uma das palavras de ordem é a oferta de maior qualidade na educação para todos os alunos. Falar em qualidade exige que pensem nas necessidades pedagógicas que surgem das peculiaridades específicas de cada aluno, as quais conjugam diferentes objetivos e interesses. Neste sentido, segundo Freitas e Pérez (2012) a escola é responsável pela (re) organização do sistema de ensino, com a finalidade de oferecer melhores condições e maior qualidade de educação para todos.

Partindo desse pressuposto, observa-se que os acontecimentos no espaço escolar

são construídos a partir das interações cotidianas entre os seres humanos, os quais lhes atribuem diferentes significados. Para ilustrar apresentaremos algumas falas dos professores a respeito da escolha em atuar no AEE com alunos com AH/SD:

*Não foi escolha. Na verdade, na época coincidiu o convite com uma questão de interesse de organização de horário. Os professores da rede iam ter que passar a trabalhar três dias na semana, eu já estava preocupado com isso, com a questão do trabalho de três dias. Na época eu fazia especialização, aí veio o convite para participar da UTD no final de 2007, para fazer parte do quadro de professores e como aqui é um trabalho que a gente consegue condensar o horário em dois dias, eu aceitei mesmo sem conhecer a realidade em que eu ia trabalhar (professor Denis em 10/10/2013).*

*Por acaso. Na verdade eu não tinha nenhuma informação a respeito de alunos com altas habilidades, aqui a gente tem possibilidade de fazer RTI <sup>21</sup> em outras escolas e eu estava querendo fazer uma RTI. Fui até a Secretaria de Educação e me ofereceram uma RTI na UTD. A coordenadora disse: acho que você se encaixa direitinho, o teu perfil é bom para trabalhar com esses alunos. Eu vim até aqui conhecer o trabalho e na época ia ter uma assessoria com o pessoal da ACERTA<sup>22</sup>; me interessei pelo assunto e pedi para fazer a assessoria independente de ficar ou não como professor e no final das contas acabou que a gente conseguiu arrumar e eu passei a trabalhar aqui na UTD na parte de altas habilidades, mas foi por acaso mesmo (professor Aurélio em 07/10/2013).*

As falas evidenciam que estes professores não percebem a decisão de atuar com alunos que apresentam AH/SD como uma escolha, alguns a associaram a questões pessoais, outros ao acaso. Outros se sentiram receosos com a proposta de ensinar alunos com AH/SD como podemos observar nos trechos abaixo:

*Na verdade não foi uma escolha. Foi um convite. E eu não conhecia o trabalho, eu tive até um certo receio de vir para a escola, mas depois de conhecer a metodologia e como funcionava a escola eu resolvi assumir as turmas (professor Bruno em 22/10/2013).*

Quando questionado sobre o motivo do receio o professor respondeu:

*O primeiro receio, na verdade foi mudar do ambiente escolar que eu já estava acostumado, o segundo por ser um trabalho que até então eu não tinha ouvido falar, essa foi a grande questão, até como é que*

---

<sup>21</sup> “RTI é um regime de tempo integral e possibilita o professor fazer uma dobra da matrícula”(professor Aurélio em 07/10/2013).

<sup>22</sup> ACERTA – Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos (GAMA, 2006, p.4).

*seria, se eu ia dar conta ou não, pelo desafio que seria, pelo que foi dito como eram as crianças com altas habilidades e só, o único receio foi esse (professor Bruno em 22/10/2013).*

Em concordância com a fala acima percebemos que alguns professores também podem se sentir desafiados em relação à atuação na área, como fica evidente no trecho a seguir:

*[...] quando eu soube que era com altas habilidades foi um desafio. Eu me senti desafiada mesmo e achei legal, por que é instigante, aquilo instiga você a saber: Como que eu vou responder a esse desafio? A essa proposta de trabalho? É bom pra gente também se perceber numa realidade tão diferente da realidade da escola regular normal, então na verdade foi meio que de supetão mesmo que eu vim pra cá e comecei o trabalho (professora Eliane em 14/11/2013).*

Outro ponto que chama atenção nas falas dos professores é o total desconhecimento por parte destes com referência aos serviços da Educação Especial na rede regular de ensino do Município. Fazendo-nos pensar que esses serviços, apesar de serem ofertados, não estão sendo divulgados dentro da própria rede, entre os principais protagonistas da ação educativa, os professores.

É importante retomar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (BRASIL, 2008).

O desconhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da Educação Especial e seus sistemas de suporte ficam ainda mais evidentes ao analisarmos um dos documentos da rede distribuído em todas as escolas no ano de 2013. O referido documento enfatiza três aspectos, a saber: qualidade de ensino, a gestão democrática e a educação inclusiva. No que se refere à Educação Inclusiva o documento aponta:

*A educação inclusiva que desejamos construir atenta para a diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Uma prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível, requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas,*

na formação continuada de todos os seus profissionais e nas relações família-escola (2013, p. 38).

Voltando ao trabalho dos docentes o Projeto Político Pedagógico da UTD diz que o currículo de cada uma das áreas, dos grupos de interesse deve ter objetivos específicos (anexo nº4), os quais vêm sendo revistos constantemente a partir dos estudos do grupo para proporcionar aos alunos que frequentam o AEE uma forma mais aprofundada de conhecer, explorar e construir saberes. Trata-se de uma orientação pedagógica que, segundo Gama (2006), favorece aspectos não apenas de orientação cognitiva (tendo por base a Taxonomia de Bloom<sup>23</sup>), mas também o desenvolvimento entre o acadêmico, o social e o moral. Nesse sentido, podemos dizer que o AEE realiza um programa, individualizado, para desenvolver a criatividade e a independência de ideias. Com isso, articula-se a atividade específica de cada área de interesse ao desenvolvimento do projeto educacional pessoal do aluno, para uma vida com autoconhecimento, autoaceitação e contribuição para o bem comum, permeado por atitudes de autonomia cognitiva e autonomia moral.

Diante do exposto apresentaremos a seguir as percepções dos professores sobre as características dos alunos e sobre o fazer pedagógico divididos por área de interesse.

#### **4.2.1. Grupo de interesse em talentos matemáticos**

Durante as observações participantes foi possível perceber um clima bem descontraído em todos os grupos de interesse, mais especificamente no grupo de matemática, o professor utiliza vários materiais lúdicos como jogos, quebra-cabeças, jogos de computador, sudoku entre outros para realizar as atividades propostas. O professor de matemática induz os alunos a pensarem a matemática, desconstruindo e reconstruindo novas formas de aplicá-la. O registro de campo ilustra tal aspecto:

O professor explica a diferença entre produzir conhecimento e reproduzir conhecimento, cita a importância de observar e analisar as situações, de percorrer caminhos diferentes. E em seguida demonstra para os alunos como os egípcios faziam as contas de multiplicar, depois lança desafios aos alunos para fazerem atividades de multiplicar como os egípcios (Registro de campo em 07/10/13).

---

<sup>23</sup> Níveis de aprendizagem orientados por Bloom (1972). São os seguintes níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (PIRES, 2012).

O professor Aurélio que atua há anos na rede de ensino de Angra dos Reis fala da sua percepção em relação às características dos alunos que são atendidos no grupo de interesse na área de talentos matemáticos da UTD:

*Na minha opinião, esse aluno responde muito rápido às atividades que são passadas em matemática, ele consegue dar respostas que nem sempre são esperadas pelo professor, ele toma caminhos que são caminhos próprios dele, do conhecimento que ele adquiriu, ele é um aluno que tem muita perseverança no que está fazendo, é muito comprometido com o fazer, aceita os desafios naquilo que ele conhece, ele, às vezes, tem dificuldade de fazer algo que ele ainda não conhece, que ele não domina, mas aí também a partir do momento que você trabalha esse conhecimento com ele, ele passa a ter envolvimento, ele passa a querer fazer (em 07/10/2013).*

A fala nos indica algumas características desse aluno como a rapidez na aprendizagem, a perseverança, o comprometimento com o fazer. Tais características fazem parte do que Renzulli (2002) categorizou como superdotação escolar.

Para Gardner (2000) a *inteligência lógico matemática* possibilita usar e avaliar relações abstratas como: calcular, quantificar, considerar proposições e hipóteses e realizar operações matemáticas para raciocinar bem. O autor coloca ainda que as crianças que são extremamente lógico-matemáticas pensam raciocinando e adoram experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular e que precisam de coisas para explorar e pensar, materiais científicos, manipulativos e visitas a planetários e museus. Para ilustrar como o AEE desenvolve essas capacidades nos alunos que participam desse grupo de interesse, selecionamos no quadro abaixo uma atividade proposta para o grupo:

## Quadro nº 10. Atividade do grupo de interesse talentos matemáticos

### Atividade de matemática:

#### UTD – UNIDADE DE TRABALHO DIFERENCIADO

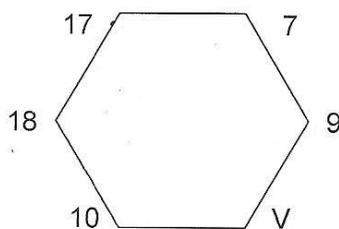
**A moeda falsa** - Temos 21 moedas aparentemente iguais, mas sabemos que exatamente uma delas é falsa e tem o peso diferente do peso das outras. Não sabemos qual é a moeda falsa. Todas as outras 20 moedas possuem o mesmo peso. Queremos determinar, utilizando uma balança de pratos, se a moeda falsa é mais leve ou mais pesada que as outras. Como podemos alcançar este objetivo realizando **duas pesagens** em uma balança de pratos?

#### Atenção!

1. Não queremos encontrar a moeda falsa. Queremos saber se ela é mais leve ou mais pesada que as demais.
2. Nesse tipo de balança podemos comparar os pesos colocados nos dois pratos, ou seja, a balança pode equilibrar ou pender para o lado mais pesado.

**Descubra o número** - Escrevemos um número em cada vértice e em cada lado de um hexágono. Cada número sobre um vértice é igual a soma dos dois números sobre os lados vizinhos. Todos os números sobre os lados e um número sobre um vértice foram apagados.

Qual número foi apagado do vértice?



**Fonte:** Arquivo da escola.

Alguns desses procedimentos podemos observar no fazer pedagógico do professor Aurélio, quando relata, mesmo que sucintamente, os objetivos do grupo de interesse nessa área:

*[...] eu tenho dois objetivos: um é fazer a suplementação pedagógica para esses meninos, então a gente traz desafios, traz*

*uma série de atividades, traz texto pra ele ler, traz vídeo pra ele ver, a gente às vezes consegue levá-los para algum centro onde tem exposições ligadas à área de matemática, a gente já visitou a UFF em Niterói que tem o Museu de Geometria, já fomos à Casa da Descoberta... E o outro objetivo é levar esse garoto a fazer uma iniciação científica na área de Matemática, essa iniciação científica é feita a partir da OBEMEP, que é a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas onde os alunos fazem a primeira fase, são classificados para a segunda fase, são preparados para fazer essa segunda fase, e aí obtendo uma das medalhas de prata, bronze ou ouro, ele passa a ter direito a uma bolsa de iniciação científica<sup>24</sup> dada pelo CNPQ e organizada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada que é o IMPA, que é o maior Instituto de Matemática do Brasil e um dos maiores do mundo, assim é uma oportunidade para esses meninos desenvolverem esse talento matemático (em 07/10/2013).*

Podemos perceber na fala do professor Aurélio a variedade de recursos pedagógicos que ele utiliza para promover o enriquecimento curricular para esses alunos, estimular a participação em olimpíadas além de ser uma excelente oportunidade de aprendizado, também favorece a realização de atividades desafiadoras e possibilita, dependendo do resultado do aluno, a participação na iniciação científica do CNPQ.

De acordo com o histórico de títulos da OBEMEP em Angra dos Reis, entre 2009 e 2012, 43 alunos foram laureados, sendo 29 da UTD. Somam-se 08 medalhas e 35 menções honrosas no Município (PIRES, 2012).

#### **4.2.2. Grupo de interesse em artes plásticas**

No grupo de interesse em Artes Plásticas a sala se transformava em uma pequena galeria de artes sempre ao som de alguma música popular brasileira. Apesar do ambiente ser agradável, a sala não era apropriada para as aulas de artes, os alunos encostavam as telas na parede apoiando-as nas carteiras, não existiam cavaletes para que os alunos pudessem pintar.

Vejamos algumas produções dos alunos:

---

<sup>24</sup> Trata-se de um incentivo financeiro mensal concedido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) aos medalhistas que aderirem ao programa e acompanham todas as etapas do Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC). Site da OBEMEP. [www.obemep.org.br/programa\\_ic\\_2008.html](http://www.obemep.org.br/programa_ic_2008.html) acesso em 26/11/2013.



**Fonte:** Arquivo da escola. Os quadros foram produzidos por alunos entre 11 a 17 anos de idade.

Os alunos estavam em níveis diferentes do conhecimento, alguns já se encontravam em níveis mais avançados pintando em telas grandes e outros reproduzindo desenhos em papel utilizando o lápis, mas o professor conseguia auxiliar a todos, como podemos ver no trecho descrito abaixo:

O professor passa verificando a produção de todos os alunos e ao corrigir o trabalho de um aluno chama a atenção dos demais e ensina a todos dizendo “desenhar é um processo, você vai e volta, tem que ter paciência, é um trabalho de observação e análise” (Registro em diário de campo em 08/10/13).

Para retratar a percepção do professor dessa área em relação a esses alunos que são atendidos selecionamos a fala a seguir:

*Bom, as características dessas crianças com altas habilidades/superdotação na área específica de Artes me lembra muito a própria faculdade, são pessoas totalmente diferentes, mas com um potencial muito grande, mas não necessariamente numa área específica, área de desenho ou de pintura, acho que eles têm um entendimento sobre a questão criativa e a questão Arte em si bem superior do que os demais alunos. Esse aluno é inquieto, é inteligente e sensível ao mesmo tempo, ele é engraçado e está sempre buscando alguma coisa diferente, buscando algo mais, ele é um perfeccionista na execução dos trabalhos (professor Bruno em 22/10/201).*

Algumas das características citadas pelo professor Bruno como a criatividade e o senso de humor são referenciadas por Sternberg (1996) para designar a pessoa com inteligência criativa. Ele diz que nem sempre a pessoa criativa tem as melhores notas e se destaca na escola por suas habilidades acadêmicas. Mas, demonstra grande imaginação e habilidade em gerar ideias interessantes e criatividade na forma de escrever ou falar e de demonstrar suas aptidões e competências. Essa criança tende a ter independência de pensamento e de ideias, a ver humor em situações que nem sempre os outros percebem como tal. Já o perfeccionismo é um fator de origem emocional que aparece bem descrito na literatura, ligado aos fatores sócio emocionais da pessoa com altas habilidades. Segundo Virgolim (2007) difere da busca da excelência, que é um comportamento fundamentalmente positivo, o perfeccionismo tende a enfatizar que o aluno não pode jamais falhar, seus atos têm sempre que obter aprovação, e que ele

nunca pode chegar em segundo lugar. É necessário que essa característica seja respeitada, ao mesmo tempo em que o indivíduo aprende a usá-la de forma produtiva em sua vida.

A *inteligência espacial* (GARDNER, 2000) é a capacidade de perceber informações visuais ou espaciais, pensar de maneiras tridimensionais levando em consideração a relação entre cor, forma, linha, configuração e espaço (como o faz os pintores, arquitetos e escultores), as crianças pensam por imagens e figuras, adoram planejar, desenhar, visualizar e rabiscar.

O professor Bruno fala que o fazer pedagógico com os alunos que apresentam essas características, exige um aprofundamento, conforme trecho a seguir:

*[...] o aprofundamento do trabalho aqui é necessário! Não tem outra escolha, não tem outra opção, você tem que aprofundar em cima de desafios, de atividades que requerem um nível de concentração e soluções de problemas, por que Arte também é uma solução de problemas, o nível de execução é bem maior, como ele vai chegar naquele resultado final, o nível de exigência, você tem que estar sempre preparado para isso, por que você é cobrado pela habilidade que aquele aluno tem e você tem que estar sempre suprindo aquilo, você acha que ele está ali e ele já está um passo a frente, e você tem que estar lá ajudando a desenvolver até chegar a níveis assim absurdos como a gente tem aqui (em 22/10/2013).*

De acordo com Virgolim (2007) uma característica da paixão por aprender é a maneira intensa com que o aluno com altas habilidades/superdotação vai à busca de seus interesses. Há momentos em que a criança quer saber tudo sobre um determinado tópico e se torna totalmente voltada para ele, fazendo perguntas intermináveis, apreendendo uma grande quantidade de material, incapaz de pensar em nada mais, até que toda a sua energia seja gasta. O grupo de interesse é uma forma de nutrir e saciar a vontade destes alunos de aprender em maior profundidade.

Gardner (2000) coloca que esses alunos precisam de Arte, vídeos, filmes, slides, jogos de imaginação, labirintos, quebra-cabeças, livros ilustrados e visitas a museus de arte. Nesse sentido, o professor Bruno faz referência às dificuldades encontradas para ampliar o fazer pedagógico e oportunizar novas vivências aos alunos, como se evidencia na fala a seguir:

*[...] falta recurso, falta esse tal sair da sala de aula, que é tão necessário. Conhecer outros espaços, outros artistas, ir a importantes galerias, museus, sejam os clássicos ou os museus modernos, Arte não tem jeito de você ficar trancado, tem que ter isso, então eu acho que a*

*falta de recurso é que fica um pouco a desejar pra atender esse público com mais qualidade (em 22/10/2013).*

Podemos perceber a angústia do professor diante da falta de recursos e de transporte escolar que muitas vezes impossibilitam a realização de atividades enriquecedoras como a visita em museus e galerias de artes em outras cidades.

#### **4.2.3. Grupo de interesse em reflexões e práticas nas ciências**

O grupo de interesse na área de Ciências passou por mudanças recentes, o professor que ministrava esse grupo, desde 2008, passou a coordenar a área das altas habilidades/superdotação da UTD e precisou se ausentar da sala de aula, sendo substituído por outra professora (recém-formada) na metade do ano letivo. Por esse motivo os dois professores foram entrevistados, mas para retratar a prática pedagógica selecionamos os relatos do professor que tinha maior experiência no grupo de interesse desta área.

As habilidades na área de Ciências se enquadram no que Gardner (2000) chamou de *Inteligência Naturalística*, como sendo a capacidade de reconhecer e classificar os sistemas naturais, como a flora e fauna, assim como os sistemas criados pelo homem, reconhecendo padrões em um estímulo. Por exemplo, detectar um novo padrão em um experimento científico, a distinção de membros entre espécies etc. Nesse sentido o professor Denis destaca as seguintes características nos alunos que participam do grupo de interesse de ciências na UTD são:

*[...] os alunos com altas habilidades atendidos no grupo de ciências são alunos que se destacam muito na questão do raciocínio lógico, são alunos que querem fazer, que se envolvem muito com a tarefa e querem colocar a mão na massa, querem fazer experiência, perguntam, criticam e filosofavam de vez em quando, então são coisas que não são tão comuns de acontecer na escola regular, discutir sobre a filosofia da ciência, religião e ciência é uma oportunidade que agente está tendo aqui, são alunos que te instigam mais (em 10/10/2013).*

As crianças que são extremamente Naturalistas pensam por meio da natureza e das formas naturais. E o professor Denis discorre um pouco sobre como é o fazer pedagógico diante dessas características:

*[...] eu faço muitas atividades para que os alunos construam, na prática, o conhecimento, a gente começa uma atividade e aí às vezes a gente segue por caminhos que não estavam previstos, guiando-se pelos interesses dos alunos, então a profundidade do conhecimento é o que tem diferenciado mais nos trabalhos, a gente não tem um currículo amarrado, então tem que pensar muito no que fazer juntar o interesse do aluno e ver as coisas que estão acontecendo a respeito de ciências, no decorrer da semana, como exemplo posso citar a semana de ciência e tecnologia, as notícias de jornal, então esse é o currículo, ele é construído assim de acordo com o que está acontecendo naquele momento de mais interessante (em 10/10/2013).*

Para demonstrar como o professor favorece a realização de atividades práticas com os alunos que participam desse grupo de interesse, selecionamos no quadro abaixo uma atividade proposta para o grupo.

## Quadro nº 11. Atividade do grupo de interesse em reflexão e prática nas ciências

### Atividade de ciências:

#### UNIDADE DE TRABALHO DIFERENCIADO

Disciplina: Ciências

#### OLHANDO PARA O CÉU

Olhamos para o céu noturno e tudo parece calmo e ordenado.  
Você tem observado o céu? É capaz de dizer que elementos compõem o céu noturno?

Para que você possa ver o céu noturno repleto de estrelas, são necessárias algumas condições. Sabe o que é preciso para se observar um céu mais estrelado?

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Sem ter boa parte dessas condições, muitas pessoas das cidades nunca admiraram um céu estrelado. Além disso, em uma cidade grande os edifícios construídos um ao lado do outro podem representar uma verdadeira barreira para alguém avistar o céu.

Para vencer todas estas dificuldades, os cientistas dispõem de equipamentos especiais que podem se localizar tanto no solo terrestre como em órbita ao redor do planeta. Há alguns anos, por exemplo, foi lançado o **telescópio espacial americano HUBBLE**, que ainda permanece em órbita, livre das influências da atmosfera. Este telescópio, como os satélites, está muito acima de nós.

Mas de onde veio toda esta matéria que forma os astros do céu?

#### A GRANDE EXPLOSÃO

Os cientistas pensaram em um **modelo** para tentar explicar o surgimento do universo. Eles imaginaram que tudo começou com uma grande explosão chamada **Big Bang**. Dizemos que se trata de um modelo porque, obviamente, ninguém poderia ter "visto" o que aconteceu. Isso foi muito antes de a Terra surgir. Esse modelo científico para o surgimento do Universo, no entanto, possibilita a explicação de algumas observações feitas pelos cientistas. Ele nos leva a acreditar que todo o Universo, muito tempo atrás, se encontrava reunido em um só ponto, sob altíssima temperatura. Uma súbita expansão teria ocorrido e feito com que tudo o que formava o universo começasse a se afastar daquele ponto e a se resfriar.

#### ATIVIDADE

Para compreender melhor como ocorreu o surgimento do universo, de acordo com o modelo do *Big Bang*, faremos a seguinte atividade:

(A) Pegue uma bexiga vazia e, com cuidado, cubra sua superfície com desenhos dos elementos que compõem o universo (galáxias, estrelas, planetas, etc.) deixando pouco espaço entre eles.

(B) Após bem preenchida, sopra-a.

(C) Observe e registre o que está ocorrendo.

#### A FORMAÇÃO DAS GALÁXIAS

Após a expansão do Universo, a matéria começou então a se atrair e a formar alguns pontos de aglomeração. Esses pontos seriam o que chamamos de **galáxias**. Nossa galáxia é a **Via Láctea** e, como as outras, é formada por muitas **estrelas**.

Todos os pontos luminosos que permanecem no mesmo lugar no céu são as estrelas. Conseguimos enxergá-las porque elas emitem luz. Outros pontos luminosos que conseguimos ver no céu são os **planetas**. Os planetas, no entanto, não emitem luz: é a estrela chamada Sol que os ilumina e reflete essa luz, o que torna possível enxergá-los. Esta é a estrela mais próxima de nós.

PESQUISA PARA CASA – ENTREGA DIA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Encontre em jornais, livros, revistas ou Internet pelo menos uma figura de algum elemento componente do Universo.

Fonte: Arquivo da escola.

#### 4.2.4. - Grupo de interesse em leitura e produção textual

O grupo de interesse em Texto também passou por algumas mudanças de 2008 para cá. A professora que ministrava o grupo se aposentou em 2010 e desde então outros professores passaram pelo grupo, mas somente no início de 2013 um docente foi

efetivado. Pudemos perceber que o professor ainda estava se adaptando a esse novo formato de agrupamentos, alunos do 6º ano até o ensino médio compartilhando o mesmo espaço e as mesmas atividades.

No decorrer das observações e das conversas informais com os alunos percebemos uma boa aceitação por parte dos mesmos em relação à chegada do novo professor e um clima bem descontraído durante as aulas. O registro de campo ilustra tal aspecto:

O professor inicia a aula explicando sobre lendas, lê um pequeno texto que se refere ao assunto e depois abre a discussão entre os alunos para que comentem sobre as lendas e/ou histórias das comunidades onde moram, os alunos empolgados com o tema contam sobre as histórias de várias regiões da cidade, em seguida o professor solicita que cada aluno crie uma lenda, nesse momento o professor auxilia os alunos individualmente e depois deixa-os produzindo, favorecendo a autonomia dos mesmos, mas me explica a sua ação se justificando (Registro em diário de campo em 08/08/13).

Observamos também um desconforto do professor no momento em que se afasta dos alunos, favorecendo a criatividade e a autonomia dos mesmos, o trabalho de suplementação pedagógica tem como objetivo estimular a produção do conhecimento e a participação mais ativa dos alunos, o que exige do professor uma prática pedagógica diferenciada da realizada na escola comum.

Para retratar como o docente vê os alunos com AH/SD nessa área do conhecimento selecionamos o trecho a seguir:

*Especificamente na minha área acho que é o aluno que tem facilidade para a questão da leitura e para a produção de texto e que gosta de fazer isso, ele se identifica com aquilo, então a minha proposta sempre é tentar ampliar as potencialidades que eles já trazem e apresentar o máximo possível de possibilidades, por exemplo, eu tenho alunos que tem facilidade para a questão da composição escrita, no entanto tem alunos que tem essa facilidade para a oralidade, então você tem que desenvolver tanto a oralidade quanto a composição escrita. Você tem que ir buscando caminhos para desenvolver essa potencialidade de cada um em relação à questão do texto (professor Cláudio em 22/11/2013).*

A facilidade para a leitura e para a produção textual são características descritas por Renzulli (2004) para designar a superdotação escolar, além dessas o autor inclui também características como a boa memória, excelente raciocínio verbal, grande

vocabulário, são alunos que gostam de livros técnicos/profissionais e são consumidores de conhecimento.

A *Inteligência Lingüística* segundo Gardner (2000) se refere à capacidade para pensar com palavras, usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos oralmente ou por escrito. Inclui a manipulação da sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e os usos práticos da linguagem. Nesse sentido o professor discorre sobre o fazer pedagógico na área:

*Bem, eu parto do pressuposto que, todos nós enquanto falantes da língua nos expressamos socialmente, utilizamos a língua como instrumento social e aí é qualquer um. Inclusive, o aluno de texto tem que ter segurança para utilizar a língua dependendo da situação comunicativa que ele tenha, então eu parto da questão do gênero textual [...] é importante que os alunos conheçam os gêneros e que isso vai com certeza ajudar a ampliar a sua capacidade dele sócio comunicativa, por que a intenção é sempre social, o uso social da língua (professor Cláudio em 22/11/2013).*

Para ilustrar como o AEE desenvolve essas capacidades nos alunos que participam desse grupo de interesse, selecionamos no quadro abaixo a Prosa da aluna que foi premiada no II Concurso de Poesia ou Prosa Raul D'Avila Pompéia em Angra dos Reis:

## Quadro nº12. Prosa da aluna do grupo de interesse em leitura e produção textual

### Prosa:

Projeto de Resgate à Memória Cultural de Nossa Cidade

Terceiro Lugar

### Raul Pompéia

Raul D'ávila Pompéia, nasceu no dia 12 de abril de 1863, em Angra dos Reis. Era filho de advogado e sua mãe dona de casa. Foi morar na Corte para iniciar seus estudos.

Foi matriculado no Colégio Abílio no regime de internato, mas não gostava das ordens e punições que este impunha aos alunos. Então era conhecido como um aluno indisciplinado.

Na escola secundária, foi para o colégio Pedro II, e começou a interessar-se por literatura e jornalismo. Foi nesta época que escreveu O Archote, com apenas 14 anos. Os professores elogiaram muito e disseram que ele seria um grande escritor.

Para dar continuidade aos estudos, teve que mudar-se para São Paulo, onde cursa a faculdade de direito no Largo de São Francisco. Foi nesta época que começou a sua contribuição para o nosso país. Ele e alguns amigos fizeram um grande movimento a favor da abolição dos escravos e isto não era reconhecido pelos professores, pois quase foi reprovado e resolveu transferir-se para Recife onde foi bem recebido pelos professores e findou o curso.

Voltou para o Rio de Janeiro e começou a se interessar pela política. Defendia a república com todas as suas forças. Assim que o presidente Floriano Peixoto assumiu o governo, nomeou-o professor na escola de Belas Artes e futuramente assumiria a direção da Biblioteca Nacional.

Mas, aconteceu o pior da vida de Floriano Peixoto, ele ficou doente e faleceu em 1895. Raul Pompéia, no sepultamento do grande amigo discursou a seu favor e desacatou o novo presidente: Prudente Moraes. Então, ele foi demitido e entrou em depressão. Saiu no jornal um artigo assinado por Olavo Bilac como título: Um louco no cemitério e Raul Pompéia sofreu ainda mais com isso. Marcou um duelo com o autor, mas os amigos o impediram.

Por isso, em 25 de dezembro, Raul Pompéia põe fim em sua vida, com um tiro no peito. Foi uma grande perda para o país por ele não contribuiria para a república, e para a literatura. Ele morreu, porém seu nome ficou marcado em cada conto, cada história e cada poesia que ele nos deixou. São obras que quando lidas não esquecemos.

*(Mascotinha)*

**Fonte:** Arquivo da escola.

Para Gardner (2000) as crianças que são extremamente lingüísticas pensam em palavras e adoram ler, escrever, contar histórias, fazer jogos de palavras, e precisam de livros, fitas, materiais para escrever, papéis, diários, diálogos, discussões, debates e histórias. Além das contribuições de Gardner para as áreas do conhecimento (citados acima) foi possível observar também em algumas falas, principalmente no que se refere às características dos alunos com AH/SD nas quatro áreas, os componentes que Renzulli (2002) propôs para compor a sua concepção de superdotação, a saber: a) habilidades

acima da média, tanto geral como específica, b) envolvimento com a tarefa – componente motivacional, que inclui atributos como perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um importante trabalho – c) e criatividade.

Segue ainda algumas considerações sobre o fazer pedagógico nos grupos de interesse. Perguntamos aos professores como eles articulam as práticas pedagógicas do AEE com o ensino regular, e para responder a isso selecionamos duas falas a seguir:

*À medida que você começa a trabalhar no AEE, seja ele qualquer AEE, se você tem um comprometimento com a formação dos seus alunos, toda essa aprendizagem, você vai começar a levar para sala de aula. Todo esse material que você acaba produzindo pra trabalhar no AEE você acaba levando para sala de aula por que a gente tem o serviço, mas é verdade também que nem todo mundo, mesmo tendo talento acaba usando o serviço, por vários motivos: distancia, não consegue acordar cedo, o responsável não consegue trazer, então tem uma série de motivos que contribuem para alunos não participarem do AEE, e aí você sabendo que aquele aluno tem altas habilidades você começa em sala de aula a oferecer para ele uma serie de materiais que você trabalha também no AEE. É claro que na sala regular você acaba atuando de forma a tentar identificar esses alunos, indicar eles para o AEE, mas se eles não vêm você vai fazer o trabalho em sala de aula. Não é uma coisa simples, não é uma coisa fácil, porque a sala de aula é de uma diversidade enorme, você tem desde o aluno talentoso até o aluno com dificuldade extrema (professor Aurélio em 07/10/2013).*

*Até hoje eu não tive nenhum aluno no AEE que tenha sido meu aluno ao mesmo tempo na escola regular, algumas atividades que a gente faz aqui você acaba aproveitando ou fazendo na escola regular porque você acaba descobrindo ou você tem indícios que algum aluno ou aluna ali tem certa capacidade e possa ter altas habilidades e aí você acaba levando um pouco daqui prá aquele aluno específico, isso já aconteceu. Tanto que alguns alunos eu já indiquei aqui para a escola, então a prática que eu desenvolvo aqui eu tento usá-la na sala de aula regular. Auxilia-me para identificar novos alunos, aliás, eu já tenho ali uma idéia de quem possa ser esse aluno. A prática daqui me ajuda a ter a certeza de que ele realmente possa ser indicado para o AEE e essa prática é essencial e isso já aconteceu algumas vezes (professor Bruno em 22/10/2013).*

As falas acima demonstram que existe uma articulação entre as práticas pedagógicas do AEE e da sala de aula regular na qual esse professor ministra aulas, eles passam a realizar o enriquecimento curricular na sala de aula regular, e, em contrapartida o conhecimento e a experiência adquirida no AEE também favorecem a

indicação/identificação de novos alunos com AH/SD na escola regular, por parte desses professores.

O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os professores das escolas regulares da rede municipal de Angra dos Reis, que possuem alunos com AH/SD incluídos não é responsabilidade do professor do AEE, pois atualmente a UTD só conta com dezesseis horas semanais da carga horária desse professor, o que não possibilita acumular mais essa função. O que podemos perceber através dos documentos analisados e de conversas com a equipe técnico pedagógica é que as escolas regulares que tem professores que também atuam no AEE com alunos que apresentam AH/SD acabam indicando e tendo um número maior de alunos identificados que recebem o apoio especializado nos grupos de interesse da UTD, do que as demais escolas do Município.

Analisando o Projeto Político Pedagógico podemos perceber também que a avaliação do trabalho pedagógico da UTD é contínua e baseia-se em níveis de aprendizagem de acordo com a classificação dos objetivos de instrução e itens de avaliação orientados por Bloom (1972 apud PIRES, 2012). São os seguintes níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Enquanto os três primeiros níveis podem ser considerados formas convergentes de pensamento, os três seguintes caracterizam o pensamento crítico e, portanto, divergente. Esses níveis embasam a avaliação dos objetivos específicos para cada área do conhecimento. Além disso, são considerados também na avaliação os aspectos afetivo, social e criativo do aluno. Essa concepção facilita o planejamento de atividades que visam o desenvolvimento do pensamento crítico.

A partir da observação continuada de cada grupo de interesse e de acordo com as atividades propostas ao final de cada ano letivo é organizado relatório anual (anexo nº 5) em que cada professor analisa esses diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos. Esse relatório, preenchido por cada professor, parte de um modelo organizado pela pedagogia e por todos os professores dos grupos, considerando os objetivos para a aprendizagem.

Esses objetivos que fazem parte da avaliação final foram organizados em três áreas: habilidades de inteligência analítica, habilidades de inteligência criativa e habilidades de inteligência prática (STERNBERG & GRIGORENKO, 1986). Para *habilidades de inteligência analítica*, foram considerados os níveis da Taxionomia de Bloom. O conhecimento refere-se à informação adquirida pelo estudo ou experiência. A compreensão relaciona-se ao significado e à finalidade do material. A aplicação, quanto

ao uso de generalizações ou princípios adequados para o esclarecimento de materiais determinados. A análise refletia o desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção do aluno sobre as inter-relações do conhecimento e os modos de organização. A *síntese*, à união das partes em um todo. A avaliação traz um juízo de valor dos alunos, realizando um trabalho ou vivenciando uma situação com um determinado propósito.

Quanto às *habilidades de inteligência criativa*, considerando-se a fluência como capacidade de criar, produzir, inventar que o aluno apresentasse. A flexibilidade como a possibilidade de mudança de ponto de vista diante de outras perspectivas do conhecimento. A elaboração deveria refletir-se como a aceitação de riscos e novas tentativas de conhecer. A originalidade como formulação de ideias inovadoras sobre o tema ou conhecimento envolvido. E a complexidade como a capacidade de persuasão e defesa do seu ponto de vista.

As *habilidades de inteligência prática* podem ser observadas através da criação de produtos ou resolução de problemas reais, capacidade de aprender por meio dos erros, evitando erros cometidos anteriormente e aprender a vencer ou ultrapassar barreiras.

### **4.3. Uma formação diferenciada**

Discorrer sobre a formação de professores para alunos com AH/SD não é tarefa fácil. Para ofertar um ensino de qualidade a todos os alunos, inclusive para os alunos que apresentam como características habilidades acima da média, um grande envolvimento com as áreas do conhecimento por qual se interessam e criatividade, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia, currículos mais flexíveis, recursos pedagógicos, e principalmente preparar os seus profissionais para atuar com esse alunado.

Freitas, Romanowski e Costa (2012) trazem contribuições sobre esse aspecto, da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva:

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário

conhecer as características individuais dos alunos com AH/SD e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhes permitam identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações (p.239).

A realização do trabalho com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação pressupõe um duplo desafio: a avaliação desses alunos de forma mais completa possível, considerando o maior número de variáveis implicadas nesse processo e a organização de uma formação do profissional para atuar pedagogicamente e atender às necessidades demandadas por esses sujeitos.

O documento “Princípios Norteadores da Política Educacional do Município de Angra dos Reis” aponta que educar para a diversidade requer, portanto, investimentos significativos em pesquisa, estudo e qualificação profissional. Com relação a esses aspectos os professores quando questionados sobre a participação em capacitação/formação inicial para atuar no AEE, nos disseram que:

*É aquilo que eu falei no início, quando eu cheguei já estava começando uma formação com relação às altas habilidades especificamente, não com relação à matemática. Como trabalhar matemática com os alunos com altas habilidades, na verdade isso a gente teve que aprender ao longo do trabalho (professor Aurélio em 07/10/2013).*

*Bem... Nós tivemos alguns momentos com a equipe pedagógica que já estava organizando o trabalho, então se eu não me engano, nas primeiras semanas a equipe se responsabilizou pela formação, por esse contato inicial e isso foi acontecendo depois das primeiras semanas. As aulas começaram, e a formação continuou acontecendo ao longo do ano, nos momentos de coordenação, e algumas vezes, além das coordenações com os profissionais da própria UTD, nós tivemos assessorias com grupos de fora que trabalham com as altas habilidades. Então assim é que tem acontecido a nossa formação (professor Denis em 10/10/2013).*

Na UTD a formação desse profissional, em geral, realiza-se em serviço, pois dificilmente encontram-se pessoas anteriormente preparadas para atuar no AEE para AH/SD. Na prática comumente identificamos profissionais que se destacam, de alguma forma, na sua atuação. A partir disso são convidados para atuar com esse alunado. Frequentemente, esse profissional não teve contato com o universo das altas habilidades/superdotação e, quando apresenta alguma opinião sobre o tema, traz a visão do senso comum, como podemos observar na fala a seguir:

*[...] eu esperava um público de NERDS<sup>25</sup> e não é bem assim. Eu cheguei aqui e vi que eram crianças normais, não precisava me assustar, não precisava ter medo, nem nada disso (professor Denis em 10/10/2013).*

Segundo Virgolim (2007), essa visão compromete a qualidade da educação de superdotados em nosso país. A forma como a questão das altas habilidades/superdotação é conhecida pode gerar maior resistência e dificuldades para identificar e implementar a proposta de atendimento especializado. Tendem a acreditar que, se são pessoas talentosas, não apresentam qualquer tipo de necessidade especial nem necessitam de atendimento educacional especializado. Por isso, Delou (2010) afirma que não basta identificá-los, é preciso atendê-los de modo educacional visando ao enriquecimento escolar, ao aprofundamento dos conteúdos e/ou à aceleração de estudos. Para tal, é importante investir na formação do profissional que trabalhará diretamente com os alunos identificados.

Ainda no que se refere à formação inicial dos professores para atuar no AEE da UTD, através da observação, da participação em coordenações pedagógicas e das conversas informais que aconteciam nos intervalos das aulas depreendemos que na UTD, são inúmeras as dificuldades para dar continuidade às capacitações/formações iniciais para o ingresso de novos professores, como transparece no relato da professora que assumiu recentemente o grupo de interesse na área de Ciências:

*Eu nunca tinha trabalhado com altas habilidades, não tinha noção de como eu iria trabalhar com altas habilidades e fui colocada, é como se você fosse colocado numa fogueira e não soubesse como você vai se safar dela, então assim eu fiquei por mim mesma, [...] mas eu nunca tive formação e nem assim, nunca tinha passado pela minha cabeça trabalhar com altas habilidades (professora Eliane em 07/11/2013).*

Isso também se evidencia na percepção do professor que atua há um ano no grupo de interesse na área de Texto:

---

<sup>25</sup> NERD é um termo que descreve, de forma estereotipada, muitas vezes com conotação depreciativa, uma pessoa que exerce intensas atividades intelectuais, que são consideradas inadequadas para a sua idade, em detrimento de outras atividades mais populares. Por essa razão, um nerd muitas vezes não participa de atividades físicas e é considerado um solitário pelas pessoas. Pode descrever uma pessoa que tenha dificuldades de integração social e seja atrapalhada, mas que nutre grande fascínio por conhecimento ou tecnologia (HOUAISS, A. 2001).

*Não, eu acho que o que ajudou foi eu ter feito Pedagogia, que você acaba tendo uma visão mais ampliada sobre as coisas, sobre as capacidades que os alunos têm, por que a minha intenção sempre é desenvolver as potencialidades dos alunos, independente dele ter pouca ou muita, dentro de um quadro escolar (professor Cláudio em 22/11/2013).*

De acordo com Freitas e Perez (2012) somente a formação do professor é insuficiente para o favorecimento das características dos alunos com AH/SD, como as inteligências individuais e a criatividade, pois, além da atuação docente em sala de aula, existem outros fatores que devem ser considerados, como o currículo adaptado e flexível que conduzirá a práticas pedagógicas realmente heterogêneas. Vale mencionar as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, para o professor atuar no AEE, ele “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2008, p.4).

Na UTD a formação continuada acontece nos momentos de coordenação pedagógica que são realizadas todas as quartas-feiras com a presença de todos os profissionais envolvidos no AEE para alunos com AH/SD e optou-se por seguir, em sua maioria, temas propostos no material organizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007): “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”. Foram estudados especialmente aqueles capítulos que se referiam à conceituação, caracterização, identificação e práticas pedagógicas.

Conhecer as características dos alunos seja no campo intelectual, social e afetivo e, principalmente, conhecer as necessidades educacionais especiais referentes às altas habilidades/superdotação é fundamental para que se promova um atendimento de qualidade a esse alunado. Podemos perceber que na falta dessas informações, o professor se depara com uma grande dificuldade no seu fazer pedagógico, como fica claro na fala da professora Eliane que não participou da formação/capacitação da UTD para atuar no AEE:

*[...] como eu disse, eu estou tentando buscar um método de trabalho mais adequado, não existe uma receita de bolo de como trabalhar com eles. Eu tenho lido, e o que eu estou tentando é me basear na metodologia de projetos, assim de pesquisa, de práticas com oficinas que tentam buscar solução de algum problema ou que eles cheguem a algum conceito (em 07/11/2013).*

Além das formações continuadas relacionadas às características e às necessidades educacionais dos alunos com AH/SD a UTD procurou-se também conhecer outros atendimentos realizados no Brasil nessa área. Os outros textos estudados referem-se às contribuições de outras experiências no trabalho com pessoas com altas habilidades/superdotação. Conhecendo as propostas do CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento) de Lavras, Minas Gerais; do POIT (Programa Objetivo de Incentivo ao Talento), de São Paulo e do PIT (Programa de Incentivo ao Talento), de Santa Maria, Rio Grande do Sul, propomos uma análise sobre a realidade apresentada por cada experiência comparando a realidade da UTD. Além da leitura, a equipe, ao longo desses anos, já conseguiu visitar algumas dessas Instituições, e começou pelo Rio de Janeiro, em razão da proximidade, visitou o Instituto Rogério Steinberg e a ACERTA (Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos) e este ano teve a oportunidade de conhecer o CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento) de Lavras, Minas Gerais.

A UTD utiliza, ainda, para ampliar os conhecimentos na área de AH/SD e proporcionar uma formação mais reflexiva aos professores que atuam no AEE as assessorias com outros profissionais da área para compartilharem seus conhecimentos e experiências, pois a troca favorece a motivação do professor e estimula a busca por novos conhecimentos, como podemos perceber na fala a seguir:

*A gente sempre acha que não está fazendo o suficiente, sempre está achando que pode fazer mais, então assim a gente continua procurando, continua fazendo. Há pouco tempo tivemos a presença do Helio Cruz aqui que é uma pessoa que trabalha com jogos para a gente entender um pouco como é esse processo do jogo e aí como é que a gente pode usar esse processo do jogo na área de matemática. Foi super interessante. Nós estamos dando continuidade a esse trabalho inclusive, então assim essa busca por material e conhecimento, isso não para, acabei de ler um texto agora sobre como é que pensa um aluno superdotado com talento em matemática [...] (professor Aurélio em 07/10/2013).*

No que se refere às assessorias a área de AH/SD da UTD ficou dois anos sem esse tipo de apoio, devido à falta de recursos, pois, a Educação Especial precisa dividir os poucos recursos que são destinados para a capacitação/formação entre as três unidades escolares especiais do Município e os demais núcleos que dão apoio ao processo de inclusão nas escolas regulares. Logo, é possível dizer que a formação do professor para atuar no AEE com alunos que apresentam AH/SD é tarefa complexa, que

requer reestruturação do espaço escolar, organização de horários, planejamento pedagógico, ou seja, vários recursos que muitas vezes a educação não disponibiliza para que este processo se dê de forma contínua e eficaz. E isso também é percebido pelos professores como podemos ver a seguir:

*Para o AEE temos muitas propostas. A gente trabalha ainda em condições bastante precárias, não temos local para ter material, a sala atende a quatro oficinas diferentes, a gente precisaria ter uma estrutura com salas maiores, materiais, e além do mais precisamos de mais professores. A gente hoje tem uma quantidade enorme de alunos que poderiam estar sendo atendidos, então assim o AEE tem muito que crescer, tem muito ainda o que se fazer e parece absurdo, mas não temos acesso à internet. Então eu acho que pode melhorar muito essa infra estrutura que a gente tem hoje, assim a gente hoje precisa ir para um congresso, precisa trocar informações com outras pessoas, essa troca de conhecimentos que enriquece muito, prá conseguir ainda tem que pedir muito, tem que suar muito, então tem coisas para serem feitas na própria formação do profissional (professor Aurélio em 07/10/2013).*

*A minha intenção em Texto é tornar a coisa bem mais prática, mas como a gente tem pouco espaço, alguns poucos recursos, para fazer com que eles vivenciem algumas situações ligadas à questão do texto, a gente até tem conseguido, levado ao teatro, ao cinema, feito alguns programas culturais por que isso auxilia, por que fica difícil você em Texto desenvolver alguma coisa se você não consegue ter uma bagagem cultural, e a escola tem que oferecer isso para que eles consigam evoluir mais e eu acho que a falta de estrutura muitas vezes dificulta, a gente poderia estar levando para Museus no Rio e outras coisas que com certeza estariam servindo como pré requisito para que eles possam se desenvolver (professor Cláudio em 22/11/2013).*

E algumas propostas de mudanças para o AEE apontadas pelos professores trazem questões relacionadas à falta de recursos e também à necessidade de se firmar outras parcerias, conforme podemos visualizar abaixo:

*[...] a gente acaba sendo muito limitado de recursos, de formação. A variedade de interesses que os alunos trazem, você não consegue trabalhar com tudo, eu acho que a gente está caminhando bem com as crianças, mas falta um trabalho mais profundo, eu não consigo dar conta de conhecimentos, por exemplo, de zoologia porque eu sou muito fraco em zoologia. Nós não temos uma universidade próxima onde eu possa levar o aluno pra trabalhar com o conhecimento de zoologia, então o aluno quer conhecer mais sobre insetos, eu tenho poucas condições de oferecer o aprofundamento desses estudos, as ciências são muito amplas, então dentro do trabalho de ciências tem vários outras ciências da natureza que sem um suporte de uma universidade ou de um centro de pesquisa eu sinto que a gente não avança como poderia avançar (professor Denis em 10/10/2013).*

*Na verdade eu acho que a UTD precisa fazer parcerias para desenvolver trabalhos de pesquisa com outra instituição que financie pesquisas científicas para que os alunos pudessem desenvolver pesquisas de cunho científico mesmo, por que a pesquisa só tem relevância social quando você faz de forma sistematizada e a envolve com o intuito de levar algum benefício para a sociedade (professor Cláudio em 22/11/2013).*

Esta formação deve contemplar também conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parcerias com outras áreas como foi citado por alguns dos professores que atuam no AEE (BRASIL, 2008).

Enfim uma reflexão sobre a situação atual da formação de professores aponta para uma base teórica e prática mais complexa e prevê que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, aqui, nesse caso, de altas habilidades/superdotação. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas de aulas comuns do ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. (SANTOS, 1997, p. 10)*

Abordando o tema da inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação no atendimento educacional especializado, os objetivos desse estudo foram: a) apresentar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação da rede municipal de ensino de Angra dos Reis; b) conhecer as percepções dos professores em relação ao fazer pedagógico no AEE; c) refletir sobre a formação dos professores que atuam no AEE para alunos com AH/SD, desta mesma rede de ensino. A pesquisa focalizou a Unidade de Trabalho Diferenciado, unidade municipal de ensino, localizada em Angra dos Reis, no oeste do Estado do Rio de Janeiro, onde foi investigada a atuação dos professores de segundo segmento do Ensino Fundamental que trabalham com alunos que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação incluídos no atendimento educacional especializado. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sem qualquer pretensão amostral e quantitativa.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se pela abordagem etnográfica, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, análise de documentos locais e entrevistas abertas e semi estruturadas.

A partir dos dados e seu cotejamento com os documentos da área e a literatura especializada verificamos os avanços e os problemas a serem enfrentados. Pudemos depreender que da década de vinte, quando tiveram início no Brasil às discussões em torno da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, até os dias atuais, tivemos mais avanços políticos do que sociais envolvendo a área da Educação Especial, mas especificamente a área das altas habilidades/superdotação.

No âmbito das pesquisas (que se evidencia no censo escolar) ainda podemos constatar uma ausência na atenção aos alunos com altas habilidades/superdotação por parte das instituições escolares. As escolas públicas, as salas de recursos multifuncionais e as demais instituições ligadas ao setor público não conseguiram acompanhar as legislações no que se refere às práticas pedagógicas suplementares, a aceleração de estudos e o enriquecimento curricular e o que se revela é a falta do

atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

O atendimento aos alunos com AH/SD, no contexto educacional, ainda apresenta-se como um desafio para vários Municípios do Brasil e esse fato pode ter relação com os mitos e crenças populares sobre o tema, que não raramente impedem a identificação e mesmo o atendimento a essas pessoas.

No entanto, é preciso reconhecer os esforços no que se refere à legislação, elaboração de decretos, documentos e leis que vêm sendo criados há algumas décadas para que esses alunos recebam atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular da Educação Básica, no contexto federal e no Ministério da Educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, por meio da Gerência de Educação Especial conseguiu avançar utilizando como base a legislação em prol da inclusão de todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, inclusive por apresentarem altas habilidades/superdotação, implementando o AEE para esse alunado.

O atendimento educacional especializado, vinculado a Secretaria Municipal de Educação, traz algumas possibilidades como: a organização estrutural do trabalho, o remanejamento de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental para atuar nos Grupos de Interesse, a formação inicial e continuada com os profissionais que atuam no AEE.

Neste estudo evidenciamos que a figura do professor torna-se parte fundamental no processo de mediação entre o conhecimento científico e os alunos com altas habilidades/superdotação, no sentido de favorecer o enriquecimento curricular e o aprofundamento dos conhecimentos relacionados aos interesses desses alunos, promovendo a suplementação pedagógica.

Através dos grupos de interesse nas áreas de matemática, Artes, Texto e Ciências, os alunos estão conseguindo avançar em seus estudos, participar e receber premiações nos eventos que envolvem essas áreas do conhecimento, como feiras, exposições, olimpíadas, iniciação científica entre outros.

O AEE vinculado a Secretaria de Educação também nos coloca desafios como à falta de recursos, dificuldades relacionadas à infra estrutura, espaço físico inadequado e a restrição dos atendimentos, dificuldades que são comuns em boa parte das escolas públicas brasileiras.

Atender às necessidades educacionais desses alunos em escolas comuns que, embora muitas vezes já tenham incorporado o discurso democrático, ainda reproduz práticas fragmentadas e que considera que todos aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira pode, contraditoriamente, configurar-se como uma prática excludente.

Os resultados desse estudo evidenciaram que o AEE da rede de ensino de Angra dos Reis vem conseguindo atender as necessidades educacionais especiais de uma pequena parcela (comparado ao que a Organização Mundial de Saúde prevê para países como o Brasil) de alunos com AH/SD no Município de Angra dos Reis.

Evidencia-se, também a importância da Educação Especial assumir a tarefa de além de realizar atendimento educacional especializado para os alunos com AH/SD, disponibilizar recursos e serviços e orientar quanto à sua utilização para promoção do processo de ensino e aprendizagem desses alunos nas salas de aula de ensino regular.

Portanto, entendemos que estudos dessa natureza podem contribuir na organização de suportes pedagógicos para o trabalho com alunos com altas habilidades, bem como podem contribuir com a produção de conhecimentos no campo da Educação Especial, no caso específico, sobre altas habilidades/superdotação, sobretudo em função da escassez de investigações envolvendo o tema. Nessa direção, esperamos que as reflexões, ainda que sucintas apresentadas nessa dissertação possam contribuir como estímulo a novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: PAPIRUS, 9ª ed. 2003.
- ANGRA DOS REIS. **Educação Especial 2006**. Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2006. (Série Cadernos Pedagógicos vol. I).
- ANGRA DOS REIS. **Educação Especial 2008**. Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis. Angra dos Reis: Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2008. (Série Cadernos Pedagógicos vol. II).
- ANGRA DOS REIS. **Princípios Norteadores da Política Educacional do Município de Angra dos Reis**. Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação, 2013.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALENCAR, E. M. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Especial, 2007.
- ALENCAR, E. M. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Especial, 2007.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV**. Arlington/ USA: American Psychiatric Publishing, 2000.
- BRASIL. **Lei 5692**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal. (1988).
- \_\_\_\_\_. **Lei n.º 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça. (1990).
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (1994)
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Ministério da Justiça (1994).

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identificando e atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação** – Projeto Escola Viva – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Documento do NAAH/S**. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, Brasília: DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571/2008. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Especial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB n.º04/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo, 1977. In: GLAT, R. e PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2012.

BRANCHER, V. R. e FREITAS, S. N. **Altas habilidades/Superdotação: Conversas e Ensaios Acadêmicos**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

BUENO, E. **A Viagem do Descobrimento**. Editora: Objetiva, 1998.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, nº 66, maio/ago, 2005.

DELOU. C. M. **Política Nacional de Educação Especial aplicada ao aluno de altas habilidades.** Cadernos de Educação Especial nº 1. Rio de Janeiro, 1996.

DELOU. C. M. & BUENO, J. G. **O que Vygotsky pensava sobre a genialidade.** Revista da Educação PUC – Campinas, 2001.

DELOU. C. M. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superlotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume II: orientação a professores.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU C. M. **Lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento.** Revista Sinpro Rio. Rio de Janeiro, 2010.

DEMO, P. **Metodologia Científica em ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1981.

EDWARD, B. **Desenhando com o lado direito do cérebro.** Reio de Janeiro: Ediouro, 2000.

FERNANDES, G. S. **Entre uma sala e outra: Uma experiência etnográfica a partir das salas de recursos para altas habilidades/superdotação em Porto Alegre, Rio Grande do Sul,** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

FREITAS S. N. e PÉREZ S. G. **Altas habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012. 2ª Edição Revista e Ampliada.

FREITAS S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no contexto da educação especial. In: STOLTZ e MOREIRA (coords.) **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

FREIRE P. **A pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, Editora UNESP, 2000.

GARDNER, H. **A teoria das inteligências múltiplas: um conceito reformulado.** São Paulo: Objetiva, 2000.

GARDNER, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligences. Nova York: Basic Boocks, 1983. In: SABATELLA, M. L. **Talento e Superdotação, Problema ou Solução?** 2ª ed. – Curitiba: Ibplex, 2008.

GAMA, M. C. **Educação de Superdotados: teoria e prática.** São Paulo: EPU, 2006.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro: Sette Letras, 2009.

GLAT, R. e PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objectiva, 2001.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MARAIANO, J. **Introdução a Economia**. Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna, 2012.

MATTOS, C. L. G. & CASTRO, P. A. **Etnografia e Educação, Conceitos e usos**. Eduepb. Campina Grande PB, 2011.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social - teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA & STOLTZ (coord). **Altas habilidades/SUPERDOTAÇÃO, Talento, Dotação e EDUCACÃO**. Curitiba: Juruá, 2012.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

KASSAR, M.C.M. Uma breve história da Educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELLETTI, S. M. F. & KASSAR, M. C. M. (ogs.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Editora Mercado das Letras, São Paulo, 2013.

PEREIRA, V.A. **A Pesquisa Etnográfica: Construções Metodológicas de uma Investigação**. Universidade Federal do Piauí: Piauí, 2010.

PIRES, L.& Col. **Projeto Político Pedagógico: Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**, 2012.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, M. D. ; FONTES, R. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades: uma prática em construção. In: GLAT, R. (orgs.). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau/EDUC, 2010.

PLETSCH, M. D. & ROCHA, M. G. S. A etnografia como abordagem metodológica em pesquisas na Educação Especial. In: NUNES, Leila Regina D'Oliveira. **Metodologia de pesquisas em Educação Especial**. Editora da ABPEE, São Paulo, 2014. (no prelo)

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar: problematizando a relação entre diretrizes políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** Nova Iguaçu, 2014. (no prelo)

REVISTA Sinpro Rio. **Lidando com os problemas na aprendizagem e no comportamento.** Parte 3-Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2010.

RENZULLI, J. S. Essential Reading in Gifted Education: Vol. 2. Identification of students for gifted and talented programs. (2004). In: VIRGOLIM, A. M. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

RENZULLI, J. S. & TREFINGER, T. J. Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. Roeper Review (1986). In: SANTOS, D. **Diálogos da Prática Docente: Percorrendo caminhos a partir da ressignificação do conhecimento escolar.** Dissertação do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), 2010.

SABATELLA, M. L. **Talento e Superdotação Problema ou Solução?** 2ª ed. – Curitiba: Ibpx, 2008.

SABATELLA, M.L. & CUPERTINO, C.M.B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume I: orientação a professores.** Cap.5. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

STERNBERG, R. Theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 1985. In: SABATELLA, M. L. **Talento e Superdotação Problema ou Solução?** 2ª ed. – Curitiba: Ibpx, 2008.

STERNBERG, R. e GRIGORENKO, E.L. **Inteligência Plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Ed. ARTMED, Porto Alegre, 2003.

STOLTZ, T. & PISKE, H.R. Vygotsky e a questão do Talento e da Genialidade. In: STOLTZ e MOREIRA (coords.) **Altas habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Ed. Juruá, 2012.

TREFFINGER, D. J. & RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. Roeper Review, 1986. In: VIRGOLIM, A. M. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIEIRA, N. J. Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: SILUK, A. C. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

VIRGOLIM, A. M. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Icone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L., 1994. In: STOLTZ, T. & PISKE, H. R. **Vygotsky e a questão do Talento e da Genialidade.** Ed. Juruá, 2012.

VYGOTSKY, L. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos realidades.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

## ANEXO N° 1

### **Roteiro das entrevistas semiestruturadas**

Realizado com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com AH/SD de Angra dos Reis:

- 1) Qual a sua formação profissional?
- 2) Há quanto tempo você é professor da rede municipal de ensino de Angra dos Reis? E do AEE?
- 3) Por que você escolheu trabalhar com alunos que apresentam altas habilidades/superdotação?
- 4) Como foi o início do trabalho? Você recebeu alguma formação específica para realizar esse trabalho? Quem ofereceu e como foi?
- 5) Gostaria que você me falasse sobre as características das altas habilidades/superdotação? Quem é esse aluno em sua opinião? O que os diferencia dos demais alunos?
- 6) Fale um pouco sobre como é o seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com esse alunado? Tem alguma especificidade? Qual?
- 7) E como você articula a prática educativa do AEE com o ensino regular?
- 8) Quais são as diferenças mais significativas entre ministrar aulas na classe comum do ensino regular e no AEE?
- 9) Na sua opinião o AEE atende as especificidades dos alunos com AH/SD?
- 10) Você tem alguma sugestão/proposta de mudança para o AEE?

## ANEXO N° 2

### TERMO DE CONCESSÃO

Eu, \_\_\_\_\_,  
AUTORIZO e CONCEDO os direitos autorais do relato por mim dado à Elissandra Paraiso da Silva, mestranda em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para publicação, na íntegra ou em parte.

Angra dos Reis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura

R.G. nº. \_\_\_\_\_,

## ANEXO Nº 3

### AVALIAÇÕES PARA INGRESSO NOS GRUPOS DE INTERESSE

#### 3.1- ARTES PLÁSTICAS

##### Avaliação para inclusão de novos alunos no Grupo de Interesse em Artes Plásticas

Material disponível: lápis e borracha.

1. O aluno deve realizar um desenho de observação a partir do material exposto, no qual será avaliada sua capacidade de representação gráfica de recursos com perspectiva, luz, sombra e proporção (avaliar a técnica).

### 3.2- LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

#### Avaliação para inclusão de novos alunos no Grupo de Interesse em Leitura e Produção Textual

1. Leia as informações abaixo:

Texto I

##### A arte de brincar

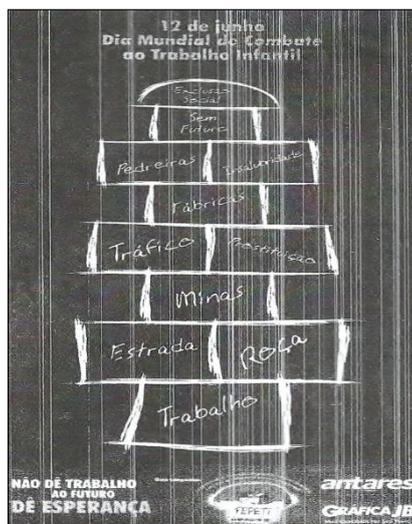
Em pequenas cidades no interior, sobretudo no Nordeste, ainda é possível presenciar crianças brincando pelas ruas. Bonecas de pano, cantigas de roda e pipas caseiras fazem parte desse cenário atípico para os dias atuais, principalmente se olharmos as metrópoles. Nelas, a vidência e a correria do dia-a-dia trancafiaram as crianças em suas casas, banindo do universo infantil brinquedos e brincadeiras que guardam elementos educativos enriquecedores.

Limitadas pelo espaço físico dos apartamentos, muitas crianças trocaram a sociabilidade desenvolvida nas brincadeiras de rua por cursos como judô ou natação e reduziram suas opções de diversão a programas televisivos ou solitários e competitivos jogos de videogame. [...]

(Paula Oliveira. Revista da Família Cristã)

Texto II

Leia este anúncio:



Todo anúncio publicitário tem a finalidade de promover um produto ou uma ideia. Os anúncios geralmente são construídos por uma parte visual e uma parte verbal (com palavras). O jogo real tem dez casas, identificadas com números de 1 a 10. No jogo do anúncio, entretanto, as casas são identificadas com palavras.

Com base nos textos acima, responda:

- A. Compare os dois textos e estabeleça as igualdades e diferenças entre eles.
- B. De acordo com o texto I, as crianças que vivem em apartamentos nas grandes metrópoles “reduziram suas opções de diversão a programas televisivos ou a solitários e competitivos jogos de videogame”. Argumente.
- C. Para combater o trabalho infantil, o anúncio se vale da ideia de um jogo. Conclua: qual é o verdadeiro jogo que a criança deve jogar.

2. Produção de um cartão de aniversário.

Imagine que você esqueceu de cumprimentar um amigo pelo aniversário. Você vai fazer um cartão bem humorado para ele.

Escreva o nome desse colega, um texto com uma mensagem engraçada, inventando uma desculpa bem humorada para o fato de não tê-lo cumprimentado ou presenteado. Depois, despeça-se e assine o cartão.

Lembre-se de que a linguagem deve ser informal. Tome cuidado para que a brincadeira não seja ofensiva.

### 3.3- REFLEXÃO E PRÁTICA NAS CIÊNCIAS

#### Avaliação para inclusão de novos alunos no Grupo de Interesse em Reflexão e Prática nas Ciências

**A ciência utiliza-se de diferentes ferramentas para ajudar-nos a compreender o mundo: observações, comparações, levantamento de hipóteses, uso de modelos para explicar a realidade, etc.**

**Deste modo, realizaremos quatro atividades com características típicas do que é feito no trabalho científico. Preste atenção às questões abaixo.**

#### 1. O ciclo da água.

Ciclo da água. É assim que chamamos as transformações constantes sofridas pela água entre a terra, mares, rios, florestas e atmosfera.

De maneira muito simples, podemos dizer que o ciclo da água envolve sua constante mudança de estado físico. Ou seja, na natureza a água se torna ora sólida, ora líquida, ora gasosa... E conta com ajuda da energia do Sol para isso.

O Sol provoca a evaporação dos oceanos, lagos, rios e lençóis subterrâneos. Evaporação é a passagem da água do estado líquido para o gasoso, quando ela assume a forma de vapor. A evaporação também ocorre durante a respiração dos animais e plantas.

Como vapor, a água vai para as camadas mais altas da atmosfera, se condensa e forma as nuvens. Essa condensação gera gotículas muito pequenas que se juntam e ficam tão pesadas que caem. Assim, a água volta novamente para a superfície da terra como gotas de chuva, o que chamamos de precipitação.

Em lugares frios essa água se congela e cai em forma de flocos de neve.

Sobre a superfície, a água da chuva escoar até os oceanos, lagos, rios e lençóis subterrâneos... E assim o ciclo da água recomeça.

(Adaptado de [www.ciclodaaqua.com.br](http://www.ciclodaaqua.com.br), 2011)

Agora, faça um esquema representando o que você leu no texto. Siga as seguintes regras:

A. Seu esquema não precisa ser um desenho artístico; apenas **seja claro**.

B. Utilize recursos como **setas, legendas, indicações**, etc.

C. Não copie trechos do texto. Use **palavras-chave** para indicar o que está acontecendo: evaporação, precipitação, etc.

D. É importante que se entenda sobre o ciclo da água apenas observando o esquema ao fim, sem a necessidade de se ler o texto.

#### 2. O experimento de Redi: um exemplo de procedimento científico.



É possível que você já tenha visto frutas “bichadas”, com seres como os que aparecem na foto acima. Talvez já tenha observado também algumas larvas de inseto no lixo ou na carne em decomposição de algum animal morto.

Em tempos passados, as pessoas acreditavam que essas larvas surgiam espontaneamente de materiais da própria fruta, de certas substâncias existentes no lixo ou no corpo em decomposição de algum animal morto.

O cientista italiano Francesco Redi (1626-1698), desconfiado de que a vida não nascia dessa forma, propôs uma experiência controlada para investigar se a presença de larvas em carne em apodrecimento provinha ou não da deposição de ovos de moscas adultas.

Ele, então, utilizando frascos de vidro, gazes (por onde não passavam moscas), pedaços de carne e moscas, chegou à sua conclusão.

(Adaptado de BARROS & PAULINO. Ciências, 2007)

Utilizando as imagens fornecidas pelo professor e considerando que Redi estava certo em sua desconfiança, refaça sua experiência e explique-a, passo a passo.

### 3. Chave dicotômica de classificação.

O homem vive classificando tudo o que vê. Classificar significa agrupar elementos segundo suas semelhanças e diferenças, para conhecê-los e compreendê-los.

Uma ferramenta muito utilizada nas ciências para se classificar é a **chave dicotômica**. Em cada nível de classificação, duas alternativas mutuamente exclusivas se apresentam nesta chave. Cada alternativa, então, encaminha-se para a formação de duas outras, até que se diferenciem os grupos em questão.

Por exemplo: o material que você leva em seu estojo pode ser organizado em elementos que riscam e elementos que não riscam. Por sua vez, os elementos que riscam podem ser organizados em coloridos e não coloridos; Os coloridos podem ser classificados como aqueles que escrevem ou que pintam. E assim por diante, repete-se o procedimento com cada grupo formado, até se chegar ao objeto em si.

Agora, utilizando o tabuleiro e as peças fornecidas pelo professor, faça o que se pede:

- A. Construa uma chave dicotômica utilizando conchas, folhas vegetais ou rochas.
- B. Utilize uma chave dicotômica já pronta e identifique as folhas vegetais, rochas ou conchas oferecidas pelo professor.

### 4. Brincando com a ciência.

O Museu de Astronomia e Ciências Afins, no Rio de Janeiro, preocupado com o interesse das crianças e adolescentes pela ciência, reuniu no livro “Brincando com a

ciência” várias experiências simples de se fazer.

Abaixo, está uma lista com algumas dessas experiências:

- Giro-força;
- Submarino de balão de aniversário;
- Submarino de caneta;
- Copos sonoros;
- Canudos elétricos;
- Entortágua.

De posse do conjunto oferecido pelo professor, composto de folha de instruções e material, faça a atividade pedida e marque-a acima, anotando, em seguida, suas conclusões.

#### GIRO-FORÇA

**Objetivo:** Exemplificar a ação da força centrípeta.

**Material para construção:**

1. Garrafa-peso – 1 garrafa plástica de refrigerante tipo PET;
2. Fio – linha de náilon (2m);
3. Garrafa de mão – 1 garrafa plástica de xampu;
4. Bola girante – 4 folhas de jornal, 1 saco plástico pequeno.

**Detalhes de construção:**

1. Faça uma pequena bola com quatro folhas simples de jornal, amassadas e envoltas em um pequeno saco plástico. Fixe-a na extremidade de um fio de náilon de 2m de comprimento. Perfure o centro da base e da tampa da garrafa de mão e passe a ponta livre do fio de náilon. Não utilize a tampa. (Figura 1)
2. Coloque na garrafa-peso cerca de 500 ml de água e introduza a ponta do fio de náilon. Fixe-o, atarraxando a tampa.

**Método de uso:** Fique em pé e segure a garrafa de mão acima da cabeça em apenas uma das mãos. Rode-a com vigor, a fim de girar a bola de papel rapidamente. Com o aumento da velocidade a garrafa-peso subirá. (Figura 2)

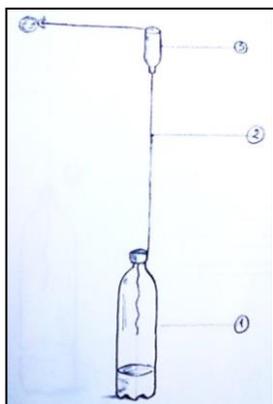


Figura 1

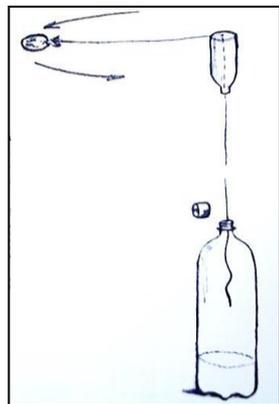


Figura 2

### SUBMARINO DE BALÃO DE ANIVERSÁRIO

**Objetivo:** Demonstrar o princípio de Arquimedes.

**Material para construção** (Figura 1):

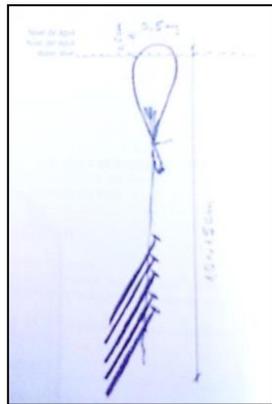
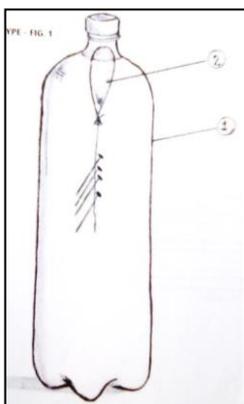
1. Garrafa plástica – 1 garrafa plástica de refrigerante PET;
2. Submarino – 1 balão de aniversário, alguns pregos, 1 barbante;
3. Material complementar – 1 jarra.

**Detalhes de construção:** Faça o submarino inflando levemente o balão de aniversário, de forma que o diâmetro não seja superior a 2,5cm. Dependendo do balão, você atinge esse diâmetro com ele ainda quase murcho. Amarre a boca do balão com barbante e deixe um excesso de 20 cm. Coloque o balão em uma jarra com água. Amarre pregos grandes no barbante até que somente 0,5cm ou um pouco menos do balão fique fora d'água. Corte o barbante excedente. Introduza o submarino em uma garrafa de refrigerantes e complete-a com água.

**Métodos de uso:** Pressione a garrafa com ambas as mãos e observe o submarino afundar. Solte-a e o submarino irá flutuar.

Figura 1

Figura 2



### SUBMARINO DE CANETA

**Objetivo:** Demonstrar o princípio de Arquimedes.

**Material para construção** (Figura 1):

1. Garrafa plástica – 1 garrafa plástica de refrigerante PET;
2. Submarino – 1 caneta esferográfica plástica transparente, alguns cliques de metal;
3. Material complementar – 1 vela, 1 balde de água.

**Detalhes de construção:** Faça o submarino retirando a carga da caneta plástica. Mantenha a tampa original no lugar. Vede o pequeno orifício existente na parte lateral da caneta com um pingo de vela. Para verificar a possibilidade de vazamento através da tampa ou do pequeno orifício, sopre a caneta pela parte aberta dentro de um copo com água e observe se há formação de bolhas de ar. Se houver, vede o vazamento com mais pingos de vela.

Fixe, inicialmente, dois ou três cliques na ponta aberta da caneta. Coloque-a em um balde com água e verifique se ela flutua. O submarino deve ficar quase todo submerso com apenas 2 mm fora d'água (Figura 2). Ajuste o número de cliques para obter uma flutuação adequada. Preencha a garrafa plástica com água (com o máximo possível). Coloque o submarino dentro dela e feche-a hermeticamente.

**Método de uso:** Pressione a garrafa com ambas as mãos e observe o submarino afundar. Solte-o e ele irá flutuar.

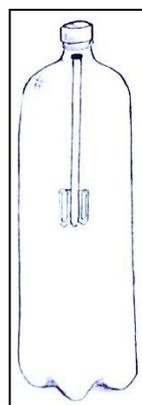


Figura 1

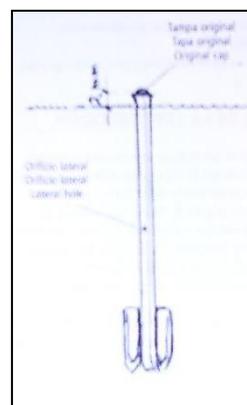


Figura 2

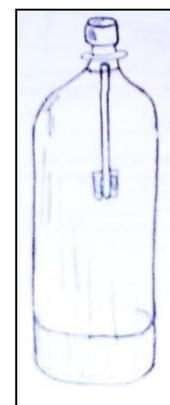


Figura 3

## COPOS SONOROS

**Objetivo:** Evidenciar que o som é resultado de uma perturbação mecânica.

**Material para construção** (Figura 1):

1. Caixa de ressonância – 1 copo plástico;
2. Fonte sonora – 1 colher de metal grande;
3. Material complementar – linha de costura (80 cm), palito de dentes.

**Detalhes de construção:** Passe a linha através de um pequeno furo no fundo do copo. Amarre um palito de dentes na extremidade da linha no interior do copo. Fixe a outra extremidade em uma colher metálica, de forma que ela fique aproximadamente equilibrada. (Figura 2)

**Método de uso:** Segure o copo deixando a colher ficar suspensa pela linha. Golpeie a colher com um objeto rígido. Ouça o som produzido através do copo, mantendo ainda a linha tensionada.

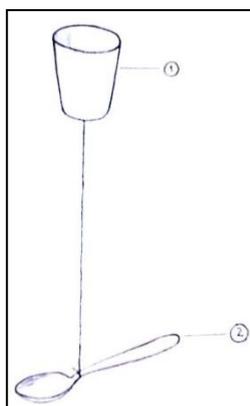


Figura 1

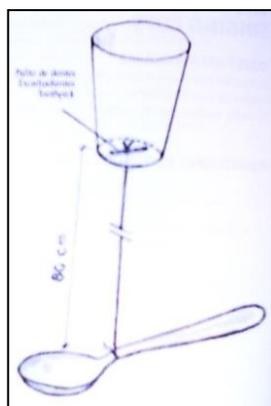


Figura 2

## CANUDOS ELÉTRICOS

**Objetivo:** Mostrar os efeitos do campo eletrostático.

**Material para construção** (Figura 1):

1. Canudos elétricos – 2 canudos de refrigerante, uma linha de costura;
2. Material de atrito – 1 flanela;
3. Material complementar – fita adesiva.

**Detalhes de construção:** Fixe com fita adesiva as extremidades de 50 cm de linha de costura

em dois canudos de refrigerante. Cole com fita o centro da linha na borda livre do tampo de uma mesa de forma que os canudos possam balançar. (Figura 2)

**Método de uso:** Eletrize um canudo segurando-o na parte superior com uma das mãos. Com a outra, envolva-o com a flanela puxando-a vigorosamente. Repita a operação três vezes.

Eletrize o outro canudo da mesma forma. Com isso, eles se repelirão.

Já se você passar a mão entre os dois canudos, ela os atrairá.

Outra forma de uso é eletrizar canudos soltos e “grudá-los” na parede, em móveis ou outras superfícies verticais.

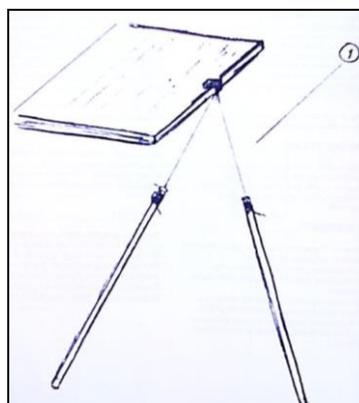


Figura 1



Figura 2

## ENTORTÁGUA

Objetivo: Mostrar a ação de forças eletrostáticas.

Material para construção (Figura 1):

1. Reservatório de água – 1 garrafa de refrigerante;
2. Material eletrizável – 1 cano de PVC de 2,5cm de diâmetro;
3. Material para atrito – 1 jornal ou pano seco;
4. Receptor de água – 1 bacia.

Detalhes de construção: Faça um furo na garrafa a cerca de 4 cm da base. Encha-a com  $\frac{3}{4}$  de água e atarraxe a tampa. (Figura 2)

Método de uso: Coloque a garrafa com água na borda de uma mesa.

Ajuste a abertura da tampa para obter um jato de água coeso e uniforme.

Coloque uma bacia no chão para receber a água expelida.

Segure o cano de PVC com uma das mãos e atrite-o vigorosamente com um jornal ou o pano seco. Aproxime o cano do jato e a água será atraída pelo PVC.

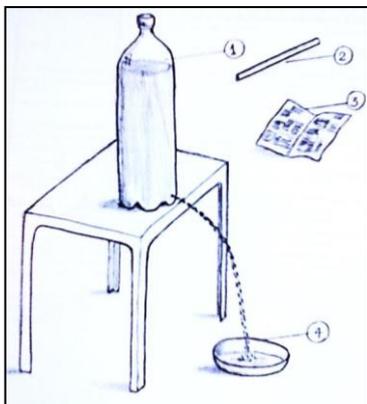


Figura 1

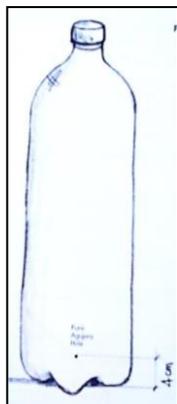


Figura2

### 3.4- TALENTOS MATEMÁTICOS

#### Avaliação para inclusão de novos alunos no grupo de Interesse em Talentos Matemáticos

1. No esquema abaixo se tem o algoritmo da adição de dois números naturais em que alguns algarismos foram substituídos pelas letras A, B, C, D e E.

a) Determine corretamente o valor dessas letras.

$$\begin{array}{r} A14B6 \\ + 10C8D \\ \hline 6E865 \end{array} \quad \begin{array}{l} A= \\ B= \\ C= \end{array} \quad \begin{array}{l} D= \\ E= \end{array}$$

b) Calcule  $A + B + C + D - E$ .

2. Use critérios de resolução de uma expressão para resolver a expressão abaixo:

$$4 + 2 \times 5 + 20 : 4$$

3. Agora, você deverá colocar entre os números 2 os sinais de operações +, -, : e x, para que o resultado seja o indicado. Quando necessário use os parênteses ().

$$\begin{array}{llll} 2 & 2 & 2 & 2 = 0 \\ 2 & 2 & 2 & 2 = 1 \\ 2 & 2 & 2 & 2 = 2 \\ 2 & 2 & 2 & 2 = 3 \\ 2 & 2 & 2 & 2 = 10 \end{array}$$

4. Um fazendeiro estava carregando uma galinha, um saco de milho e uma raposa quando chegou perto de um rio para atravessá-lo. Nessa travessia ele podia usar uma canoa onde só poderia levar um elemento, ou a galinha, ou o milho ou a raposa.

## ANEXO Nº 4

### OBJETIVOS DOS GRUPOS DE INTERESSES DA UTD

#### 4.1- OBJETIVOS DO GRUPO DE INTERESSE EM ARTES PLÁSTICAS

Considerando as mudanças ocorridas no Brasil ao longo do século XX no campo sócio-político-econômico, podemos observar o surgimento de novas leis referentes ao ensino no Brasil, conseqüentemente neste contexto histórico. A disciplina Artes amplia seu espaço especificamente nos anos 80, quando foi criado o movimento Arte-Educação, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte (BRASIL, 1998), onde a disciplina passa a ser vista não só como autoexpressão, mas também como conhecimento.

A educação em Arte inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (*ibidem*) visa propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, por meio dele o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Considerando o atendimento educacional especializado, segundo Passow (GAMA, 2006), currículos para alunos com altas habilidades devem ser conduzidos de acordo com princípios estabelecidos, *a priori*, com ênfase nas formas mais elevadas do pensamento, da criatividade e da excelência, tanto dos desempenhos quanto dos produtos. Além disso, devem favorecer o desenvolvimento e a aplicação de habilidades, permitindo que os alunos reconceitualizem o conhecimento existente ou criem conhecimento novo.

Diante de tais diretrizes, a oficina de Artes Plásticas na Unidade de Trabalho Diferenciado tem como objetivos: desenvolver um pensamento visual em suas mais diversas manifestações, através das experiências de ensino-aprendizagem; estimular a formação de processos criativos e poético-visuais; fazer refletir crítica e esteticamente; criar um referencial de base para escolhas e aprofundamentos futuros nas áreas bi e tridimensional, bem como em história da arte em diversos períodos.

Para atingir os objetivos específicos da oficina, as atividades têm como ponto de partida o interesse do aluno, seja em trabalhos individuais ou coletivos para fomentar o desenvolvimento do aluno/ artista/ pesquisador através de técnicas avançadas de desenho, pintura, escultura e suas variações. Além disso, realizam-se exposições periódicas dos trabalhos realizados, visitas a museus e galerias, concursos de desenhos e preparação para o mercado das artes.

Quando iniciantes, os alunos ainda não apresentam uma visão clara do que pretendem e desconhecem a disciplina necessária para o aprofundamento em Arte. A maioria ignora a natureza do conhecimento sensível. Seu desenvolvimento se dá com o amadurecimento pessoal e não somente com o aprendizado específico. Portanto, espera-se encontrar nas avaliações específicas para o ingresso na oficina alunos com autonomia, interesse, habilidades e criatividade, sendo esta última característica contextualizada para que não se empregue o termo vagamente.

#### 4.2- OBJETIVOS DO GRUPO DE INTERESSE EM LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:

A proposta para o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental é propiciar a descoberta do conhecimento, a criatividade e a expressividade da criança e do adolescente. Essa prática de ensino-aprendizagem diferenciada leva em consideração o construtivismo, a partir dos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), baseados na teoria de Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros. Essas concepções teóricas apontam para um trabalho de linguagem e têm como objetivo o letramento, ou seja, capacitar o aluno para a leitura e a escrita em todos os seus aspectos. A leitura é, em última análise, parte integrante da vida dos alunos, pois, se por um lado o seu domínio favorece o desenvolvimento do conhecimento do mundo, por outro, é condição básica para o exercício da cidadania.

O atendimento educacional a alunos com altas habilidades/superdotação tem sido cada vez mais compreendido como importante fator de estímulo ao desenvolvimento de diferentes capacidades. Esse fato tem como base o reconhecimento de que por maiores que sejam as habilidades individuais, são necessárias oportunidades de atendimento adequado para que os alunos otimizem plenamente seus potenciais. Além de atividades comuns, o aluno com altas habilidades deve ter no seu currículo atividades que promovam a criatividade, estudos mais profundos e elaborados de modo que ele produza conhecimentos elevados com iniciativa própria ou orientados por professores para que cheguem à idade adulta capazes de desempenhar o papel, na sociedade, escolhido por eles, com autonomia cognitiva e moral.

Para atingir esses objetivos, considera-se que é um trabalho de diferentes ações. Primeiramente, capacitam-se os professores das escolas regulares para identificar essas altas habilidades em seus alunos e avaliá-los adequadamente, privilegiando não apenas o “escrever correto”, mas percebendo neles um perfil característico revelado, entre outros aspectos, pela originalidade e criatividade, pelo interesse e curiosidade ou pela sensibilidade e percepção.

É certo que esses estudantes quando não reconhecidos e encaminhados podem apresentar problemas para si, para os outros e para a sociedade. Com o atendimento que satisfaça a essas necessidades, tornam-se mais confiantes e bem sucedidos no futuro. Obviamente, quanto melhor o trabalho realizado nas oficinas, tanto mais resultados colhidos.

Segundo Stoltz e Piske(2012) em seu artigo “Vygotsky e a questão do talento e da genialidade”, “reconhece-se a existência do talento, mas é necessário muito esforço, treino e empenho para o seu desenvolvimento, os quais se estabelecem em um contexto que é social e cultural por excelência”. De fato, por meio de recursos técnicos, humanos e materiais propiciados pela Secretaria de Educação do município, o atendimento educacional especializado recebe essas crianças ou adolescentes para uma atenção diferenciada no contraturno de suas unidades escolares.

Para se alcançar o sucesso na educação inclusiva, com respeito às diferenças, praticando a cidadania, exercendo os direitos e deveres da democracia, a oficina de Leitura e Produção Textual fundamenta o seu trabalho a partir do currículo sugerido pelos PCN. Discutem-se, assim, conceitos como variação linguística, intertextualidade, cultura, arte, literatura, gramática e outros.

A análise linguística e literária é baseada na fundamentação teórica proposta nos *descritores textuais*. Os processos de leitura e escrita acontecem por meio das novas

conceituações de gêneros e de tipos de discursos (BAKHTIN) e na observação e análise exaustiva de textos variados artísticos ou do cotidiano.

Sistematiza-se o trabalho em torno da leitura visando à produção textual onde a estilística, a coesão e a coerência ganham prioridade (KOCH). As marcas textuais são enfatizadas tendo em vista as funções da linguagem de expressar informar, convencer ou persuadir, contatar, sensibilizar e explicar o próprio código (JACOBSON).

A produção textual ganha um destaque na oficina de Leitura e Produção Textual nas suas respectivas fases que vão do planejamento, escrita, revisão até à edição. Nessa perspectiva, os alunos são estimulados a participar de concursos realizados no município ou pelo governo federal, como por exemplo, a Olimpíada Escrevendo o Futuro.

Não se pode esquecer também do estímulo constante pela literatura. Essa leitura extraclasse é sugerida e livros são colocados ao alcance dos alunos para empréstimos e escolhas voluntárias.

Como o código linguístico é o veículo mais importante da competência comunicativa do aluno superdotado, futuro cidadão, e como a escola tradicional nem sempre está preparada para uma educação de mais qualidade, ou seja, não está cumprindo seu papel de atender às diversas habilidades, cabe à oficina de Leitura e Produção Textual fugir da repetição, da rotina e dos poucos desafios geradores de falta de estímulo e frustração. Cabe, portanto, à comunidade escolar e à família identificar esses jovens talentosos e encaminhá-los para este atendimento educacional especializado. Ideal é contar também com alternativas metodológicas diferenciadas para a sala de aula convencional. Para tal, esperam-se recursos técnicos e humanos da Secretaria de Educação. Só assim esse grupo heterogêneo na idade e homogêneo no interesse e nas necessidades será atendido satisfatoriamente.

#### 4.3- OBJETIVOS DO GRUPO DE INTERESSE OFICINA EM REFLEXÃO E PRÁTICA NAS CIÊNCIAS:

A oficina de Ciências Naturais, seguindo as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais específicos da área, é concebida para que o aluno desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão consciente, aproveitando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (BRASIL, 1998). Para tanto, o currículo de Ciências deve dar prioridade a questões relevantes para a compreensão da realidade do ponto de vista científico. Segundo Aleixandre & Gutiérrez, (1990), precisa-se, então, (I) desenvolver a compreensão das tecnologias básicas, de acordo com as problemáticas do entorno; (II) promover o desenvolvimento de atitudes críticas frente às aplicações tecnológicas; (III) favorecer uma reflexão sobre os critérios seguidos para a tomada de decisões dentro do “corpo científico”; e (IV) permitir tomar os objetos tecnológicos próximos aos estudantes como autêntico material experimental, desfazendo a ideia de que a ciência só existe e se manifesta em laboratórios.

Considerando a necessidade do desenvolvimento de currículos diferenciados para alunos superdotados (GAMA, 2006), além das competências básicas citadas, o atendimento educacional especializado deve propiciar a formação de atitudes mais embasadas, críticas e analíticas. Por este motivo, o trabalho tende a buscar alguns objetivos mais ousados, usualmente difundidos por correntes de alfabetização científica, tais como: (I) constituir sujeitos com habilidades em lidar com as implicações sociais da ciência e contribuir com o controle sobre ela; (II) capacitar o cidadão para se tornar conhecedor dos campos relacionados à ciência para que se leve o senso comum a

entender esses domínios; (III) formar cidadãos perspicazes, que entendam como a ciência e a tecnologia influenciam a vida pública; e (IV) estimular a comunicação inteligente com outras pessoas envolvidas com a ciência e que estejam aplicando-a (SHAMOS, 1995).

Para atingir metas tão imponentes, as diretrizes da Oficina de Ciências associam-se, em geral, a eixos de trabalho trazidos por grandes eventos de divulgação científica (semanas temáticas, olimpíadas, exposições, cursos, concursos, etc.), por acontecimentos de relevância social, por assuntos de interesse dos alunos ou ainda por necessidades pedagógicas específicas. Destacam-se nas atividades realizadas com os alunos caminhos que levam à compreensão da ciência como uma instituição constituída socialmente – vinculada à criação de modelos para explicar a natureza, ao diálogo entre razão e empiria, à elaboração de métodos próprios para a construção da objetividade, à fidedignidade dada por suas testemunhas, ao trabalho cooperativo, à validação da ciência associada ao poder e ao interesse, a saberes com pretensão de verdade e à possibilidade de se modelar diferentes racionalidades científicas (características anunciadas por Lopes, 2007).

Em regra, as tarefas habituais desenvolvem-se em etapas coletivas, sem, no entanto, esquecer-se das individualidades e da necessidade de momentos mais reflexivos, introspectivos. Neste trabalho, leva-se em conta que a aprendizagem se dá através do envolvimento ativo do aprendiz na construção do conhecimento e que as ideias prévias dos estudantes (idiossincráticas, personalizadas) desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, já que suas concepções existem em qualquer nível de escolaridade e estão neles muito arraigadas (pilares das práticas construtivistas, MORTIMER, 2000). Esses conceitos, portanto, são importantes pontos de partida para aquilo que se deseja tratar, seja por meio de discussões, elaborações teóricas e sistematizações, seja através do uso de softwares, maquetes, “experiências”, visitas, cartazes, jogos, etc., valorizando a criatividade e o pensamento divergente.

Considerando tal quadro, espera-se para esta oficina que sejam encontrados alunos que apresentem afinidades e interesses em trabalhos de reflexão e de prática relacionados às ciências da natureza, sabendo-se, por certo, que seu conjunto de conhecimentos não está pronto, acabado, maduro diante de questões pertinentes à área. Entretanto, almeja-se a formação de grupos cujos integrantes possam apresentar como pré-requisitos, objetivamente, habilidades de: (I) observação aguçada dos fenômenos naturais; (II) codificação desses fenômenos em esquemas claros e representativos; (III) uso de recursos verbais e não verbais coerentes em suas representações; (IV) resolução de problemas a partir da comparação de diferentes eventos; (V) levantamento de hipóteses lógicas para situações não esclarecidas; (VI) classificação de elementos de acordo com suas semelhanças e diferenças; (VII) organização de experiências a partir de protocolos disponíveis.

#### 4.4- OBJETIVOS DO GRUPO DE INTERESSE EM TALENTOS MATEMÁTICOS

As mudanças sociais e os progressos tecnológicos ocorridos no mundo obrigam-nos a reformular as nossas práticas em sala de aula. Assim, nas décadas de 1980 e 1990, ganhou força o movimento internacional em torno da Educação Matemática baseado em estudos e práticas de professores, pedagogos, psicólogos e matemáticos, propondo nova maneira de ensino.

Essas mudanças exigem um novo currículo que permita ao aluno estabelecer conexões entre os diferentes temas matemáticos e também entre estes e as demais áreas do conhecimento, possibilitando a formação de cidadãos que interpretem

adequadamente a informação e a utilize respeitando princípios éticos universais que contribuam para a formação de um indivíduo autônomo capaz de pensar, raciocinar e resolver problemas.

No contexto do atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades, este currículo deve ser enriquecido usando os princípios propostos por Passow que parecem “englobar as modificações propostas por outros pesquisadores dedicados à educação de superdotados” (GAMA, 2006). Tais princípios apontam para conteúdo que inclua estudos mais elaborados e complexos, aplicação do pensamento produtivo, exploração do conhecimento em perpétua mutação, desenvolvimento do autoconhecimento, além de outros aspectos.

Como estamos trabalhando em uma sala de recursos na área de matemática, não podemos deixar de levar em conta os objetivos formulados pelos parâmetros curriculares nacionais para a área (desenvolver os conceitos de número e operações, espaço e forma, grandezas e medidas, tratamento da informação, bem como atitudes que demonstrem pensamento crítico), que devem estar presentes no universo das altas habilidades, possibilitando ao aluno atender suas necessidades de conhecimento mais amplo.

Com o avanço no trabalho, um dos objetivos que passou a fazer parte do atendimento educacional especializado para altas habilidades/ superdotação em matemática é possibilitar que os alunos pudessem participar de forma efetiva na OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas). Assim, uma vez sendo premiados, poderiam participar do programa de iniciação científica com bolsa concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Atualmente, a OBMEP favorece aos alunos maiores possibilidades de participar de um programa de iniciação científica em matemática de uma forma muito simples. Basta realizar as provas propostas em duas etapas, obtendo a premiação como medalhista ou mesmo nos primeiros lugares da menção honrosa, os alunos se tornam aptos a participar da iniciação científica. A acessibilidade do aluno ao programa está, em primeiro lugar, diretamente relacionada à iniciativa do professor em encaminhar esse aluno para a realização dessas provas. Posteriormente, é o desempenho do aluno que determinará sua colocação e consequente premiação.

Vale ressaltar que o nível de conhecimento apresentado pelo aluno da escola municipal é equivalente a qualquer outro aluno das escolas seletistas. As notas dos alunos que atendemos no atendimento educacional especializado e que participam da iniciação científica nada deixam a desejar em relação aos alunos da rede federal, por exemplo. Isso demonstra que alunos superdotados estão presentes em todas as instituições de ensino.

Uma característica evidente no trabalho na UTD é o pouco conhecimento que os alunos têm dos conteúdos matemáticos formais apresentados na sala de aula do ensino regular. Conseguem realizar vários desafios usando estruturas aritméticas; no entanto, desconhecem geometria e álgebra. Apesar do trabalho na UTD ser de suplementação pedagógica, é necessário complementar a falta de conhecimento que se observa nesses alunos, o que se dá de forma rápida devido às características apresentadas por eles.

Os níveis de aprendizagem do domínio cognitivo descritos por Bloom (1972) também são utilizados no trabalho do atendimento educacional especializado em matemática. Muitos são os instrumentos existentes para apoiar o planejamento didático-pedagógico, a estruturação, a organização, a definição de objetivos instrucionais e a escolha de instrumentos de avaliação. A Taxonomia de Bloom é um desses instrumentos cuja finalidade é auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo que, no contexto deste artigo, engloba a aquisição

do conhecimento, competência e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Esses níveis são divididos em conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Com nossos alunos o trabalho concentra-se nos três últimos níveis. Os três primeiros níveis são exaustivamente trabalhados na sala de aula do ensino regular, o que leva muitos alunos de altas habilidades/ superdotação ao desinteresse pelo ambiente escolar tradicional, tornando-se, algumas vezes, “problemáticos”. De acordo com Gama (2006), as crianças talentosas precisam ser estimuladas e desafiadas para atividades que envolvam os níveis de análise, de síntese e de avaliação. Diante disso, são propostas atividades que envolvem não apenas a resposta aos desafios matemáticos como também o estímulo a autoria de novos desafios pelos alunos.

## ANEXO Nº 5

### 5.1 RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação periódica do atendimento educacional especializado  
para alunos com altas habilidades/superdotação da UTD

<b>Aluno:</b>		
<b>Frequência desde:</b>	Total de encontros:	Ano letivo:
<b>Professor:</b>		Oficina: ( )A ( )C ( )M ( )T

<b>Legenda</b>			
<b>Raramente</b>	<b>R</b>	Frequentemente	<b>F</b>
<b>Às vezes</b>	<b>AV</b>	Não observado	<b>NO</b>

<b>Aspecto afetivo-emocional/ social</b>					
<b>Habilidades</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>NO</b>	<b>Observações</b>
Necessidade de saber sempre mais e busca ativa por novas aprendizagens					
Grande necessidade de estimulação mental					
Revela bom humor					
Tem percepções intuitivas					
Capacidade de ler nas entrelinhas					
Demonstra sensibilidade e empatia em relação aos outros					
Demonstra capacidade de reflexão crítica					
Apresenta imaginação vívida					
Apresenta senso de justiça					
Facilidade em ser o centro das atenções					
Autonomia, investindo significativa energia emocional					
Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas, sendo autoconfiante na interação com os colegas					
Vê novos significados, implicações e aplicações de um objeto ou ideia					
Disposição para aceitar desafios					

<b>Aspecto intelectual/ criativo</b>					
<b>Habilidades</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>NO</b>	<b>Observações</b>
<b>Gosta de fazer perguntas</b>					
<b>Aprende com rapidez</b>					
<b>Tem boa memória</b>					
<b>Gosta de livros técnicos/ profissionais</b>					
<b>Apresenta excelente raciocínio verbal e/ ou numérico</b>					
<b>Pensa por analogias</b>					
<b>Grande envolvimento com a tarefa</b>					
<b>É original/ não convencional</b>					
<b>Grande poder de observação</b>					
<b>Capacidade de perceber de formas diferentes um determinado assunto</b>					
<b>Busca de excelência naquilo que faz</b>					
<b>Habilidade de adicionar detalhes a uma ideia</b>					
<b>Habilidade de separar considerações relevantes das irrelevantes</b>					
<b>Análise de detalhes</b>					
<b>Análise do todo a partir dos detalhes</b>					

<b>Características</b>	<b>F</b>	<b>Observações</b>
<b>Revela intenso perfeccionismo que pode ter expectativas de metas tão altas que revelam um medo de não atingi-las</b>		
<b>Necessidade de estar certo o tempo todo</b>		
<b>Questiona regras/ autoridade, chegando a ter dificuldade na convivência/ Negativismo em relação à autoridade</b>		
<b>Necessita muita atenção do professor por seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero</b>		
<b>Intolerante diante das dificuldades dos outros</b>		
<b>Exagera no aspecto cômico quando percebe incongruências nas situações</b>		
<b>Magoa com facilidade, revelando-se muito sensível à críticas</b>		
<b>Excesso de competitividade</b>		
<b>Dificuldade de esperar o acontecimento natural das situações (ansiedade)</b>		
<b>Preocupação estética exagerada</b>		

---

---

### Avaliações específicas das áreas

---

---

#### ARTES PLÁSTICAS

Habilidades	R	AV	F	NO	Observações
Cria formas artísticas demonstrando altas habilidades					
Interpreta os elementos da linguagem visual que se encontram em múltiplas realidades					
Constrói formas artísticas utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas					
Estabelece relações com o trabalho produzido por si e por outros, sem discriminações estéticas, artísticas, étnicas e de gênero					
Reconstrói e/ou redefine suas imagens visuais, objetivando o desenvolvimento de novas habilidades					
Reconhece as diferentes linguagens plásticas e seus conceitos na história, apresentando postura crítica, objetivando expressar e comunicar com arte.					

---

---

#### LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Habilidades	R	AV	F	NO	Observações
Reconhece os diferentes gêneros, integrando a prática da leitura e reflexão sobre a língua com a própria produção					
Interpreta textos diversos					
Produz textos escritos cuja estrutura e organização permite considerá-los realmente texto					
Estabelece paralelos entre a linguagem formal e informal não como um fim em si, mas como forma de reflexão a respeito da norma culta e para o emprego eficiente dela					
Reconstrói o seu texto de modo a realçar os aspectos apreendidos com coerência, coesão, respeitando as regras ortográficas e pontuação pertinentes à língua					
Apresenta senso crítico em relação ao processo de produção de forma que se predisponha a reformular seus textos, objetivando torná-los mais satisfatórios e eficazes, tendo em vista sua posterior destinação					

---

**REFLEXÃO E PRÁTICA NAS CIÊNCIAS**

---

<b>Habilidades</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>NO</b>	<b>Observações</b>
<b>Demonstra interesse investigativo na observação de fenômenos naturais</b>					
<b>Descreve e interpreta as atividades desenvolvidas na oficina ou as situações relativas aos fenômenos naturais ocorrentes em seu cotidiano</b>					
<b>Soluciona questões-problema propostas com coerência e/ou criatividade</b>					
<b>Relaciona o conhecimento trabalhado às questões locais, sejam ambientais, sociais ou políticas</b>					
<b>Elabora hipóteses para explicar fenômenos naturais mal esclarecidos ou sem explicação imediata</b>					
<b>Apresenta postura crítica diante das decisões tomadas pelo corpo científico considerando vários aspectos</b>					

---

**TALENTOS MATEMÁTICOS**

---

<b>Habilidades</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>NO</b>	<b>Observações</b>
<b>Demonstra interesse por assuntos matemáticos apresentados</b>					
<b>Interpretam lógico-matemática de forma correta às tarefas a serem executadas</b>					
<b>Soluciona as situações problemas propostas com coerência e/ou criatividade</b>					
<b>Relaciona os conhecimentos de várias áreas em matemática</b>					
<b>Sistematiza adequadamente suas conclusões e linguagem matemática</b>					
<b>Verifica os resultados obtidos com os outros já realizados</b>					