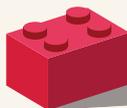
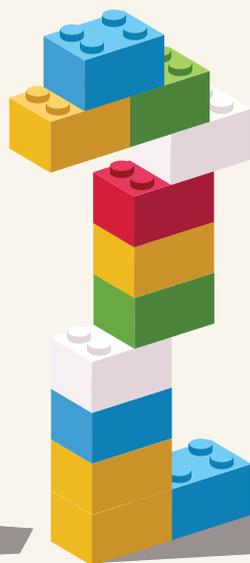


ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:

A INTERVENÇÃO EDUCACIONAL NA PRECOCIDADE A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Danitiele Maria Calazans Marques
Maria da Piedade Resende da Costa



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
A INTERVENÇÃO EDUCACIONAL NA PRECOCIDADE
A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS
MÚLTIPLAS

**Daniele Maria Calazans Marques
Maria da Piedade Resende da Costa**

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:
A INTERVENÇÃO EDUCACIONAL NA PRECOCIDADE
A PARTIR DA TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS
MÚLTIPLAS**

Copyright © das autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Danitiele Maria Calazans Marques; Maria da Piedade Resende da Costa

Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 288p.

ISBN. 978-85-7993-572-5 [impresso]

978-85-7993-581-7 [Ebook]

1. Altas habilidades. 2. Superdotação. 3. Intervenção educacional na precocidade. 4. Autoras. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Revisão linguística: Rebeca Aparecida Mega

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi

(Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria

Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da

Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil)



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2018

SUMÁRIO

Apresentação	7
Prefácio	11
CAPÍTULO 1	
Altas Habilidades/Superdotação: uma temática desafiadora	17
CAPÍTULO 2	
Altas Habilidades/Superdotação: as diversas terminologias	29
CAPÍTULO 3	
Características e identificação do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação	45
CAPÍTULO 4	
A Teoria das Inteligências Múltiplas	63
CAPÍTULO 5	
Os domínios	79
CAPÍTULO 6	
As Inteligências Múltiplas e as implicações educacionais	103

CAPÍTULO 7	
Relato de uma intervenção educacional longitudinal realizada com um aluno da rede pública de ensino	121
CAPÍTULO 8	
O processo de aceleração na Educação Infantil	137
CAPÍTULO 9	
Procedimento de identificação do alto potencial numa visão multifacetada	145
CAPÍTULO 10	
Concepção de uma professora sobre um aluno com Altas Habilidades/Superdotação	185
CAPÍTULO 11	
Concepção dos pais em relação à trajetória acadêmica de um filho com Altas Habilidades/Superdotação	207
CAPÍTULO 12	
Considerações finais	217
Referências	223
Anexos	239
Sobre as autoras	287

APRESENTAÇÃO

O presente livro trata de uma das áreas da Educação Especial que pouco tem se destacado dentre as várias demandas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A escolha do tema central deste livro surgiu após duas pesquisas envolvendo um assunto polêmico dentro das Altas Habilidades/Superdotação, qual seja: a precocidade. Ambas – a primeira, intitulada *Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil* e financiada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e a segunda, intitulada *Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas* e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – foram pesquisas acadêmicas desenvolvidas no âmbito da escola pública. Surgiram da urgência e da necessidade de expandir o conhecimento sobre este público, com capacidades acima da média, que está fora dos padrões educacionais e que é praticamente invisível em uma escola capaz de estimular quem está abaixo da média, homogeneizar quem está no padrão médio e desestimular quem está acima do esperado.

É preciso que o sistema educacional tenha conhecimento de que uma Educação voltada apenas para o(a) estudante que se posiciona na média e abaixo da média pode significar o não reconhecimento e o desestímulo do talento daqueles(as) mais capazes e,

consequentemente, o não aproveitamento de suas habilidades, evidenciando-se a omissão da premissa de que a educação é um direito de todos(as).

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

A partir de reflexões sobre o tema, o presente livro buscou tratar de alguns questionamentos mais comuns, tais como: Será possível reconhecer alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil? Como sinalizar e identificar alunos(as) com precocidade na Educação Infantil? Como realizar o atendimento ao(à) aluno(a) identificado(a) precocemente? Qual a importância da aceleração? Como desenvolver um procedimento de identificação e de atendimento em uma sala de recurso multifuncional? Qual é o papel da escola no processo de inclusão do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação? Como se dá a participação dos pais? Qual a concepção dos professores de se ter, na escola, um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação?

Como embasamento teórico, ressaltando a importância de outras abordagens, nossa opção foi a de nos aprofundarmos na teoria do psicólogo da Universidade de Harvard (Estados Unidos), Howard Gardner, com a intenção de não só refletir sobre e analisar os múltiplos olhares da inteligência, mas

também de contemplar o entendimento dos processos que organizam os comportamentos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação em uma visão global.

Para o desenvolvimento deste livro, dividiu-se a discussão em doze capítulos. Inicialmente, trata-se sobre o aspecto desafiador e um panorama histórico da temática Altas Habilidades/Superdotação, numa visada sobre as modalidades de programas e as teorias e modelos que fundamentam os atendimentos aos indivíduos que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.

Em seguida, no segundo capítulo, são apresentadas as diversas terminologias utilizadas pelas pesquisas e pela legislação, tendo como objetivo apontar divergências. No terceiro capítulo, são apresentadas as características e a identificação do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação e aprofundados os conceitos e conhecimentos desta demanda. No quarto capítulo reflete-se, de forma detalhada, sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas. O quinto capítulo mostra especificamente os domínios propostos nesta Teoria, e o sexto capítulo analisa suas implicações educacionais.

No sétimo capítulo apresenta-se o relato de um caso com acompanhamento longitudinal a partir da Educação Infantil. Os capítulos seguintes – oitavo, nono, décimo e décimo primeiro – promovem, a partir deste estudo de caso, discussões sobre processos de aceleração na Educação Infantil, procedimentos de identificação do alto potencial numa visão multifacetada, a concepção do(a) professor(a) que possui, em sala de aula, um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação e a concepção dos pais em

relação à trajetória acadêmica de um(a) filho(a) nestas condições. Por fim, nas considerações finais, são apontadas reflexões sobre o tema tratado no presente livro.

São Carlos, outubro de 2018.

Danitiele Maria Calazans Marques
Maria da Piedade Resende da Costa

PREFÁCIO

Na atualidade, não existe dúvida quanto ao entendimento da Educação como um direito fundamental. Assim, os sistemas de ensino em nosso país enfrentam o desafio de garantir para além do acesso, o pleno desenvolvimento de todos os alunos considerando a Educação como inclusiva.

Esta perspectiva de Educação parte do pressuposto que as escolas precisam planejar, a curto, médio e longo prazo, ampliar suas políticas, práticas e culturas de modo a torná-las mais inclusivas. Isto significa considerar a diversidade humana como um princípio inclusivo, todavia, é vital ter clareza da singularidade de cada como direito individual como condição *sine qua non*, para o processo de ensino e aprendizagem.

Neste cenário, observamos avanços tímidos no sentido da inclusão escolar de alunos com deficiência na classe comum. Nesta mesma perspectiva ainda nos deparamos com essa problemática voltada para os alunos com altas habilidades/superdotação. Historicamente foram negligenciados por diferentes motivos, dentre eles os mitos de autossuficiência no desempenho de suas tarefas e, sobretudo, ausência de políticas de identificação. Assim, muitos alunos com altas habilidades/superdotação em diferentes áreas ainda continuam muitas vezes na classe comum, porém

sem que seus talentos sejam notados e ou potencializados nas escolas.

As autoras ávidas por contribuírem com a área da Educação Especial nessa temática escreveram este livro perpassando desde a problemática conceitual até o relato de uma intervenção na educação infantil com um aluno com altas habilidades com ênfase nas inteligências múltiplas.

Desse esforço resulta uma contribuição valiosa para os leitores, tantos para os acadêmicos, quanto para pais e professores, pois as autoras explicitam de modo claro os conceitos abordados, bem como o relato da experiência, que poderá inspirar outros profissionais.

Cabe destacar que não é possível fechar a escola para balanço, as pesquisas aplicadas e teóricas estão sendo desenvolvidas com o objetivo de produzir conhecimento sobre essa temática. Desta forma, você leitor está sendo convidado a se deleitar nas páginas deste livro: **Altas habilidades/superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas**, pois as autoras cuidadosamente abordam essa temática, com referencial teórico adequado, articulam teoria e prática e nos permitem refletir criticamente sobre diferentes aspectos como:

- ⊗ Os desafios do conceito.
- ⊗ As características e identificação desse grupo.
- ⊗ A Teoria das Inteligências Múltiplas.
- ⊗ Os domínios.
- ⊗ As Inteligências Múltiplas e as implicações educacionais.
- ⊗ Relato da intervenção educacional longitudinal.

- ⊗ O processo de aceleração na Educação Infantil.
- ⊗ Identificação do alto potencial numa visão multifacetada.
- ⊗ As concepções da professora e dos pais sobre um aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

A riqueza deste trabalho está na preocupação das autoras em problematizar e apontar caminhos para a complexidade do processo de inclusão escolar do estudante com alta/habilidade superdotação na educação infantil.

É um livro atual e inspirador! Boa leitura a todos!

Profa Dra. Vera Lucia Messias Filho Capellini

*Dedicamos este livro a todas as pessoas que
não são reconhecidas por seus talentos!*

CAPÍTULO 1

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA TEMÁTICA DESAFIADORA

A discussão da temática *Altas Habilidades/Superdotação*¹ ainda é um assunto desafiador na área da Educação Especial. Inferimos isso pois, embora a temática da educação do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação não seja um assunto recente, ainda hoje a maioria destes(as) alunos(as) que apresentam características específicas acima da média é negligenciada em seus direitos educacionais, dificultando o desenvolvimento de suas potencialidades.

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

Gama (2014) aborda que o direito à educação diferenciada por parte de alunos(as) com Altas

¹ Para se referir à pessoa com alto potencial usaremos a terminologia “Altas Habilidades/Superdotação”. Contudo, respeitaremos as terminologias usadas pelos(as) autores(as) nos estudos citados.

Habilidades/Superdotação existe no Brasil há mais de quatro décadas, mas pouco é feito por eles(as), uma vez que estes(as) não desenvolverão seus talentos se forem deixados(as) à própria sorte. Para Alencar e Fleith (2001), esta negligência ocorre devido à dificuldade de instituições educacionais em reconhecer e identificar este público em um determinado grupo. Os autores ressaltam que estas dificuldades geram muitos questionamentos, tais como: Quando começou o entendimento de que havia pessoas com Altas Habilidades/Superdotação no mundo? E no Brasil? Quais são as variedades da nomenclatura e o que são as Altas Habilidades/Superdotação? O que é precocidade e quais são as ideias errôneas sobre a precocidade? Quem são os(as) alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação? Como identificá-los(as)? Quais são seus direitos? Como atendê-los(as)?

Nesta perspectiva, estes questionamentos serão refletidos no desenvolvimento do presente livro. Inicialmente, apresentaremos o panorama histórico sobre as Altas Habilidades/Superdotação tanto no Brasil como no mundo.

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

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

Nas Filipinas, a educação de superdotados(as) e talentosos(as), segundo Gama (2006), começou antes de outros países da Ásia. Iniciou-se em 1966, com o Programa de Formação de Professores para

Superdotados no Departamento de Educação da Universidade das Filipinas. Esta iniciativa surgiu antes mesmo da Educação Especial para superdotados se tornar oficial – decretada apenas em 1987 na Constituição do país. Nos dias atuais, o atendimento a alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação acontece em três escolas totalmente dedicadas à educação deste público, com programas voltados à Ciência e às Artes, além de outros programas existentes em escolas regulares.

De acordo com Pérez (2004), a primeira escola voltada para o(a) superdotado(a) surge em Worcester (Estados Unidos) em 1901, e as primeiras classes especiais surgem em 1916 em Los Angeles (Califórnia) e Cincinnati (Ohio), depois em Urbana (Illinois), em 1919, e em 1922 Manhattan (Nova York) e Cleveland (Ohio). Nos Estados Unidos há uma vasta variedade de programas de atendimentos a alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação, considerando, por exemplo, o enriquecimento e a aceleração, salas de recursos dentro das escolas, programas diretamente ligados às escolas para alunos(as) superdotados(as) em diferentes áreas (musical, artes visuais, artes cênicas, entre outras), programas de finais de semana e programas de férias ligados ou não a universidades (GAMA, 2006).

Na Coreia, a educação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação tornou-se prioridade para o governo coreano a partir da década de 1970. Já em 1985 criou-se, no país, a primeira Escola Superior de Ciência para Superdotado. O atendimento a alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação no país é composto de

três tipos de ofertas: i) escolas especiais no Ensino Médio; ii) Programas de Enriquecimento extracurricular para alunos(as) da Educação Fundamental e Média; e iii) competições de Matemática e Ciências que visam encorajar a inteligência e a criatividade (GAMA, 2006).

Diferente da realidade dos países mencionados, a educação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação no Brasil ainda enfrenta muitas barreiras e limitações, pois mesmo sendo uma temática discutida no território desde a década de 30 do século passado, ela ainda se encontra em um processo muito lento e repleto de lacunas.

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

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

Helena Antipoff deu início, na Fazenda do Rosário, no município de Ibirité, em Minas Gerais, a um programa de atendimento ao aluno bem-dotado do meio rural e da periferia urbana, sob a coordenação do professor Daniel Antipoff (ALENCAR, 2007, p. 87).

Para Delou (2007), a influência de Helena Antipoff foi fundamental para o reconhecimento de políticas públicas em favor da educação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação. Como consequência, o resultado foi a Lei 4.024/1961, popularmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases, em que os artigos 88 e 89 são direcionados ao tratamento de alunos(as) “excepcionais” (BRASIL, 1961) – termo usado por Helena Antipoff para se referir tanto ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual quanto ao(à) aluno(a) superdotado(a).

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

No mesmo ano ocorreu, também, o Primeiro Seminário sobre Superdotados no país, tendo como principal público educadores(as) interessados(as) no tema. Neste evento foram discutidas várias propostas para o crescimento da temática no país, dentre elas:

- um diagnóstico precoce do(a) superdotado(a);

² Cf. Brasil (1971).

- a organização de um sistema de educação para o(a) superdotado(a);
- a preparação de pessoas especializadas para atender adequadamente as necessidades deste grupo; e
- a adoção de um conceito operativo de “superdotado(a)” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 169).

Mesmo com algumas ações voltadas à educação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação, o progresso de identificação e atendimento a este público ainda era muito lento. Apenas em 1975 foi criado, em Brasília, um Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado (NAS), que tinha como objetivo desenvolver um atendimento específico a alunos(as) superdotados(as) ou talentosos(as) no ensino de 1º grau, como se denominava na época (GAMA, 2006).

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

- (i) colaborar com instituições públicas e particulares; (ii) congrega indivíduos e instituições interessados no assunto para estabelecer trocas de conhecimento e experiências, e (iii) promover encontros, seminários e pesquisas, receber e alocar contribuições (GAMA, 2006, p. 24).

Somente 15 anos após a criação da ABSD surgiria um Programa que iria alavancar a identificação e o atendimento do(a) aluno(a) com Altas

Habilidades/Superdotação. Assim, em 1993, surge o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (Cedet), denominado como um centro de Educação Especial e idealizado por uma educadora, Dra. Zenita Guenther, em Lavras-MG. Este centro tem como principal objetivo construir um ambiente de complementação e suplementação educacional de apoio a alunos(as) dotados(as) e talentosos(as) matriculados(as) em diferentes escolas e níveis de ensino nos sistemas público e privado.

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

Segundo informações publicadas no Portal³ do ConBraSD, o conselho é regido pelos seguintes objetivos:

- Sensibilizar a comunidade para o reconhecimento das situações e questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;

³ Mais informações sobre o conselho podem ser encontradas no seguinte endereço: <<http://conbrasd.org/wp/>>.

- Colaborar com as entidades públicas e privadas incumbidas de formular e promover políticas públicas para as pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Congregar pessoas físicas e jurídicas, interessadas na área das altas habilidades/superdotação a fim de estabelecer intercâmbio de conhecimentos e experiências, coordenando seus esforços, estudos e ações;
- Incentivar o intercâmbio e a cooperação entre profissionais e entidades públicas e privadas, nacionais e internacionais, que se ocupem das questões relativas às pessoas com altas habilidades/superdotação;
- Promover congressos, seminários, simpósios, encontros, conferências, palestras, cursos e outras atividades similares concernentes à finalidade do CONBRASD;
- Estimular a realização de estudos e pesquisas sobre temas referentes às altas habilidades/superdotação;
- Incentivar a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos destinados à educação, pesquisa, identificação e atendimento de pessoas com altas habilidades/superdotação e seus familiares;
- Fomentar a criação de uma Central de Dados e Informações sobre altas habilidades/superdotação, bem como a sua circulação;
- Criar, manter e veicular publicações relacionadas a temas de interesse do CONBRASD;
- Solicitar, receber e aplicar quaisquer contribuições, doações, legados, subvenções e recursos financeiros provenientes de pessoas físicas e de entidades públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, para a realização das finalidades do CONBRASD; e

- Desenvolver outras atividades referentes à consecução da finalidade do CONBRASD (CONBRASD.ORG, 2018b).

A educação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação foi se fortalecendo à medida que o sistema público dava abertura para se discutir o assunto. Desta forma, em 2005, por meio da extinta Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação (MEC), foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em parceria com todas as Secretarias de Educação das unidades da federação. Para esta implementação foi disponibilizado, para todas as instituições envolvidas, o “Documento Orientador de Execução da Ação” que destaca como principal objetivo

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

Estes núcleos se constituem em três importantes vertentes de atendimento: ao(à) aluno(a), ao(à) professor(a) e à família. Foram implantados 27 núcleos em todo o Brasil, com a intenção de haver, em cada estado do país, um espaço com grande potencial não apenas para o atendimento, mas também para a

conformação de um polo de construção de conhecimento tendo, como interface, a inclusão destes(as) alunos(as) no ensino básico e nas universidades (MOREIRA; LIMA, 2012).

Diante destes contextos educacionais implantados do Brasil durante as décadas mencionadas, verificou-se que muitos foram os avanços para o reconhecimento do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, ainda existe uma vasta limitação, que impede que este(a) aluno(a) seja identificado(a) e atendido(a). Estas dificuldades se refletem de forma clara nos resultados do Censo Escolar de 2015.⁴

Apesar de as pesquisas apontarem que existe uma estimativa de mais de 2,5 milhões de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação matriculados(as) na Educação Básica, alguns estudos – dentre eles os de Pérez (2012) e de Farias e Wechler (2014) – indicam, a partir do Censo anterior, que pouco mais de 14.000 matrículas foram declaradas.

Pérez (2012) ressalta que uma das principais dificuldades na identificação do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação está entre gestores(as) educacionais e professores(as) que cada vez mais se defrontam com o(a) aluno(a) diferente e que, na maioria das vezes, não sabem como nomeá-lo(a) e nem identificar suas características. Nesta perspectiva, entende-se a importância de se discutir e refletir sobre uma fatia das diversas terminologias adotadas para designar este público.

⁴ Cf. Inep (2015).

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: AS DIVERSAS TERMINOLOGIAS

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

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

Pérez (2012) listou uma diversidade de terminologias encontradas na literatura, tais como: altamente capaz; alto(a) habilidoso(a); bem-dotado(a); brilhante; dotado(a); altas habilidades; genialidade; superdotado(a);

talentoso(a) e precoce. Também existem os termos discriminatórios e, muitas vezes, preconceituosos, tais como *nerd*, *sabichão*, *cdf* e assim por diante.

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

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

Tabela 1 Número de teses e dissertações defendidas no período 2005–2015, de acordo com as diversas terminologias.

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

Fonte: elaboração própria.

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

Em relação às terminologias pesquisadas, o termo “altas habilidades/superdotação” apresentou um maior número de produções acadêmicas, com um resultado de 33 dissertações e 10 teses, somando 43 trabalhos. Já o termo “altas habilidades ou superdotação” consta apenas em uma dissertação; o termo “altas habilidades” figurou resultados em oito dissertações e uma tese; o termo “precocidade” contabilizou três dissertações; e, por fim, o termo “superdotado” apresentou um total de cinco produções acadêmicas, sendo duas teses e três dissertações.

Diante dos resultados pode-se questionar o seguinte: Qual a diferença entre os termos com a indicação de uma barra (/) e com o emprego da conjunção “ou”? Este questionamento vem trazendo muitos desencontros terminológicos, principalmente nos documentos legais.

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

Quadro 1 Definições e termos em documentos oficiais.

DOCUMENTO	DEFINIÇÃO	ANO
Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5.692)	Não há definição. Nomenclatura empregada: superdotados	1971
Declaração de Salamanca	Não há definição. Nomenclatura empregada: superdotados	1994
Política Nacional de Educação Especial	“Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (BRASIL, 1994, p. 13). Nomenclatura empregada: altas habilidades	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394)	No artigo 59, II, os superdotados são mencionados da seguinte forma: “[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. Não há definição específica. Nomenclatura empregada: superdotados	1996
Diretrizes Nacionais da Educação Especial na	No artigo 5º, inciso III, tem-se: “[...] Grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e	2001

Educação Básica	atitudes” (BRASIL, 2001). Nomenclatura empregada: altas habilidades/superdotação	
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 9). Nomenclatura empregada: altas habilidades/superdotação	2008
Decreto nº 6.571 (dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado)	Sem definição. Decreto revogado pelo Decreto 7.611/2011. Nomenclatura empregada: altas habilidades ou superdotação	2008
Resolução nº 4 (Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial)	“Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2004). Nomenclatura empregada: altas habilidades/superdotação	2009
Decreto nº 7.611 (dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento	Sem definição. Nomenclatura empregada: altas habilidades ou superdotação	2011

Educacional Especializado)		
Nota Técnica nº 62	Sem definição. Nomenclatura empregada: altas habilidades/superdotação	2011
Nota Técnica nº 046	Sem definição. Nomenclatura empregada: altas habilidades ou superdotação	2013

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

Analisa-se, a partir deste Quadro, que as formulações de diretrizes para a Educação Especial ao longo do tempo vêm alterando o emprego das terminologias, fazendo com que seus conteúdos sofram as adequações correspondentes. De acordo com Sabatella (2008), isso pode causar não só dúvidas e inseguranças a respeito da legitimidade das orientações encontradas nessas diretrizes, como também a pertinência das referências, quando se realiza uma pesquisa, por exemplo.

Na Nota Técnica nº 046, de 22 de abril de 2013, emprega-se a nomenclatura “altas habilidades OU superdotação”, na seguinte definição:

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

No entanto, o mesmo documento apresenta discrepâncias ao citar quatro vezes o termo “altas habilidades/superdotação”. Neste sentido, alertando sobre estes desencontros, o ConBraSD se manifestou disponibilizando, na página inicial de seu site, a seguinte declaração:

[...] a Diretoria de Políticas da Educação Especial - DPÉE, esclarece que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui Documento Referência para os Sistemas de Ensino, que consolida a implementação da Educação Inclusiva no país e define como público alvo: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Ressalta-se que a nomenclatura utilizada neste marco político legal é resultado das contribuições de especialistas, composto pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007 (CONBRASD.ORG, 2018a).

De acordo com Pérez (2012), o termo “altas habilidades/superdotação” dividia os(as) pesquisadores(as) do Brasil. Existia quem defendesse a ideia de que o termo “superdotado” trazia uma carga muito pesada para a pessoa, principalmente para as crianças. Como também a ideia de “super”, que denotava que a pessoa era boa em tudo, e isso acabava criando ideias errôneas, dificultando até mesmo no simples reconhecimento destes(as) alunos(as) pelo(a) professor(a), que imagina que nunca terá um(a) aluno(a) com este perfil na sala de aula.

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

De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação são definidos(as) como sendo aqueles(as)

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

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

Guenther (2011) defende a denominação fundamentada por Gagné (2010) sobre dotação e talento, e esclarece que “talento” é uma designação diferenciada, que não deve ser usada como

complemento ou como sinônimo de “dotação”, e que o interior desta relação se encontra na compreensão do termo “capacidade”. Assim, a autora descreve a característica de cada designação:

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

Quanto à nomenclatura “precocidade”, indicador do assunto de reflexão do presente livro, trata-se de uma temática discutida dentro da abordagem das Altas Habilidades/Superdotação, sendo foco de estudo de vários trabalhos, tais como os de Winner (1998), Vieira (2005), Martins (2013), Marques (2013) e Marques, Costa e Rangni (2014). Estes(as) autores(as) assinalam ser um(a) aluno(a) precoce aquele(a) que apresenta maior destaque em comparação com seus pares da mesma idade na fase da Educação Infantil.

Ao ingressar na Educação Infantil, as habilidades precoces tendem a sobressair em comparação ao desenvolvimento de outros(as) alunos(as) da mesma idade; porém, é importante ressaltar que não é tarefa

simples realizar, com precisão, um diagnóstico de precocidade do(a) aluno(a) deste nível de ensino, considerando-se que ele(a) está em fase inicial de desenvolvimento e que pode, ainda, ser muito estimulado(a) pela família.

Nesta perspectiva, para a identificação do(a) aluno(a) precoce na Educação Infantil, o(a) professor(a) deve estar atento(a) e observar se o desenvolvimento avançado da criança, sob o ponto de vista intelectual, configura características de precocidade ou se as habilidades são resultados de uma estimulação intensa por parte de pessoas significativas de seu ambiente. No segundo caso, o(a) aluno(a) com habilidades precoces, ao atingir a idade para o início do Ensino Fundamental, pode ter seu desenvolvimento normalizado, passando a apresentar um desempenho semelhante ao de crianças de sua idade.

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

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

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

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

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

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

visão teórica, Pérez (2004) relata que a precocidade em si já é um indicador de superdotação.

Guenther (2006) ressalta que, na infância, a expectativa da família sobre a criança que apresenta habilidades precoces à sua idade é muito grande. Quando essa criança deixa de sobressair aos talentos que apresentava em menor idade, surgem sugestões e crenças enraizadas no senso comum para a explicação do “desaparecimento” do talento. Assim, a autora classifica as principais ideias errôneas mais frequentes sobre a precocidade, tais como: “a escola destruiu a capacidade da criança”; “elas ‘queimam’ sua potencialidade e tornam-se normais”; “o ‘meio’ não ajudou”; “houve ‘excesso de exposição’”; e “faltou uma ‘escola especial’”. A seguir, tem-se a explicação de cada item relacionado.

- **A escola destruiu a capacidade da criança:** a criança precoce, com o tempo, nivela-se ao ritmo normal da sua idade, enquanto que para a criança talentosa seu desempenho sempre precisará ser motivado e desafiado. As famílias que não entendem essas diferenças acabam culpando a escola por ter sido o agente de desaceleração, de haver “podado” os talentos de suas crianças. Esta afirmação, ao se tratar da criança precoce, pode ser entendida como mito, mas se a criança realmente apresentar uma efetiva capacidade acima da média, esta afirmação se torna verdadeira quando a criança se depara com uma escola que não tem um projeto educacional apropriado para a estimulação do desenvolvimento

integral do(a) aluno(a). É necessário levar em conta que, independente do grau de capacidade da criança na Educação Infantil – fase na qual começa o amadurecimento das células nervosas e a construção do conhecimento – é importante valorizar o ritmo de desempenho de cada criança (GUENTHER, 2006).

- **Elas “queimam” sua potencialidade e tornam-se normais:** esta afirmação surge quando há estimulação demais, e a criança perde o interesse pelo que fazia e torna-se uma criança comum. O que realmente acontece é que, quando passa a fase da precocidade, a criança tende a se esforçar cada vez mais para alcançar menor grau comparativo de sucesso e, com isso, vai diminuindo o interesse por aquele tipo de atividade. Quando há uma capacidade elevada de talento de forma constante, o interesse não se esgota, sendo assim, “a queima de fase” não acontece, porque a criança continua se destacando em nível cada vez mais elevado (GUENTHER, 2006). Para Renzulli e Reis (2004), esta é uma das três características fundamentais da criança que apresenta uma capacidade acima da média, pois no envolvimento com a tarefa a criança tem um expressivo interesse em relação a uma determinada área ou tarefa, classificada como motivação e persistência.
- **O “meio” não ajudou:** independente da classe social, o ambiente exerce considerável influência na realização do potencial da criança e, na falta deste

estímulo, seja ele material ou ambiental, vai faltar a esta criança a vivência de situações que possam incitar o uso dessas habilidades. Quando há capacidade, estimulação e contexto apropriado à expressão de talento, ela tende a se desenvolver e se expressar em qualidade de desempenho. A escola e a sociedade muitas vezes dão mais importância à capacidade acadêmica, não valorizando e estimulando as capacidades criativas. Assim, seja a criança precoce ou talentosa, sem o estímulo do meio, sua contemplação de amadurecimento físico e neurológico vai diminuindo (GUENTHER, 2006).

- **Houve “excesso de exposição”**: a exposição excessiva do talento da criança transforma sua vida em uma rotina artificial, trocando a motivação interna e natural por aplausos externos, impessoais, podendo até prejudicar na formação de sua personalidade. Porém, com todas essas ressalvas, não se pode dizer que o talento é destruído pela exposição e repetição de desempenho. O que pode acontecer é que a criança, para se proteger de tamanha exposição, acabe aprendendo a não exercitar e a usar sua capacidade para ser vista como uma criança normal (GUENTHER, 2006).
- **Faltou uma “escola especial”**: a referida autora chama a atenção para a reflexão sobre esta crença, pois a educação voltada para desenvolver a capacidade incluindo a Educação Especial é, na

maioria das vezes, encarada como uma educação para minimizar dificuldades e limitações. A escola regular ainda não está preparada para atender uma clientela com capacidade acima da média. A intervenção educativa ainda está voltada para a analogia de equalização do potencial, atingindo-se um mesmo resultado e, no que trata da capacidade superior, seria diminuir e minimizar exatamente o potencial talentoso que se deseja desenvolver e aumentar.

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

Mezzomo (2011) prossegue sua discussão ressaltando que, para que esta nova escola inclusiva se torne realidade, esta deve ter um plano didático que ofereça oportunidades variadas, atividades enriquecedoras e que, acima de tudo, entenda e respeite a especificidade do(a) aluno(a), seja ele(a) talentoso(a) ou não; desta forma, a construção de um novo paradigma se reflete em desafios na inclusão do(a)

aluno(a) talentoso(a), ou seja, um plano de inclusão deve estar de acordo com os(as) interesses e características do(a) aluno(a). No entanto, nem sempre estas características são facilmente reconhecidas. Assim, no próximo Capítulo, são abordadas as diversidades de características apresentadas por pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

CARACTERÍSTICAS E IDENTIFICAÇÃO DO(A) ALUNO(A) COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Estudos sobre as principais características encontradas em alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação não são recentes. As pesquisas começaram na década de 1920, com Lewis Terman, psicólogo estadunidense que dedicou grande parte de seus estudos ao acompanhamento de um grupo de superdotados(as) durante toda a vida. Com isso, os estudos de Terman trouxeram grandes contribuições para a área das Altas Habilidades/Superdotação, pois desmistificaram-se as características deste público. Uma das ideias errôneas era acreditar que a superdotação fosse sinônimo de insanidade, ou que crianças muito inteligentes eram fracas e doentes e que sua inteligência era uma forma de compensar inferioridades em outras áreas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Desde as publicações dos estudos de Terman muitos foram os avanços em relação ao levantamento das características de uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação. Com isso, foi possível compreender que pessoas com capacidade acima da

média não constituem um grupo homogêneo, mas sim apresentam uma grande variedade de características. De acordo com o documento do MEC que expõe subsídios para a organização e funcionamento de serviços da Educação Especial, indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação são os(as) educandos(as) que apresentam notável desempenho e/ou elevado potencial em qualquer uma das seguintes características, isoladas ou combinadas:

- **Tipo Intelectual** – apresenta flexibilidade e fluência de pensamento abstrato para fazer associações, além de produção ideativa, raciocínio, compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas e julgamento crítico;
- **Tipo Acadêmico** – evidencia aptidão acadêmica específica de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação por disciplinas de seu interesse, além de habilidades para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica;
- **Tipo Criativo** – relaciona-se às seguintes características: originalidade; imaginação; capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora; sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir de modo diferente; sentimento de desafio diante da

desordem de fatos; facilidade de autoexpressão; fluência e flexibilidade.

- **Tipo Social** – revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas para estabelecer relações sociais, além de percepção acurada de situações de grupo, capacidade para resolver circunstâncias sociais complexas e alto poder de persuasão e de influência;
- **Tipo Talento Especial** – pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho;
- **Talento Psicomotor** – destaca-se por apresentar habilidade e interesse por atividades psicomotoras, evidenciando desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Para Sabatella (2008), alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação apresentam combinações entre os tipos relacionados às características mentais, sociais, emocionais e físicas. A autora ressalta, ainda, que os traços relacionados às áreas intelectuais e com habilidades acadêmicas são mais visíveis e facilmente observados pelas instituições educacionais. No entanto,

as características tipicamente dominantes nas áreas artísticas, psicomotoras e sociais nem sempre são focos de pesquisas e de identificação.

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

Nesse contexto, Pereira (2014) aborda que o(a) professor(a) que reconhece essas características em seu(sua) aluno(a) reconhece, também, as necessidades que atendam suas expectativas e capacidades. Assim, a autora apresenta alguns comportamentos de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação que, quando não observados e reconhecidos pelos(as) professores(as), podem desenvolver possíveis problemas e experiências socioemocionais conflitantes. Pontos cruciais desta discussão são apresentados no Quadro a seguir.

Quadro 2 - Problemas emocionais associados a características da superdotação.

CARACTERÍSTICAS DO(A) ALUNO(A) SUPERDOTADO(A)	POSSÍVEIS PROBLEMAS
Adquire e retém informações rapidamente.	Fica impaciente diante da lentidão dos colegas, não gosta de rotina e repetição.

Curiosidade intelectual e atitude inquisitiva; motivação intrínseca; busca por significados.	Faz perguntas desafiadoras ao(à) professor(a), resiste ao direcionamento, tem vasta gama de interesses, esperando o mesmo dos outros.
Percebe relações causa e efeito.	Tem dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e os conhecimentos desestruturados.
Habilidade de contextualização; abstração; síntese; gosta de resolução de problemas e atividade intelectual.	Rejeita ou omite detalhes; resistência ocasional à imposição; questiona processos de ensino.
Amplo vocabulário e proficiência verbal; tem amplas informações em áreas avançadas.	Torna-se entediado(a) com a escola e colegas; é visto(a) pelos outros como “sabe-tudo”.
Pensamento crítico elevado; tem altas expectativas; é autocrítico(a) e avalia demais.	Intolerante ou crítico(a) com os demais; pode ficar desencorajado(a); deprimido(a) ou perfeccionista.
Gosto pela verdade, pela equidade e pelo jogo limpo.	Tem dificuldades de aceitar práticas paralelas.
Criatividade e inventividade; gosto por novas maneiras de fazer as coisas.	É questionador(a) e tende a rejeitar o que é tido como conhecido; é visto(a) como diferente e fora do compasso.
Intensa concentração, longos períodos de atenção em áreas de interesse, comportamento dirigido a metas; persistência.	Resiste à interrupção; negligencia deveres ou pessoas durante períodos de interesse focalizado; é obstinado(a).
Sensibilidade e intensidade emocionais; empatia com os outros; desejo de ser aceito pelos outros.	É excessivamente sensível à crítica e/ou à rejeição dos colegas; espera que os outros tenham valores semelhantes; sente-se diferente e alienado(a).

Independência; preferência pelo trabalho individualizado; confiança em si mesmo.	Pode rejeitar o que é imposto pelos pais e colegas; é não conformista.
Grande energia; vivacidade; agilidade; tolerância e período de intenso esforço.	Frustra-se com a inatividade; não progride; é impaciente; necessita de contínua estimulação; pode ser confundido(a) com hiperativo(a).
Diversos interesses e habilidades; versatilidade.	Pode parecer desligado(a) e desorganizado(a); frustra-se com o tempo perdido; tem necessidade de individualização e contínua estimulação.
Forte senso de humor.	Percebe situações absurdas; tem senso de humor que os pares não compreendem; muito frequentemente, torna-se o(a) “palhaço(a)” do grupo, como forma de chamar a atenção sobre si.

Fonte: extraído de Pereira (2014 p. 379).

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

- **Características gerais:** envolvem aspectos comportamentais, sociais, emocionais, cognitivos e do desenvolvimento;

- **Características de pensamento criativo:** são características relacionadas à criatividade;
- **Características de aprendizagem:** são características relacionadas no ambiente escolar.

Nos Quadros 3, 4 e 5 são apresentadas, respectivamente, estas três categorias.

Quadro 3 - Categoria das características gerais.

CARACTERÍSTICAS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Perseverança e persistência diante de dificuldades inesperadas • Capacidade de elaborar inferências • Utiliza muito tempo em projetos próprios, como construções, coleções, redações • Liderança • Somatização • Entusiasmo • Senso de confiança • Capacidade perceptivo-espacial elevada • Responsabilidade • Sensibilidade aos sentimentos dos outros • Impulsividade e espontaneidade • Tendência ao isolamento • Idealismo, senso de justiça e desenvolvimento moral • Interesses variados e diferenciados • Receptividade • Tendência à introversão • Ampla gama de informações • Expressão de sentimentos • Autonomia • Motivação • Preferência por trabalhar ou estudar sozinha • Expressa-se bem • Chama a atenção sobre si • Tendência ao perfeccionismo, expresso muitas vezes pela

autoimposição de padrões de desempenho elevados, rígidos e até mesmo irrealistas

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

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

Quadro 4 - Categoria das características de pensamento.

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

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

Quadro 5 - Categoria das características de aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none">• Capacidade incomum de raciocínio (verbal, lógico, matemático)• Habilidade em áreas específicas• Boa memória• Habilidades metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem• Geralmente apresenta boas notas

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

- Distração, tédio e desmotivação quando a tarefa não lhe é interessante

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

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

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

Assim, Sabatella (2008) classifica as diferenças existentes entre as atitudes de um(a) aluno(a) inteligente e outro(a) superdotado(a): embora apresentem semelhanças, estes indivíduos possuem potencial intelectual inteiramente diferente. Nesta perspectiva, entende-se que um(a) aluno(a) com Altas

Habilidades/Superdotação é uma pessoa como qualquer outra, mas com um diferencial, pois veem e interpretam o mundo de forma diferente. Cabe ao(à) professor(a) ter a sensibilidade de reconhecer estas potencialidades; se forem corretamente identificadas, somente assim poderão ser desenvolvidas.

Quanto à identificação, trata-se de um passo fundamental para o atendimento de um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação, porém, por razões muitas vezes político-ideológicas, algumas pessoas acreditam que estes indivíduos não precisam de identificação (SABATELLA, 2008). No entanto, este público necessita ser identificado para que se conheçam suas necessidades, bem como para que se realize o discernimento de estratégias de atendimento e para que se estructurem recursos, uma vez que, para um atendimento adequado, é condição essencial saber *para, por que e a quem* ele se destina.

Considerando que cada pessoa é única, pessoas com potencial elevado também possuem características diferenciadas em relação as suas áreas de interesses. Este é mais um motivo para se utilizar diferentes instrumentos de identificação. Pesquisadores como Gardner (1995), Guenther e Freman (2000), Renzulli e Reis (2004) e Virgolim (2007) são unânimes em afirmar que a identificação deve ser realizada por meio de inúmeros instrumentos que permitam uma visão integral do sujeito. Estes autores acreditam que devam ser utilizados diferentes critérios, identificados a partir de variadas fontes de informações.

Virgolim (2007), por exemplo, destaca os seguintes instrumentos possíveis:

- 1. Nomeação por professores(as):** professores(as) normalmente possuem maior facilidade na indicação de alunos(as) com características de altas habilidades, uma vez que convivem por um grande tempo com os(as) alunos(as) em suas turmas e podem observar traços importantes daqueles(as) que se sobressaem em relação ao grupo de colegas.
- 2. Indicadores de criatividade:** alguns indicadores de criatividade do(a) aluno(a), bem como testes formais podem auxiliar o(a) professor(a) a identificar não só indivíduos com criatividade aparente, mas também aqueles que possuem talentos únicos mas que, em sala de aula, passam despercebidos ao olhar desatento. É necessário salientar que a identificação de um(a) aluno(a) altamente criativo(a) é importante para evitar um possível fracasso escolar, em função do seu pensamento divergente.
- 3. Nomeação por pais:** os pais são personagens que tendem a contribuir para a identificação de alunos(as) com Altas Habilidades, uma vez que a maioria deles acompanha o desenvolvimento dos(as) filhos(as) com grande atenção. Os pais podem informar todas as etapas do desenvolvimento vivenciadas pelo(a) filho(a),

salientando seus maiores interesses, realizações, criações etc. Porém, é necessário cuidado, pois alguns pais supervalorizam as habilidades dos(as) filhos(a) e podem confundi-las com características das Altas Habilidades.

4. **Nomeação por colegas:** muitas vezes os próprios colegas reconhecem características importantes de um(a) aluno(a) que o(a) professor(a) pode ainda não ter observado. Este processo pode ser desenvolvido de diferentes formas – com abordagem direta, abordagem disfarçada, abordagem no formato de jogos –, a fim de tornar mais fácil a identificação de talentos.
5. **Autonomeação:** pode ser um instrumento útil para a indicação de crianças que não tiveram seus talentos notados nem pelo(a) professor(a) nem pelos colegas, mas que possuem habilidades em determinada área do conhecimento. Por meio da autonomeação podem ser percebidas áreas específicas de interesse, assim como a liderança, a aptidão para esportes etc.
6. **Nomeações especiais:** esta forma de nomeação permite que sejam indicados(as) alunos(as) que tenham se destacado em anos anteriores mas que, por problemas emocionais ou pessoais, possam estar apresentando um baixo rendimento escolar. Por isso, é interessante que se busquem informações, sempre que possível, com

professores(as) das séries anteriores dos(as) alunos(as).

7. **Avaliação de produtos:** a observação da qualidade de uma produção do(a) aluno(a) pode permitir que sejam identificadas características de talento. Os produtos podem demonstrar criatividade, pensamento criador, habilidades específicas ou outros aspectos relacionados, por exemplo, a temáticas especiais.
8. **Escalas de características e listas de observação:** as escalas e listas são utilizadas de forma conjunta entre o(a) professor(a), os pais, o(a) próprio(a) aluno(a) e a avaliação do produto criado. Existem algumas propostas de escalas e listas, dentre elas a *Escala de Características*, proposta por Joseph Renzulli e a *Lista de Indicadores para Observação do Professor*, proposta por Zenita Guenther, que podem auxiliar na observação e na indicação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação.
9. **Nomeação por motivação do(a) aluno(a):** indivíduos motivados e que demonstram um interesse incomum em determinada área durante o ano escolar também podem ser indicados para um atendimento especializado. Estes(as) alunos(as) geralmente demonstram comportamentos inesperados e diferenciados, e se o(a) professor(a) estiver atento(a) pode detectar seu envolvimento

com a área, levando-o a desenvolver sua criatividade e habilidades específicas.

Nos *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área de Altas Habilidades*, alguns procedimentos foram apresentados para identificar crianças com Altas Habilidades. Destacam-se, dentre eles:

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

Estes são procedimentos possíveis para identificar um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação e que podem ser utilizados em conjunto, permitindo uma maior validade dos comportamentos percebidos. Contudo, o sistema educacional ainda apresenta dificuldades em utilizar instrumentos de identificação, pois não há profissionais capacitados para tal.

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

De acordo com Gama (2014), a identificação, quando atrelada a um procedimento de identificar

apenas por identificar, torna-se um rótulo para o indivíduo, provocando uma expectativa que a identificação, por si só, não pode satisfazer.

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

Em 2011, o Decreto 7.611 foi sancionado com o objetivo de esclarecer como devem ser realizados os atendimentos a alunos(as) que compõem o público-alvo da Educação Especial.

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

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

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

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou Superdotação [...] (BRASIL, 2011).

Mesmo com direitos garantidos em Lei, o atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação ainda não é uma realidade em muitas instituições educacionais. De acordo com Delou (2014), existe muita resistência nas escolas, pois mesmo quando o(a) aluno(a) já demonstra competências plenas para realizar procedimentos e objetivos escolares de acordo com suas capacidades acima da média, a escola muitas vezes reluta em garantir-lhe um direito, a identificação e o suporte pedagógico previsto em Lei.

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

⁵ Cf. Inep (2015).

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Especificamente neste livro preferiu-se a teoria de Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard (Estados Unidos), com a intenção de não só refletir sobre e analisar os múltiplos olhares da inteligência, mas também complementar o entendimento dos processos que organizam os comportamentos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação em uma visão multifacetada⁶ e embasada, teoricamente, a partir dos estudos de Marques (2013; 2017).

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

No entanto, para um melhor entendimento desta Teoria é necessário, antes, compreender o que é *inteligência*. Assim, são realizadas a seguir reflexões sobre: i) o conceito de inteligência; ii) a influência da Teoria das Inteligências Múltiplas na área educacional; e iii) sua relação com as Altas Habilidades/Superdotação.

⁶ Termo usado por Gardner (1995; 2001) para se referir a uma visão a partir das oito inteligências.

Em uma visão tradicional, a inteligência é definida operacionalmente como a capacidade de responder a itens em testes de inteligência. Esta afirmação surge com as primeiras conceituações de inteligência (SABATELLA, 2008). Segundo a autora, as primeiras referências sobre testes de inteligência datam do século V, na China, mas sua funcionalidade sistematizada de aplicação científica só aconteceu na França, no século XX. Contudo, a elaboração do primeiro teste de inteligência é atribuída a Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, estudioso da área da educação e do desenvolvimento infantil.

Binet, a pedido do Governo da França, investiu seus estudos na verificação de crianças com atraso mental em escolas públicas de Paris prevendo, assim, quais delas poderiam ter dificuldades com a educação formal. Desta forma, Binet e Théodore Simon – psicólogo e psiquiatra francês – criaram a *Escala de Binet-Simon*. Este instrumento testava a habilidade das crianças nas áreas verbais e lógica. Binet aplicou centenas de questionários abordando também os aspectos sensoriais, mas logo percebeu que obtinha mais resultados nas áreas de assuntos acadêmicos (ALENCAR; FLEITH, 2001; GAMA, 2006; SABATELLA, 2008).

Em 1912, surgiu o teste do Quociente de Inteligência (QI), proposto pelo psicólogo alemão Wilhelm Stern. Ele desenvolveu um cálculo matemático para avaliar o nível mental de uma pessoa introduzindo, assim, um cálculo em que o QI fosse determinado pelo resultado da divisão entre a idade mental e a idade cronológica. Nesta

visão, se uma criança apresentasse, por exemplo, um nível mental de nove anos e tivesse idade cronológica de dez anos, teria um QI equivalente a 0,9 (GAMA, 2006; SABATELLA, 2008).

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

Estudos realizados nos Estados Unidos na Universidade de Stanford (Califórnia) e liderados por Terman promoveram a adaptação do conceito e estabeleceram novos padrões de habilidade média para cada idade, de criança a adultos, oficializando o teste como *Escala de Inteligência Stanford-Binet* (SABATELLA, 2008). Esta escala recebeu muitas críticas, especialmente por usar um único e rápido instrumento; assim, em 1930, Louis Thurstone, psicólogo da Universidade de Chicago, desafiou o conceito do escore para medir a inteligência e ressaltou que este resultado seria falho, pois identificava apenas as áreas acadêmicas e verbais. Nesta nova visão, Thurstone dividiu a inteligência em sete segmentos, os quais nomeou habilidades mentais primárias, quais sejam: i) compreensão verbal; ii) fluência de vocabulário; iii) facilidade numérica; iv) visualização espacial; v) memória associativa; vi) rapidez de percepção; e vii) raciocínio (SABATELLA, 2008).

Outro avanço significativo nesta área foi o simbolizado pelos estudos de Jean Piaget (1983), que dedicou grande parte de suas pesquisas à inteligência, influenciando a Teoria e a prática educacional. O autor

procurou definir “inteligência” com foco no ponto de vista funcional e estrutural de seu entendimento; desse modo, para Piaget (1983), a inteligência é definida como uma estrutura contínua de adaptação a novas situações (SABATELLA, 2008).

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

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

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

De acordo com Alencar e Fleith (2008), a teoria multifatorial de Joy Paul Guilford trouxe à discussão os papéis do pensamento divergente – que pesquisas como a de Renzulli e Reis (2004) classificam como criatividade – e de outras habilidades cognitivas que

não estariam sendo contempladas pelos tradicionais testes de inteligência.

Sternberg (1997) foi outro psicólogo que proporcionou uma nova visão para o conceito de inteligência ao conceituar a inteligência a partir da *Teoria Triárquica da Inteligência Humana*. De acordo com este modelo, a inteligência pode ser associada ao mundo interno e externo do indivíduo, bem como a sua experiência, considerada, por sua vez, a mediadora entre os dois mundos. Para Sternberg (1997), a inteligência abrangeria três fatores, a saber:

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

Assim como Sternberg (1997), Howard Gardner propõe uma abordagem multifatorial da inteligência; sendo sua teoria a fundamentação do presente livro, nos tópicos seguintes serão aprofundados: o conceito de Teoria das Inteligências Múltiplas, sua influência no

processo de observação e atendimento a alunos(as) com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação a partir dos domínios propostos por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b), e a contribuição da Teoria das Inteligências Múltiplas no âmbito educacional.

Cabe ressaltar que a origem das Inteligências Múltiplas (IM) surge em meados dos anos 1980 com Howard Gardner que, à época, trabalhava em dois projetos: o primeiro considerando indivíduos que haviam sofrido alguma forma de dano cerebral; e o segundo, o chamado “Projeto Zero”, que tratava de questões de desenvolvimento humano e cognição com crianças que apresentavam diferentes formas de expressar suas habilidades em Artes. Durante estudos e pesquisas no âmbito destes projetos, Gardner observou que alguns indivíduos que apresentavam danos cerebrais, cuja linguagem havia sido muito prejudicada, conseguiram apresentar grandes capacidades em outras áreas, como por exemplo, a área espacial. O psicólogo presenciou o fato com crianças do Projeto Zero, que apresentavam um determinado potencial herdado de seus pais biológicos, mas que não eram observados por meio dos testes psicométricos de inteligência. Esta discrepância é clara em um dos relatos do autor:

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

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

De modo a oferecer fundamentos teóricos sólidos para suas afirmações, Gardner estabeleceu certos critérios básicos, nos quais cada inteligência teria de ser aprovada para ser considerada uma inteligência habilitada, e não simplesmente um talento, habilidade ou aptidão. Assim, o autor estabelece os seguintes critérios (GARDNER, 1994; 2010; ARMSTRONG, 2001):

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

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

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

4. **Trajetória de desenvolvimento característica, culminando em desempenho especializado:** o autor define que cada inteligência apresenta um desenvolvimento gradativo, ou seja, cada atividade

tem seu momento de surgimento na infância, seu momento de pico durante a vida e seu próprio padrão de declínio (rápido ou gradual) na velhice. Assim, identificada esta capacidade desenvolvimental, sua sustentabilidade à modificação e seu treinamento são muito importantes para professores(as), pois quanto mais a escola encontra estratégias para desenvolver as inteligências múltiplas, melhor os resultados de motivação e aprendizagem dos indivíduos.

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

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

7. **Apoio de dados psicométricos:** embora Gardner não seja adepto dos testes padronizados e tenha sido, de fato, um ardente defensor de alternativas à testagem formais, ele ressalta que dados psicométricos podem oferecer informações adicionais.

8. **Suscetibilidade à codificação em sistema simbólico:** um dos melhores indicadores de comportamento inteligente, segundo Gardner (1994), é a capacidade dos seres humanos de usar símbolos; a linguagem, o desenho e os números são apenas três dos sistemas de símbolos que se tornaram importantes para a espécie humana. De acordo com o autor, os símbolos permitem ao homem a transcendência, isto é, permitem que o ser humano ultrapasse limites. Ou seja, cada inteligência, de fato, tem seu próprio sistema simbólico ou notacional.

Diante deste conjunto de critérios, Gardner (2010) ressalta que:

qualquer um pode criar outras inteligências, mas, a menos que elas se ajustem a alguns critérios, postular uma inteligência se torna um exercício de imaginação, e não um trabalho com base no conhecimento acadêmico. Curiosamente, nem os apoiadores nem os críticos da teoria prestaram muita atenção aos critérios. Desde o começo, deixei claro que sua aplicação era, em alguma medida, uma questão de avaliação. Não há regra inamovível para determinar se uma candidata à

inteligência compre ou não os critérios. Dito isso, tenho adotado uma postura muito conservadora para aumentar a lista de inteligências (GARDNER, 2010, p. 18).

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

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

Gardner (2010) explica que cada pessoa tem capacidade de possuir todas as oito inteligências,

porém, o que diferencia estas capacidades é o grau de desenvolvimento umas das outras. Assim, algumas pessoas podem ser altamente desenvolvidas em certas inteligências, umas modestamente em outras e outras pessoas relativamente subdesenvolvidas nas capacidades restantes. No entanto, para que a escola estimule as oito inteligências dos(as) alunos(as), é essencial que o sistema educacional elabore estratégias curriculares que incentivem professores(as) e alunos(as) a utilizarem múltiplos pontos de entrada para sustentar a aprendizagem.

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

O Projeto Spectrum foi um trabalho desenvolvido por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) na Universidade de Harvard. Os referidos autores adotaram a Teoria das Inteligências Múltiplas para renovar o currículo, desenvolver avaliações e expandir a definição do que seria um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação. Para isso, os estudiosos propuseram estratégias que o(a) professor(a) pudesse usar em sala de aula, de modo a proporcionar o

crescimento das competências e capacidades deste público.

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

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

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

As professoras participantes do Projeto relataram que foi importante estudar e reconhecer as habilidades de seus(suas) alunos(as), pois com as informações

pedagógicas que possuíam sobre aqueles(as) que corriam risco de figurar no fracasso escolar, as educadoras encontraram mais maneiras de envolvê-los(as) no programa, planejando e visando suas individualidades, bem como a criatividade e a construção de pontes entre as áreas de competências identificadas nas crianças e outras áreas de aprendizagem (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b).

A proposta do Projeto Spectrum tem sido subsídio para pesquisas como as de Vieira (2005) e Marques (2013; 2017), que investigaram o reconhecimento de sinais de indicadores que caracterizam a criança precoce.

Vieira (2005), por exemplo, desenvolveu um estilo de observação às crianças talentosas da Educação Infantil que englobavam os seguintes domínios: o da ciência; o musical; o espacial; o da linguística; o da matemática; o social; o das artes; o do movimento e o do estilo de trabalho. A autora justificou a estrutura desses domínios da seguinte forma:

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

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

Nas atividades desenvolvidas pelo Projeto Spectrum também se avaliou o estilo de trabalho dos(as) alunos(as). No entanto, Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c) ressaltam que este não é propriamente um domínio, mas sim uma capacidade que permite descrever como a criança interage com as atividades propostas, seja de forma persistente, confiante ou facilmente destruída. Os indicadores são classificados por Renzulli e Reis (2004) como uma das principais características da criança com Altas Habilidades/Superdotação, relacionadas ao comprometimento com a tarefa. Os autores do Projeto ressaltam que

[...] os estilos de trabalho das crianças podem variar segundo a tarefa; uma criança com habilidades na área de ciências pode demonstrar uma paciência surpreendente ao realizar experimentos, mas ficar facilmente frustrada em um jogo de amarelinha. Analisar se a dificuldade de uma criança em uma

determinada tarefa tem raízes no estilo ou no conteúdo pode ajudar a professora individualizar a instrução. Por exemplo, ela pode identificar situações ou domínios em que uma criança precisa de orientação muito específica para ter um bom desempenho; assume a iniciativa e, assim, consegue trabalhar com uma supervisão mínima, ou se distrai facilmente, podemos beneficiar-se de atividades que podem ser concluídas rapidamente (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001b, p. 16).

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

O próximo Capítulo discute-se cada domínio e são apresentadas suas respectivas descrições.

OS DOMÍNIOS

Será apresentada, neste Capítulo, uma síntese da relação entre cada um dos domínios abordados por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), Vieira (2005) e Marques (2013) e as disciplinas e temas transversais abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1997), considerando suas características principais para identificar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em alunos(as) dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas podemos interrogar: por que os PCN? Porque é este o documento oficial que, apesar do longo período de 21 anos que o separa da atualidade, ainda fundamenta parâmetros para o Ensino Fundamental.

Domínio da Linguagem

Por meio do domínio da Linguagem a criança pode perceber as múltiplas funções sociais que exerce e, assim, desenvolver suas capacidades. No Ensino Fundamental, este domínio é desenvolvido especificamente a partir da disciplina de Língua Portuguesa, tendo como objetivo garantir aos indivíduos, progressivamente, uma competência em

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

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

Quadro 6 - Domínio da Linguagem.

NARRATIVA INVENTADA/NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS	LINGUAGEM DESCRITIVA/REPORTAGEM	USO POÉTICO DA LINGUAGEM/JOGO DE PALAVRAS
É imaginativo(a) e original ao narrar histórias	Apresenta relatos coerentes de eventos, sentimentos e experiências (por exemplo, usa uma sequência correta e um nível apropriado de detalhes)	Aprecia e sabe fazer jogos de palavras, como trocadilhos, rimas e metáforas
Gosta de ouvir ou ler histórias	Rotula e descreve as coisas com exatidão	Brinca com os significados e os sons das palavras

Revela interesse e capacidade no planejamento e no desenvolvimento de tramas (enredos), na elaboração e na motivação dos personagens, na descrição de cenários, cenas ou estados de ânimos, no uso do diálogo etc.	Demonstra interesse em explicar como as coisas funcionam, ou em descrever um procedimento	Demonstra interesse em aprender novas palavras
Demonstra capacidade de representar ou talento dramático, incluindo um estilo distinto, expressividade ou habilidade de desempenhar diversos papéis	Argumenta ou investiga de modo lógico	Usa as palavras de maneira divertida

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

Domínio da Matemática

De acordo com os PCN da Matemática, ao relacionar ideias matemáticas entre si, o(a) aluno(a) pode reconhecer princípios gerais, tais como proporcionalidade, igualdade, composição e inclusão, e perceber que processos como o estabelecimento de analogias, indução e dedução estão presentes tanto no trabalho com números e operações como em espaço, forma e medidas (BRASIL, 1997). As habilidades-chave observadas por Gardner, Feldman e Krechevsky

(2001b) são: raciocínio numérico; raciocínio espacial; solução lógica de problemas. O Quadro 7 aponta os indicadores de cada categoria.

Quadro 7 - Domínio da Matemática.

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

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

Domínio das Ciências

Os objetivos do domínio das Ciências no Ensino Fundamental são concebidos para que o(a) aluno(a) desenvolva competências que lhe permitam compreender o mundo e atuar como indivíduos e na

cidadania, utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica (BRASIL, 1997).

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

No Quadro 8 são apresentados os indicadores de cada uma destas categorias.

Quadro 8 - Domínio das Ciências.

HABILIDADE DE OBSERVAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO DE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	FORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE HIPÓTESES	INTERESSE EM/CONHECIMENTO DE FENÔMENOS NATURAIS/CIENTÍFICOS
Observa cuidadosamente os materiais para aprender sobre suas características físicas; usa um ou mais sentidos	Gosta de comparar e contrastar materiais, eventos ou ambos	Faz previsões com base em observações	Revela vasto conhecimento sobre vários tópicos científicos; oferece espontaneamente informações sobre esses tópicos, ou relata experiências pessoais ou alheias com o mundo natural

<p>Com frequência, percebe mudanças no meio ambiente (por exemplo, folhas novas nas plantas, insetos nas árvores, mudanças sazonais sutis)</p>		<p>Faz perguntas do tipo “e se?”; explica por que as coisas são como são</p>	<p>Manifesta interesse por fenômenos naturais ou materiais relacionados, como livros de História Natural, ao longo de períodos de tempo prolongados</p>
<p>Mostra interesse em registrar observações através de desenhos, gráficos, cartões sequenciais ou outros métodos</p>	<p>Classifica materiais e geralmente nota semelhanças e diferenças entre espécies ou em ambas (por exemplo, compara caranguejo e aranha)</p>	<p>Realiza experimentos simples e tem ideias de experimentos para testar hipóteses próprias e alheias (por exemplo, deixa cair pedras pequenas e grandes na água para ver se umas afundam mais rápido do que as outras; rega plantas com tinta em vez de água)</p>	<p>Costuma perguntar sobre as coisas que observa</p>

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

Domínio Musical

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

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

Quadro 9 - Domínio Musical.

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

Identifica diferentes instrumentos e sons	musicais de músicos e outras composições	
---	--	--

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

Domínio Espacial

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

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

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

Quadro 10 - Domínio Espacial.

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

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

Domínio das Artes Visuais

No Ensino Fundamental, esta área de domínio se torna menos explorada, limitando muitas vezes os(as) alunos(as) a desenvolverem suas capacidades artísticas de observação, criação e a expressarem suas ideias de

modo adequado e criativo (GARDNER; FELDMAN; KRECHEVSKY, 2001a; 2001c).

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

Quadro 11 - Domínio das Artes Visuais.

ARTES VISUAIS: PERCEPÇÃO	ARTES VISUAIS: PRODUÇÃO/ REPRESENTAÇÃO	TALENTO ARTÍSTICO	EXPLORAÇÃO
Tem consciência dos elementos visuais no ambiente e no trabalho de arte (por exemplo, cor, linha, formas, padrões, detalhes)	É capaz de representar o mundo visual com exatidão em duas ou três dimensões	É capaz de usar vários elementos de arte (por exemplo, linha, cor, forma) para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais	É flexível e inventivo(a) no uso de materiais de arte (por exemplo, experimenta com tinta, giz, argila)

<p>É sensível a estilos artísticos diferentes (por exemplo, é capaz de distinguir arte abstrata de realismo, impressionismo etc.)</p>	<p>É capaz de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, vegetação, casa, animais) e coordenar elementos, especialmente, em um todo unificado</p>	<p>Transmite claramente o humor através de representações literais (por exemplo, sol sorrindo, rosto chorando) e aspectos abstratos (por exemplo, cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza); produz desenhos ou esculturas que parecem “alegres”, “tristes” ou “poderosos”</p>	<p>Usa linhas e formas para gerar uma grande variedade de formas (por exemplo, abertas e fechadas, explosivas e controladas) em trabalhos bidimensionais ou tridimensionais</p>
	<p>Usa proporções realistas, características detalhadas, escolha deliberada de cores</p>	<p>Preocupa-se com a decoração e o embelezamento</p> <p>Produz desenhos que são coloridos, equilibrados, rítmicos, ou com todas essas características</p>	<p>É capaz de executar assuntos ou temas variados (por exemplo, pessoas, animais, prédios, paisagens)</p>

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

Domínio do Movimento

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

Quadro 12 - Domínio do Movimento.

CONTROLE CORPORAL	SENSIBILIDADE AO RITMO	EXPRESSIVIDADE	criação de ideias de movimento	responsabilidade à música
Revela consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo	Move-se em sincronia com ritmos estáveis ou mutantes especialmente na música	Evoca estado de ânimo e imagens através do movimento, usando gestos e posturas corporais; o estímulo pode ser uma imagem	Tem ideias interessantes e novas de movimento, verbalmente, fisicamente ou ambos,	Responde diferentemente a diferentes tipos de músicas

	(por exemplo, a criança tenta acompanhar o ritmo, em vez de não perceber ou desconsiderar mudanças rítmicas)	verbal, um objeto ou uma música	amplia ideias (por exemplo, sugere que os colegas ergam os braços para parecerem nuvens no céu)	
Planeja, organiza uma sequência e executa movimentos eficientemente (os movimentos não parecem aleatórios ou desconjuntados)	É capaz de estabelecer um ritmo próprio e regulá-lo para atingir um efeito desejado	É capaz de responder ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical (por exemplo, faz movimentos leves e fluidos com uma música lírica e movimentos fortes e destacados)	Responde imediatamente à ideia e imagens com movimentos originais	Revela sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder a música

Consegue repetir os próprios movimentos e os movimentos dos outros		com uma marcha)	Coreografa uma dança simples, ensinando-a aos outros	Explora o espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade
				Antecipa os outros em um espaço compartilhado
				Experimenta movimentos do corpo no espaço (por exemplo, voltando-se e girando)

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

Domínio Social

O domínio Social pode ser explorado nas várias temáticas do ensino fundamental, porém são nos temas transversais que este aparece em maior destaque. Segundo os PCN dos temas transversais (BRASIL, 1997), para a construção de uma educação para a cidadania é necessário proporcionar ao alunado reflexões sobre as questões sociais que os norteiam, a construção da

cidadania e a democracia e os múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) resumem o domínio Social da criança a partir de cinco categorias, quais sejam: a do entendimento de si mesma; do entendimento do outro; a da vivência de papéis sociais distintos/de líder; a de facilitadora; e de cuidadora/amiga. As habilidades-chave podem ser observadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Domínio Social.

ENTENDIMENTO DE SI MESMA	ENTENDIMENTO DO OUTRO	VIVÊNCIA DE PAPÉIS SOCIAIS DISTINTOS/LÍDER	FACILITADORA	CUIDADORA/AMIGA
Identifica as próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade	Demonstra conhecer os colegas e suas atividades	Frequentemente inicia e organiza atividades	Frequentemente compartilha ideias, informações e habilidades com outras crianças	Consola as outras crianças quando elas estão chateadas
Reflete sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações	Presta atenção aos outros	Organiza as outras crianças	Medeia conflitos	Demonstra sensibilidade aos sentimentos das outras crianças

Utiliza essas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento	Reconhece pensamentos, sentimentos e capacidades alheias	Atribui papéis aos outros	Convida outras crianças para brincar	Demonstra saber do que os amigos gostam e não gostam
Demonstra <i>insight</i> sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou ter dificuldade em uma área	Tira conclusões sobre os outros com base em suas atividades	Explica como a atividade é realizada	Amplia e elabora as ideias das outras crianças	
		Supervisiona e dirige as atividades	Oferece ajuda quando os outros precisam de atenção	

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

Estilo de trabalho

Como mencionado anteriormente, o estilo de trabalho não é caracterizado como um domínio propriamente dito, mas permite avaliar a intensidade que a criança demonstra ao desenvolver uma atividade. Segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001c), o estilo de trabalho reflete a dimensão do processo de trabalho ou brincar da criança, em vez do tipo de produto que resulta. O estilo de trabalho pode variar segundo a tarefa desenvolvida pelo(a) aluno(a); desta forma, o(a) professor(a) deve estar atento(a) para analisar se as dificuldades apresentadas pela criança

em determinada(s) atividade(s) estão relacionadas ao seu estilo de trabalho ou ao entendimento do conteúdo. Nesta perspectiva, os autores propuseram uma lista de características que destacam e avaliam o comportamento e o estilo de trabalho da criança (cf. Anexo 12).

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

Quadro 14 - Estilo de trabalho e características.

ESTILOS DE TRABALHO	CARACTERÍSTICAS
Facilmente engajado	A criança inicia a atividade animada; presta atenção e se adapta ao formato e ao conteúdo da atividade. Às vezes a criança começa a fazer uma atividade sozinha, antes mesmo que o adulto explique como será a atividade.
Relutante em engajar-se	A criança mostra resistência à estrutura da atividade; pode precisar de que o adulto reestruture a atividade; pode impor sua própria agenda para mudar os objetivos da atividade.
Confiante	A criança parece à vontade com os materiais e com sua capacidade; faz movimentos, dá respostas ou opiniões prontamente e com segurança.
Hesitante	A criança segue hesitante depois de iniciar a atividade; pode parecer insegura em relação a como usar os materiais, mesmo depois de uma explicação; resiste a dar respostas ou

	continua buscando a aprovação ou o reassseguramento do adulto; tem medo de fazer movimentos errados.
Brincalhão	A criança diverte-se com os materiais ou com a atividade; usa os materiais facilmente, fazendo frequentes comentários espontâneos, ou criando extensões divertidas da atividade.
Sério	A abordagem da criança à atividade é direta, sem distrações; executa a atividade como se fosse “só trabalho, nenhum divertimento”; porém, pode ser séria e demonstrar que está gostando da tarefa e dos materiais.
Concentrado	A criança demonstra intensa concentração na atividade ou no uso dos materiais; presta atenção ao trabalho, apesar de distrações ao seu redor (isso vai além do interesse, o foco indica atenção e singularidade de propósito incomuns por parte da criança).
Distraído	A criança tem dificuldade de desligar-se das atividades de sala de aula que a cercam, parece que sua atenção à tarefa aumenta e diminui.
Persistente	A criança dedica-se à atividade tenazmente, responde aos desafios com equanimidade e não desiste, apesar das dificuldades; também pode ser persistente sem a presença de qualquer dificuldade específica.
Frustrado pela atividade	A criança tem dificuldade em resolver partes desafiadoras ou frustrantes da atividade; pode recorrer rapidamente ao adulto em busca de soluções de problemas, ou expressar relutância em terminar a atividade.
Impulsivo	A criança não tem senso de continuidade; trabalha tão rapidamente que fica descuidada.
Reflexivo	A criança comenta ou avalia seu trabalho, fazendo revisão positiva ou negativa; parece distanciar-se do processo concreto de

	trabalho ou brincar, para avaliar se seu desempenho está de acordo com suas expectativas.
Propenso a trabalhar lentamente	A criança precisa de muito tempo para preparar seu trabalho; trabalha lentamente e metodicamente durante a atividade.
Propenso a trabalhar rapidamente	O ritmo da criança é mais rápido do que o da maioria dos colegas; inicia imediatamente a atividade e vai avançando até concluí-la.
Conversador	A criança conversa com os adultos enquanto trabalha na atividade; inicia discussões relacionadas ou não à atividade.
Quieto	A criança fala muito pouco enquanto trabalha na atividade, apenas quando a atividade exige, porém a ausência de conversa não é necessariamente devido a desconforto ou hesitação.
Responde a pistas visuais, auditivas ou cinestésicas	A criança revela necessidade ou preferência por começar a tarefa através de estímulos visuais (examinando cuidadosamente os materiais), de estímulo auditivo (ouvindo instruções, música) ou de estímulo cinestésicos (sentindo os materiais ou usando o movimento para compreender melhor).
Demonstra uma abordagem planejadora	A criança usa materiais ou informações estrategicamente; declara seus objetivos e depois começa a trabalhar para atingi-los, muitas vezes descrevendo o próprio progresso.
Emprega habilidades pessoais na tarefa	A criança usa suas inclinações como um meio de se envolver em uma dada atividade ou interpretá-la.
Diverte-se na área de conteúdo	A criança descobre um elemento divertido na área de conteúdo; é capaz de olhar a atividade de fora, conforme ela foi definida, e descobrir uma faceta engraçada, irônica ou inesperada.

Usa os materiais de maneira inesperadas	A criança redefine materiais e atividades de maneira singular, nova ou imaginativa. Observa como o uso inesperado afeta o processo ou o produto da criança.
Demonstra orgulho pela realização	A criança demonstra prazer com seu sucesso na atividade.
Presta atenção aos detalhes; é observadora	A criança nota aspectos sutis de materiais ou atividades.
É curiosa sobre os materiais	A criança faz perguntas sobre o que são as coisas, sobre como e por que foram feitas daquele jeito.
Demonstra preocupação com a resposta “certa”	A criança pergunta frequentemente ao adulto se o que ela está fazendo está “certo”; pode perguntar se as outras crianças acertaram; demonstra prazer quando está “certa” e desagrado quando está “errada”.
Concentra-se na interação com o adulto	A criança está mais interessada em estar com o adulto do que com os materiais; ela busca continuamente uma interação com o adulto por meio de conversa e contato visual, sentando no colo do adulto e assim por diante. Mesmo quando envolvida na atividade, ela tenta manter algum tipo de interação com o adulto.

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

O estudo dos domínios permite ao(à) professor(a) refletir e explorar sistematicamente algumas áreas que talvez ignorasse em alguns momentos, por não ter subsídios ou formação suficientes para abordá-las com os(as) alunos(as).

Gama (2014) assinala que uma proposta de currículo deve conter as ideias, os conceitos, as teorias e os fatos que devem ser apresentados aos(às) alunos(as),

no que trate daqueles(as) com Altas Habilidades/Superdotação. Este currículo deve, portanto, ser mais complexo, mais abstrato e mais variado do que o currículo regular, além de ser organizado de forma diferente.

Consonante com essa visão, entendemos a importância da reorganização dos conteúdos de forma transdisciplinar, tendo como enfoque uma visão pluralista do conhecimento. Assim, a articulação entre a proposta de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), os fundamentos pedagógicos dos PCN e os domínios de Vieira (2005) e de Marques (2013; 2017) constroem um estudo integrado, promovendo a eficácia de um currículo de conteúdos variados, permitindo maior e melhor visão de mundo e podendo explorar temas centrais para o(a) aluno(a), com estímulo e motivação para se aprofundar no conhecimento do que mais lhe interessa. Assim, há possibilidades de desenvolvimento, de um maior senso de liberdade e, também, de responsabilidade pelo conhecimento adquirido.

O Quadro 15 apresenta, em resumo, a articulação dos domínios aqui apresentados em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais e seus temas transversais.

Quadro 15 - Articulação dos domínios, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos temas transversais.

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

Fonte: elaboração própria.

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

Os autores do Projeto Spectrum desenvolveram, para cada domínio, características que permitem aos(as) professores(as) examinar os trabalhos dos(as) alunos(as) e determinar seus níveis de competência em certa(s) área(s); assim, professores(as) usam estas características como instrumento de avaliação e como subsídios para analisar o desenvolvimento de uma determinada atividade, observando o grau de motivação e interesse, como também as facilidades e dificuldades dos(as) alunos(as).

AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E AS
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

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

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

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

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

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

O(a) professor(a) em prática na sala de aula tem o poder de ativar e desativar as inteligências dos(as) alunos(as): depende de como usa suas estratégias de ensino. Armstrong (2010) classifica este processo em dois tipos de experiências: as cristalizadoras e as paralisadoras. O(a) professor(a) pode proporcionar experiências cristalizadoras quando, ao identificar áreas de interesse do(a) aluno(a), desenvolve métodos de modo a incluir uma amplitude de técnicas para que possam atingir e estimular o talento do indivíduo. Reciprocamente, as experiências paralisadoras são

ações que “desligam” as potencialidades dos(as) alunos(as) quando, por exemplo, um(a) professor(a) tenta homogeneizar, igualar a aprendizagem dos(as) alunos(as), fazendo que todos(as) utilizem apenas uma única forma de aprender, tolhendo, assim, a criatividade de cada indivíduo.

Nesta perspectiva ressalta-se a importância de um curso de formação de professores embasado nos conceitos das IM, com o objetivo de proporcionar aos(às) educadores(as) informações suficientes para que melhor reconheçam as possíveis inteligências múltiplas de suas turmas e, assim, construam um currículo que esteja de acordo com a proposta teórica e no qual se desenvolvam mecanismos para que este conceito pluralista de ensino seja posto em prática (MARQUES, 2013; 2017).

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

Em termos de ensino e aprendizagem, a Teoria das IM concentra nossa mente no fato de que precisamos abordar a pluralidade do intelecto da criança. [...]. Se realmente aceitamos e valorizamos a Teoria das IM,

devemos procurar e desenvolver metodologias que permitam que todas as inteligências resplandeçam na experiência da aprendizagem. Isso significa que não podemos voltar à estrutura hierárquica do ensino. Pelo contrário, devemos agarrar a noção do construtivismo com as duas mãos e dar liberdade aos alunos para explorarem e construir o conhecimento e o entendimento a partir das suas próprias potencialidades (HYLAND; MCCARTHY, 2010, p. 228).

Segundo Hyland e McCarthy (2010), o projeto de formação atingiu importantes resultados para a comunidade educacional do país, pois além das IM terem sido facilmente entendidas pelos(as) professores(as) e adotadas nas escolas participantes, o curso também influenciou atitudes entre legisladores educacionais em âmbito nacional. Os documentos e as diretrizes da política educacional nacional da Irlanda durante os últimos dez anos fazem, cada vez mais, referência à Teoria das Inteligências Múltiplas e destacam suas relevâncias para o ensino e para a aprendizagem. Nesta perspectiva, os autores relatam as conquistas trazidas a partir da implantação da Teoria na Irlanda.

Outro documento legislativo publicado recentemente leva a Teoria das IM explicitamente em conta ao descrever capacidades excepcionais e sugerir listas para identificar crianças com essas capacidades. Essa publicação tem um capítulo intitulado “Outras maneiras de pensar sobre ensino e aprendizagem”, que enfatiza a Teoria das IM e dá exemplos de estratégias de ensino baseadas em várias inteligências. Referências explícitas à

Teoria das IM também podem ser encontradas em documentos nacionais relacionados com as artes no ensino fundamental; educação social, pessoas e de saúde; avaliação do currículo fundamental; educação cívica, social e política no nível médio, e abordagens de ensino e aprendizagem no ano de transição (HYLAND; MCCARTHY, 2010, p. 229).

No Brasil, uma realidade comparada à da Irlanda está longe de ocorrer, principalmente no âmbito legislativo. Entendemos que transformar a Teoria das Inteligências Múltiplas em prática pedagógica não é tarefa simples, nem rápida, e segundo Smole (1999) não há uma receita ou uma forma única a ser seguida que garanta que sua aplicação funcionará em todas as escolas e em qualquer realidade.

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

Ademais, Smole (1999) relata que se uma comunidade escolar ou mesmo um(a) professor(a) desejar adotar a perspectiva das IM em sua prática, é indispensável que se tenha clareza sobre seus objetivos e que se conheçam os interesses e as expectativas do alunado, de seus pais e da equipe de trabalho. É importante também que a equipe escolar trabalhe coletivamente, investindo em sua própria formação, refletindo sobre sua prática, trocando impressões,

dúvidas e conquistas, bem como avaliando as dificuldades e o crescimento de seus(suas) alunos(as) a partir da visão das IM.

No âmbito da Educação Especial, a adoção de práticas da Teoria das Inteligências Múltiplas traz, como principais objetivos, incentivar uma mudança de atitude no sistema educacional e gerar um novo olhar em relação a alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais aos se construírem perfis individuais que mostrem qualidades e limitações relativas, em vez de simplesmente direcionar-se aos déficits (VIALLE, 2010; MARQUES, 2013; 2017).

Armstrong (2001) explica que a Educação Especial ainda está carregada de termos pragmáticos de doenças, tais como patologias, retardos, perturbações e transtornos de déficit; isso dificulta a identificação das capacidades das crianças com tais necessidades especiais. Para eliminar estes rótulos de incapacidade, o autor sugere que a escola insira o parâmetro proposto pelas IM – o paradigma de crescimento –, ou seja, as práticas das IM reconhecem as dificuldades e deficiências, mas o faz no contexto de considerar a existência de pessoas com todo tipo de necessidade especial, mas que podem ser talentosas em uma ou mais das oito inteligências. No Quadro16, a seguir, Armstrong (2001) ilustra algumas diferenças entre o paradigma do déficit *versus* o paradigma do crescimento.

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

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

<p>Cria programas de Educação Especial que correm em uma pista paralela à dos programas de educação regular; professores(as) das duas pistas raramente se encontram, exceto nas reuniões dos programas educacionais individualizados</p>	<p>Estabelece modelos colaborativos que permitem a especialistas e professores(as) de sala de aula trabalhar juntos</p>
--	---

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

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

Nesta visão, as estratégias usadas para facilitar a aprendizagem de alunos(as) com necessidades educacionais especiais devem ser as mesmas usadas

para criar planos de aula de oito maneiras diferentes para a sala de aula comum. De acordo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, as melhores atividades de aprendizagem para estes(as) alunos(as) são as que têm mais sucesso com todos os(as) alunos(as); porém, o que difere é a forma pela qual as aulas são especificamente adaptadas às limitações de determinados(as) alunos(as) ou de pequenos grupos (ARMSTRONG, 2001).

O estudioso aponta que a Teoria das Inteligências Múltiplas também se insere no desenvolvimento dos Programas Educacionais Individualizados (PEI), pois ajuda professores(as) a identificarem as capacidades e o estilo de aprendizagem preferido de cada aluno(a), e estas informações servem como base para planejar os tipos de estratégias mais adequadas para a inclusão do(a) aluno(a) em um PEI.

Segundo Armstrong (2001), se a Teoria das Inteligências Múltiplas for implantada em larga escala tanto em programas de educação regular quanto nos de Educação Especial, isso proporcionará uma série de efeitos positivos:

- **Menos encaminhamento para turmas de Educação Especial:** de acordo com o autor, quando o currículo regular incluir o espectro total das inteligências, os encaminhamentos para turmas de Educação Especial vão diminuir, pois as aulas de apoio não ficarão restritas aos conteúdos de leitura, de escrita e de matemática, mas serão sensíveis aos diferentes tipos de aprendizagens. Este modelo,

portanto, apoia o movimento de inclusão total na Educação.

- **Um novo papel para o(a) profissional de Educação Especial:** neste novo modelo o(a) educador(a) especial deixará de ser um(a) professor(a) de apoio e se tornará consultor(a), um(a) mediador(a) das IM, podendo, desta forma, ajudar professores(as) da sala de aula regular em tarefas tais como: i) identificar as inteligências mais fortes nos(as) alunos(as); ii) focalizar as necessidades de alunos(as) específicos(as); (iii) criar intervenções específicas de IM; e iv) trabalhar com grupos usando atividades de IM.
- **Uma maior ênfase na identificação de potencialidades:** a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, os(as) professores(as) terão subsídios para avaliar as capacidades dos indivíduos com necessidades educacionais especiais e suplantam medidas diversas de diagnósticos, no objetivo de desenvolver programas educacionais adequados.
- **Maior autoestima:** estimulando as capacidades de alunos(as) com necessidades especiais, provavelmente a autoestima destes indivíduos aumentará, e seu desempenho de aprendizagem também.

- **Maior entendimento e apreciação dos alunos:** de acordo com Armstrong (2001), quando os(as) alunos(as) usam a Teoria das Inteligências Múltiplas para compreender suas diferenças individuais, a tolerância, o entendimento e a apreciação em relação aos colegas com necessidades educacionais especiais tendem a aumentar, facilitando a total interação na sala de aula regular.

Nesta perspectiva, compreende-se que existem evidências convincentes de que os processos de ensino e aprendizagem voltados para as IM levam a um maior envolvimento dos(as) alunos(as), sejam eles(as) indivíduos com necessidades especiais ou não; ademais, os(as) alunos(as) são levados(as) a descobrir suas formas de aprender, proporcionando, assim, maior motivação por parte dos(as) professores(as) em prover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e, simultaneamente, provocando na comunidade escolar uma visão mais positiva em relação a estes indivíduos e tornando mais elevadas as expectativas sobre suas capacidades de aprendizagem

No entanto, para a implantação de uma proposta que considere as IM no âmbito educacional, é necessário realizar uma reestruturação fundamental da maneira pela qual educadores(as) avaliam o processo de aprendizagem de seus(suas) alunos(as). Armstrong (2010), Veiga (2010; 2012; 2014) e Marques (2013; 2017) argumentam a importância de uma avaliação que permita investigar as potencialidades de todos os

sistemas mentais do(a) aluno(a), permitindo que ele(a) mostre aquilo que aprendeu em um contexto, ou seja, em um ambiente voltado a sua realidade de aprendizagem.

As escolas ainda estão limitadas a avaliações por meio de testes padronizados, que averiguam o conhecimento existente na mente do(a) aprendiz em um dado momento e geralmente centrados naquilo que o(a) aluno(a) não consegue fazer, ou seja, direcionados ao seu fracasso. No entanto, uma avaliação voltada a uma visão multifacetada da aprendizagem sustenta a afirmação de que alunos(as) devem ser capazes de mostrar suas competências em uma determinada habilidade de diversas maneiras, o que conscientiza sobre o fato de que o processo de avaliação não é um processo de julgamento de seus erros, mais sim mais uma oportunidade de aprendizagem.

Nesta visão, Armstrong (2010, p. 120) aponta várias vantagens pela quais as avaliações voltadas às IM podem promover uma maior aprendizagem dos(as) alunos(as). Tais avaliações, multifacetadas:

- permitem ao(à) professor(a) uma percepção de experiência única do(a) aluno(a) enquanto aprendiz;
- proporcionam experiências interessantes, ativas, animadas e estimulantes;
- permitem o desenvolvimento de currículos significativos e a avaliação dentro do contexto daquele programa;

- enfatizam a vontade de aprender do(a) aluno(a), mostrando aquilo que ele(a) pode fazer e aquilo que ele(a) está tentando fazer;
- oferecem múltiplas fontes de avaliação, que dão uma visão mais acurada do processo de aprendizagem do(a) aluno(a);
- tratam cada aluno(a) como um ser humano único;
- descrevem o desempenho do(a) aluno(a) em termos que podem ser facilmente compreendido pelos pais, demais alunos(a) e por outras pessoas que não são educadoras;
- estimulam a aprendizagem pela própria aprendizagem;
- comparam os(as) alunos(as) com seus próprios desempenhos anteriores.

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

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

Este modelo tem a pretensão de desenvolver uma avaliação que auxilia profissionais nas áreas pedagógicas e psicopedagógicas a investigarem a aprendizagem não somente de alunos(as) entendidos

como “normais”, mas também de alunos com deficiências, transtornos globais, Altas Habilidades/ Superdotação e dificuldades de aprendizagem. A avaliação modular, como descreve Veiga (2012; 2014), é uma proposta que vem redimensionar os esforços no campo da avaliação, tendo como objetivo tornar conhecido o perfil cognitivo do sujeito, investigando quais são as capacidades e limitações do(a) aluno(a) e como ele(a) utiliza estas capacidades, bem como quais competências usa para aprender. Esta nova abordagem de aprendizagem permite desvincular uma visão patológica que profissionais da Educação têm do(a) aluno(a) e vincular a visão das suas potencialidades, desenvolvendo, assim, todos os seus sistemas de inteligências, promovendo uma adaptação e assimilação do conhecimento independente das dificuldades ou facilidades dos(as) alunos(as).

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

- **Contextualização:** nesta etapa é feito um levantamento de dados sobre o contexto escolar do(a) aluno(a), verificando como acontece seu desenvolvimento de aprendizagem. Estas informações podem ser obtidas por meio de uma entrevista com a família e do contato com professores(as) anteriores do(a) aluno(a).
- **Perfil modular:** refere-se ao processo de levantamento do potencial de aprendizagem do(a) aluno(a), tendo como foco seu desenvolvimento

cognitivo a partir das oito inteligências propostas por Howard Gardner. Para este levantamento são utilizados instrumentos pedagógicos disparadores para identificar quais são as facilidades e dificuldades encontradas no sistema cognitivo do(a) aluno(a). Estes instrumentos pedagógicos podem ser conjuntos de tarefas que ativem as oito inteligências do(a) aluno(a).

- **Devolutiva:** refere-se a um relatório pedagógico feito a partir de registros de profissionais da Educação que desenvolveram avaliações modulares com o(a) aluno(a). Neste relatório deve estar claro como acontece o desenvolvimento cognitivo do(a) aluno(a) referente a cada uma das oito inteligências, verificando assim, aquelas em que o(a) aluno(a) demonstra maior facilidade e aquelas em que apresenta maior dificuldade ou que, por algum motivo, não foram desenvolvidas.

De acordo com Veiga (2012; 2014) e Marques (2013; 2017), a Teoria das Inteligências Múltiplas possibilita uma avaliação em que o sujeito mostra as múltiplas opções para compartilhar o que aprendeu. Nesta direção, a Teoria Modular da Mente está vinculada à Teoria das Inteligências Múltiplas porque promove uma avaliação modular que procura imergir o sujeito em um ambiente enriquecido de recursos centrados nas oito inteligências para avaliar seu desempenho e conhecer suas verdadeiras potencialidades em uma abordagem holística. A Teoria das Inteligências

Múltiplas afeta as práticas de educação de alunos(as) com potencial acima da média, oferecendo uma condição mais ampla de inteligência, a qual favorece, por sua vez, a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em alunos(as) que não tiveram bom desempenho em testes de QI tradicionais, por exemplo.

Vialle (2010) relata que no início dos estudos sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas foram muitas as críticas de uma linha tradicional da Psicologia que argumentava que, com estas várias inteligências, qualquer criança poderia ter características de Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, o(a) autor(a) sempre defendeu que a Teoria das Inteligências Múltiplas era coerente com o redirecionamento igualitário das capacidades acima da média, pois muitos programas de atendimento a alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação eram elitistas e privilegiavam aqueles(as) que apresentavam estratos culturais e econômicos favoráveis.

Destarte, as IM demonstraram ser uma base eficaz para identificar a condição de superdotado(a) em estudantes de grupos desfavorecidos, de modo que o(a) professor(a), ao enxergar as crianças em situações socioeconômicas inferiores sob as lentes das IM, se permitirá vê-las para além dos estereótipos da pobreza (VIALLE, 2010).

Por fim, Craft (2010) explana que o uso da Teoria das Inteligências Múltiplas para identificar quais e de que maneiras os(as) alunos(as) são superdotados recebeu muitas críticas: a oposição argumentava que as

avaliações não apresentavam veracidade para calcular um fenômeno tão complexo. Ainda assim, o autor assegura o enorme potencial das IM, qual seja, o de proporcionar uma aprendizagem multifacetada, capaz de se adaptar às diversas finalidades educacionais. A referida Teoria ajuda não só aqueles(as) que têm dificuldades, bem como aqueles(as) que se sobressaem, abrangendo, ainda, o currículo acadêmico tradicionalmente limitado proporcionando-lhe, inclusive, uma visão curricular mais ampla.

O próximo Capítulo apresenta um relato de intervenção educacional longitudinal, caracterizando o direcionamento teórico-metodológico escolhido para o seu desenvolvimento.

**RELATO DE UMA INTERVENÇÃO
EDUCACIONAL LONGITUDINAL REALIZADA
COM UM ALUNO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

Contextualização do início da intervenção educacional

O presente relato é resultado de uma intervenção realizada com um aluno de rede pública de ensino e comporta a utilização de diversos aportes teórico-metodológicos compatíveis com a realidade do contexto no qual o aluno se encontrava inserido. A preocupação foi com a pertinência à faixa etária envolvida nesta intervenção: a infância (MARQUES, 2013; 2017).

Para o processo de identificação do aluno com sinalizadores de Altas Habilidades/Superdotação, foi utilizada a identificação pela provisão proposta por Vieira (2011) (cf. Anexo 14).

Ademais, trata-se de um relato de intervenção educacional longitudinal. O aluno é o mesmo, e as análises envolvem a comparação dos dados levantados entre os períodos analisados. A opção em utilizar este tipo de relato reside nos aspectos da observação, do controle e da análise que a professora (no presente relato, denominada “professora/pesquisadora”) apontou durante a trajetória de vida do aluno,

permitindo, assim, uma compreensão mais profunda das mudanças e da evolução das variáveis observadas.

Um dos propósitos deste relato – do tipo estudo de caso – foi o de reunir informações detalhadas e sistematizadas sobre a identificação de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação e mostrar as dificuldades encontradas durante a trajetória escolar deste aluno (MARQUES, 2017). Yin (2004, p. 32) defende que o estudo de caso é o enfoque mais adequado para conhecer em profundidade todas as nuances de um determinado fenômeno. Neste sentido, mesmo utilizando-se de um caso único, pode-se fazer generalizações quando o contexto envolve casos decisivos, raros, típicos, reveladores e longitudinais. Esta abordagem, portanto, vai muito além do dado quantificável, possibilitando a interpretação e descrição dos fatos valorizando as vivências do aluno no contexto escolar.

O interesse pelo tema *Altas Habilidades/Superdotação* surgiu a partir da prática de uma das autoras como professora da Educação Infantil. Como consequência, a autora pode realizar o acompanhamento da trajetória do aluno, priorizando o enfoque sobre a precocidade de alunos(as) na Educação Infantil (MARQUES 2013; 2017).

A sinalização e identificação de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação ocorreu após uma palestra sobre Altas Habilidades/Superdotação, realizada por uma das autoras, professora da Educação Infantil, a convite da direção de uma escola da rede pública municipal de ensino, no nível de Educação

Infantil, para professores(as) e gestores(as) da referida escola. Como consequência da palestra, esta professora foi procurada pela direção da instituição para ajudar a identificar e atender às necessidades de um aluno, motivo do convite e da preocupação daqueles(as) que constituíam o corpo docente da escola. Foram realizados vários procedimentos de identificação, e a autora participou do processo de aceleração do aluno, à época, precoce.

As informações coletadas na identificação foram feitas pela professora regular do aluno após receber orientações sobre a aplicação dos instrumentos.

O relato foi desenvolvido em duas fases da vida escolar do aluno, quais sejam: a fase vivenciada na Educação Infantil e a fase vivenciada no Ensino Fundamental. Na fase da Educação Infantil participaram da coleta de informações uma professora de Educação Infantil e os pais do aluno. Já no Ensino Fundamental, foram participantes uma professora de Ensino Fundamental e uma professora de Educação Especial. Portanto, o critério de inclusão de docentes neste relato foi “ser professor(a)” deste aluno.

Para um melhor entendimento sobre as características das pessoas envolvidas, as informações foram obtidas na aplicação dos instrumentos respondidos pelas professoras, pais e pelo próprio aluno. Uma síntese desta utilização está relacionada no Quadro 17.

Quadro 17 - Instrumentos utilizados.

ORDEM	INSTRUMENTO	DESCRIÇÃO
01	Roteiro de entrevista estruturada, dirigido aos pais	Instrumento elaborado para os pais com o objetivo de obter mais informações sobre o desenvolvimento escolar e social do aluno (MARQUES, 2013).
02	Questionário de indicadores de precocidade, dirigido às professoras e pais das crianças da Educação Infantil	Instrumento preenchido pelos pais e professoras da Educação Infantil do aluno, com objetivo de levantar, junto a este público, a possível presença de indicadores de precocidade (MARQUES, 2013).
03	Lista de verificação de indicadores de precocidade na primeira infância	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado dos estudos de Benito (2009). Esta escala foi preenchida pelos pais do aluno, com o objetivo de fazer um levantamento de algumas características de precocidade nas áreas da linguagem, cognitiva, autoajuda, socialização e criatividade, apresentadas pelo aluno já nos primeiros meses de vida.
04	Lista de avaliação do domínio da Linguagem	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), com vistas à avaliação das habilidades-chave dos domínios da Linguagem, tais como: narrativa inventada/narração de história; linguagem descritiva/reportagem; uso poético da linguagem/jogos de palavra.

05	Lista de avaliação do domínio da Matemática	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da Matemática, tais como: raciocínio numérico; raciocínio espacial; soluções lógicas de problemas.
06	Lista de avaliação do domínio Musical	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da Música, como a percepção, produção e composição musicais.
07	Lista de avaliação do domínio das Artes Visuais	Instrumento elaborado por Marques (2017) baseado na teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001) visando avaliar as habilidades-chave dos domínios das Artes Visuais, tais como a percepção, a produção, o talento artístico e a exploração.
08	Lista de avaliação do domínio das Ciências	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios da Ciência, como as seguintes: habilidade de avaliação; identificar semelhanças e diferenças; formatação e experimentação de hipóteses; interesse em conhecimento de fenômeno naturais/científicos.

09	Lista de avaliação do domínio do Movimento	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios do Movimento, tais como: controle corporal; sensibilidade ao ritmo; expressividade; criação de ideias; responsabilidade à música.
10	Lista de avaliação do domínio Espacial	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), visando avaliar as habilidades-chave do domínio Espacial, como as seguintes: compreensão de relações causais e funcionais; capacidade visuoespacial; abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; habilidades motoras finas.
11	Lista de avaliação do domínio Social	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), visando avaliar as habilidades-chave dos domínios Social, tais como: entendimento de si mesmo; entendimento do outro; liderança; facilitador; cuidador/amigo.
12	Lista de verificação do Estilo de trabalho	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado na Teoria do Projeto Spectrum de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), visando descrever o processo pelo qual a criança aborda e realiza determinadas atividades.

13	Lista de verificação da criatividade	Instrumento elaborado por Marques (2017), baseado nos estudos de Virgolim (2014), para analisar com profundidade as características de criatividade voltadas à fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração e expressão das emoções.
14	Roteiro de entrevista não estruturada para a professora do Ensino Fundamental I	Instrumento elaborado por Marques (2017), respondido pela professora do Ensino Fundamental, com o objetivo de obter informações sobre o desenvolvimento escolar e social do aluno no âmbito do ensino regular.
15	Roteiro de entrevista estruturada para a professora de Educação Especial (AEE)	Instrumento elaborado por Marques (2017), respondido pela professora de Educação Especial, com o objetivo de obter informações sobre o desenvolvimento escolar e social do aluno no âmbito da área.
16	Formulário do plano de atendimento individualizado	Formulário elaborado por Delou (2012), com o objetivo planejar, organizar e estruturar o Atendimento Educacional Especializado para alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação.
17	Parecer pedagógico	Elaborado por Pérez e Freitas (2016), trata-se de um instrumento utilizado para sistematizar os resultados de cada um dos instrumentos usados para a identificação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Fonte: elaboração própria.

Contextualização da história de vida do aluno

De acordo com informações cedidas pela mãe no “Roteiro de entrevista estruturada dirigido aos pais de crianças com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação” (cf. Anexo 1), *Lucas* (nome fictício dado ao aluno no escopo da pesquisa) é o filho mais novo dos pais e tem duas irmãs. O pai é graduado em Filosofia e em Administração, e trabalha como professor, e a mãe é dona de casa, técnica em Nutrição e, à época, licencianda em Educação Especial. Segundo relatos da mãe, ela sempre se identificou com o filho, pois quando criança ela apresentava as mesmas características de precocidade.

Lucas começou a falar com nove meses, sendo que ao invés de falar “primeiras palavras”, já começou a enunciar frases como, por exemplo, “Tô com fome”. Com um ano e três meses começou a andar, e com três anos, conforme informação dos pais, já sabia ler. Em casa os pais tentavam corresponder às curiosidades do filho, respondendo apenas o que era perguntado.

Na escola, a professora de Educação Infantil relatou que Lucas, na época com cinco anos, era um garoto atento, curioso e que estava sempre liderando o grupo, mas que também percebia a desmotivação do aluno em querer ir para a escola, pois sua turma estava na fase de aprender a escrever o nome, de fazer atividades com desenhos e colagens, e Lucas já lia revistas e jornais, e ainda discutia o assunto lido. Apresentava facilidade em escrever textos longos e já havia criado dois livros e uma história em quadrinhos sobre futebol. Sabia

calcular operações matemáticas simples de adição e subtração e sempre ajudava sua irmã, que estava no 2º ano do Ensino Fundamental, a fazer as tarefas. Em sala de aula, ele era uma criança agressiva e estava sempre relatando que achava a escola muito chata e que os(as) amigos(as) só gostavam de brincar.

No período da identificação de precocidade, a professora de Educação Infantil do aluno, orientada pela professora/pesquisadora da área das Altas Habilidades/Superdotação e precocidade, aplicou o “Questionário de indicadores de precocidade dirigido aos professores e pais de crianças da Educação Infantil”, elaborado por Marques (2013) (cf. Anexo 2). Para assegurar que os dados colhidos por meio do instrumento dirigido à professora apresentassem veracidade, aplicou-se o mesmo questionário de indicadores de precocidade aos pais do aluno Lucas. A importância de se utilizar mais de um instrumento para avaliar o desempenho e o potencial da criança enriquece os dados de informação.

Desta forma, comparou-se a relação de quantidade de indicadores observados pela professora de Lucas e com a quantidade observada pelos pais. É importante ressaltar que, para identificar os indicadores de precocidade, há a necessidade de que o(a) professor(a) esteja, no mínimo, há seis meses em sala com o(a) aluno(a), e mesmo o(a) professor(a) permaneça uma grande parte do tempo com a criança em sala, os pais tem mais autoridade para descrever o potencial de seus filhos. Delou (2007) ressalta, neste sentido, que

não se pode ignorar o papel da família no desenvolvimento dos talentos de seus membros, no encorajamento de características que podem exigir ações perseverantes, disponibilidade de acesso e modelos próximos que sirvam de parâmetros para a formação. Os pais e as mães têm a oportunidade, a possibilidade e a responsabilidade de interagir de modo lúdico e verbal, a fim de estimular positivamente as altas habilidades de suas crianças e adolescentes, favorecendo a construção de seu futuro (DELOU, 2007, p. 56).

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

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

Na área Matemática, foram identificados os seguintes indicadores:

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

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

- facilidade em planejar cuidadosamente o uso do espaço onde se encontra;
- habilidade em organizar e agrupar objetos;
- habilidade em interpretar mapas e gráficos mais facilmente do que textos.

De acordo com Benito (2009), já na primeira infância é possível que os pais identifiquem traços de precocidade em seus(suas) filhos(as). Desta forma, para que os pais de Lucas percebessem sinais de precocidade dos seis meses aos quatro anos, elaborou-se um instrumento baseado dos estudos de Benito (2009), denominado “Lista de verificação para crianças com indicadores de superdotação na primeira infância” (MARQUES, 2013) (cf. Anexo 3). Esta ficha foi preenchida pelos pais com o objetivo de se obter um levantamento de algumas características de precocidade nas seguintes áreas, apresentadas pelo aluno já nos primeiros meses de vida: linguagem; cognitiva; autoajuda; socialização e criatividade.

Oliveira (2014) ressalta a importância da observação, por parte dos pais, de sinais que antecipam as características de precocidade, evitando-se, assim, problemas de comportamento, contribuindo com a qualidade de vida das crianças e das famílias. Nesta perspectiva, o Quadro 18 apresenta indicadores relatados pelos pais do Lucas, relacionados aos seus primeiros anos de vida.

Quadro 18 - Indicadores relatados pelos pais, relacionados ao aluno (primeiros anos de vida).

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
Falou as primeiras palavras por volta dos seis meses

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

Inventava histórias, jogos ou situações criativas com facilidade por volta dos quatro anos
--

Entendia e ria de situações engraçadas por volta dos quatro anos
--

Fonte: extraído de Marques (2013) adaptado de Benito (2009).

Diante destas informações, inferiu-se que, após a identificação precoce do aluno, como ação adequada, Lucas deveria ser atendido por serviços de Educação Especial, pois isso possibilitaria a implementação de práticas inclusivas que favorecessem a ampliação de oportunidades ao aluno.

Para que estas ações acontecessem no processo de identificação de Lucas, fez-se necessária a elaboração de um parecer pedagógico com informações importantes para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com Pérez e Freitas (2016), o parecer pedagógico é um documento que informa todos os processos desenvolvidos com o(a) aluno(a) com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Este procedimento descreve o processo de identificação, incluindo os instrumentos utilizados, e sintetiza os resultados de cada um dos instrumentos manipulados para identificar indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. É recomendado que seja incluído, também, o referencial teórico utilizado para fazer a identificação.

Para a realização da identificação dos indicadores do Lucas foram conferidos ao processo os seguintes relatórios: pedagógico, fonoaudiológico e psicológico. Na elaboração do relatório pedagógico, a professora/pesquisadora realizou algumas atividades educativas, e os resultados desta realização, bem como

dos indicadores observados pela professora da Educação Infantil e pelos pais apontam, no relatório pedagógico, que o aluno apresentava as seguintes características:

- grande facilidade em utilizar o computador;
- dificuldade de aceitar regras;
- facilidade de aprender sozinho;
- gosta muito de ver revistas que tratam de assuntos políticos e conhecimentos gerais;
- alto nível de curiosidade, criatividade e liderança;
- apresenta fácil socialização com os(as) colegas;
- prefere fazer amizades com crianças mais velhas.

No relatório realizado pela fonoaudióloga, foram reunidas as seguintes informações sobre o Lucas: apresentou linguagem oral adequada para idade no aspecto fonológico e acima da média para os aspectos semânticos, sintáticos e pragmáticos.

Já de acordo com relatório psicológico, durante as atividades realizadas por Lucas, a profissional observou que ele apresentava um desempenho intelectual e de liderança acima da média se comparado com crianças da sua faixa etária.

Nesta perspectiva, destacamos a importância de uma equipe multidisciplinar para o processo de identificação do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação, pois de acordo com Mendonça, Mencia e Capellini (2015), para este tipo de identificação deve-se utilizar múltiplas visões, com diversos(as) profissionais envolvidos(as) e com vários instrumentos e técnicas, considerando-se que o potencial de indivíduos com indicadores de Altas

Habilidades/Superdotação pode ser expresso de diferentes maneiras.

Assim, diante dos relatórios apresentados, as profissionais envolvidas, junto ao Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação do município onde Lucas residia e estudava, manifestaram parecer, conforme documento particular, notificando que Lucas fosse acelerado da fase seis da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, pois o aluno apresentava precocidade na aprendizagem acadêmica, considerando - se, desta forma, que a permanência do estudante por mais um ano na Educação Infantil poderia desmotivá-lo. Assim, diante dos relatórios apresentados pela equipe multidisciplinar, as profissionais envolvidas e o Departamento Pedagógico manifestaram-se favoráveis à aceleração do estudante para o 1º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se que recomendaram as necessidades de um acompanhamento do estudante pela equipe da Divisão de Educação Especial da Secretaria no período de adaptação do Lucas ao Ensino Fundamental, bem como de realização de avaliações periódicas, para que fosse verificada a eventual necessidade de nova aceleração ou de permanência no mesmo ano letivo.

O PROCESSO DE ACELERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a aceleração pode acontecer com a entrada da criança precoce na escola quando esta apresentar capacidades superiores ou avançadas e que podem ser percebidas logo cedo no seu desenvolvimento infantil. Como exemplo, podemos citar a leitura precoce ou a habilidade de lidar com números em níveis adiantados para sua idade. Outra forma de aceleração na Educação Infantil é a entrada antecipada no Ensino Fundamental, desde que se apresentem capacidades para acompanhar séries mais avançadas (VIRGOLIM, 2012).

Na legislação brasileira, a aceleração é prescrita pela LDB em seu artigo 59, que prevê que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos em necessidades especiais: [...] II - aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados” (BRASIL, 1996). Já o seu artigo 24 preconiza que “a educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns”:

II - a classificação em qualquer série ou etapa, **exceto a primeira do ensino fundamental**, pode ser feita:

- a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;
- c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Um(a) aluno(a) da Educação Infantil que apresenta um elevado nível de aprendizagem, mesmo de forma precoce, não encontra respaldo legal que possibilite seu Atendimento Educacional Especializado (como, por exemplo, a aceleração). Como muitas das leis vigentes do Brasil encontram-se defasadas em relação à realidade social, o artigo 24 da LDB – que foi proposta antes da nova regulamentação do Ensino Fundamental de nove anos, antes da antecipação do primeiro ano de alfabetização e antes da nova proposta de Educação Infantil (em creche até os três anos de idade) e do atendimento pré-escolar dos quatro e cinco anos –, em termos legais, aporta um impedimento que não faz mais sentido (MAIA-PINTO; FLEITH, 2013). Encontra-se, desta forma, uma legislação contrária à proposta da Educação Especial, junto a um sistema escolar que não é capaz de compreender o conceito de aceleração, promovendo, assim, mitos e preconceitos e mais, negligenciando o direito ao atendimento de alunos(as) mais capazes.

Diante desta realidade, entendemos que a aceleração de Lucas, por meio da aprovação da Secretaria Municipal de Educação, vem para mostrar o avanço na luta pelos direitos de alunos(as) com capacidade acima da média. Porém, em uma visão geral – e levando-se em conta a estrutura educacional das instituições escolares brasileiras –, um processo de aceleração como o de Lucas muitas vezes não é bem visto pelos(as) professores(as), dificultando-se, assim, o desenvolvimento das potencialidades de alunos(as) que apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Nesta direção, no decorrer do percurso escolar de Lucas, muitas foram as barreiras que dificultaram o atendimento e a efetivação dos direitos do aluno.

Quanto à aceleração no Ensino Fundamental, nesta fase Lucas foi identificado como uma criança precoce. Nessa perspectiva pode-se entender que nem sempre o(a) aluno(a) precoce na Educação Infantil poderá ser caracterizado como aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação. No entanto, diante desta afirmação, surgiu o seguinte questionamento: Lucas é apenas uma criança precoce ou já apresenta características de Altas Habilidades/Superdotação?

Esta pergunta leva a outros questionamentos, tais como: i) A precocidade é uma pré-característica do comportamento da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação? ii) O(a) aluno(a) precoce, quando não apresenta características de Altas Habilidades/Superdotação, está apenas vivendo uma

fase precoce ou há falta de estímulo do ambiente para o desenvolvimento das suas potencialidades?

Para responder estas perguntas realizou-se o acompanhamento do Lucas, registrando suas habilidades e interesses demonstrados nos primeiros anos de escolarização do Ensino Fundamental e oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras para suas potencialidades. Assim, quando o aluno estava no 1º ano do Ensino Fundamental, realizou-se uma entrevista com os pais para observar o desenvolvimento e a adaptação do aluno após sua aceleração escolar. Já no 2º ano do Ensino Fundamental, o aluno foi submetido a várias formas de avaliações para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação. Nos anos seguintes (3º e 4º ano do Ensino Fundamental), o aluno teve Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As informações analisadas nestas fases foram coletadas, portanto, a partir de uma entrevista com os pais do Lucas, cujo objetivo era o de obter maiores informações sobre o seu desenvolvimento escolar e social e seu processo de aceleração. Para a análise foram elaborados questionamentos que são sistematizados no Quadro 19.

Quadro 19 - Questionário respondido pelos pais de Lucas.

Nº	QUESTÕES	RESPOSTAS
1	Como ocorreu o processo de aceleração?	“Diante da desmotivação do Lucas, a coordenação da escola, junto com a Secretária Municipal da Educação, avaliando a

		situação, decidiram que ao invés dele fazer o último ano da Educação Infantil (fase 6) ele seria acelerado para o primeiro ano do Ensino Fundamental”.
2	Vocês foram orientados pela escola sobre quais os procedimentos necessários para o ingresso precoce do seu filho no ensino fundamental?	“A escola nos orientou a levar uma declaração emitida pela coordenadora de Educação Especial, para a nova escola do fundamental, autorizando a matrícula do meu filho no 1º ano”.
3	Na opinião de vocês, quais foram os pontos positivos e negativos sobre aceleração de seu filho?	“Não vimos ponto negativo neste processo de aceleração, foi tudo muito tranquilo, percebemos que o Lucas ficou mais motivado a ir para escola depois da aceleração”.
4	Seu filho teve atendimento da Educação Especial na sala de recurso multifuncional? Este atendimento ocorreu antes ou depois da aceleração?	“O atendimento só começou depois que ele entrou no Ensino Fundamental, na Educação Infantil ele não teve nenhum atendimento especializado”.
5	Qual foi o posicionamento da professora da sala de aula ao receber um aluno acelerado?	“Na sala de aula, Lucas mesmo acelerado ainda é um dos que primeiro terminam as atividades. Quando conversei com a professora ela relatou que não concordava muito com a aceleração do Lucas e que em sala não iria adaptar o conteúdo para ele, pois muita estimulação poderia atrapalhar a aprendizagem dele”.

6	Como você descreve o comportamento de seu filho entre os amigos na escola?	“Lucas não encontrou dificuldades em fazer novas amizades, pois ele sempre preferiu amizades com crianças mais velhas. Ele está gostando dos novos colegas de sala”.
7	Como você descreve o comportamento de seu filho na escola?	“Ele está gostando bastante dos atendimentos do AEE, pois ele sempre chega relatando que aprendeu algo novo. No entanto, na sala de aula, ele reclama que não gosta de ficar esperando os colegas terminar [sic] de copiar o conteúdo da lousa. Ele fica triste em ficar muito tempo sem fazer nada em sala”.
8	Seu filho se reconhece como uma criança precoce?	“Sim, ele percebe que é uma criança muito inteligente. Eu só permiti que ele fosse acelerado pois ele me pediu para estudar com crianças que sabiam escrever e ler como ele e não apenas brincar, como acontecia na Educação Infantil”.

Fonte: elaboração própria.

Diante das respostas-depoimentos dos pais do Lucas, é possível perceber a importância do processo de aceleração de um(a) aluno(a) precoce, possibilitando a implementação de práticas inclusivas que favorecem a ampliação de oportunidades ao alunado. De acordo com Maia-Pinto e Fleith (2013), muitos são os benefícios da aceleração na modalidade de avanço de série ou entrada precoce na escola, principalmente com relação ao desenvolvimento geral escolar do(a) aluno(a) como ajustamento social e melhoria no desempenho

acadêmico, uma vez que ele(a) se sente desafiado(a) e motivado(a). No caso de Lucas, o processo de aceleração apresentou bons resultados, mas é importante ressaltar que é necessário avaliar cada caso individualmente, para decidir acelerar ou não uma criança.

Oliveira e Almeida (2013) ressaltam que, entre as condições para a tomada de decisão acerca de se acelerar ou não um(a) aluno(a), são necessárias, antes, uma avaliação psicológica do(a) aluno(a) (verificando-se habilidades intelectuais, desempenho acadêmicos e desenvolvimento socioemocional) e atitudes positivas dos pais em face da aceleração e disposição de professores(as) em ajudar este(a) aluno(a) a se ajustar à nova situação.

Os autores enumeram algumas características importantes para que a aceleração possa acontecer de forma positiva:

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

Para os autores citados há, ainda, o alerta de que a aceleração nem sempre é a medida mais apropriada a ser adotada no caso de todos(as) os(as) alunos(as) com

Altas Habilidades/Superdotação. Sua adoção depende das características, necessidades e contextos nos quais estes indivíduos estão inseridos.

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

O desconhecimento das escolas sobre os principais objetivos da aceleração pode gerar ao indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação problemas em seu desenvolvimento, além de descontentamento com a escola, fracasso acadêmico, tédio, desmotivação e, em casos mais graves, sintomas de depressão. Diante desta realidade, é imprescindível que a escola saiba respeitar e estimular o desenvolvimento de aprendizagem do indivíduo. Para isso, é necessário que profissionais da Educação, bem como os pais, tenham informações adequadas sobre as formas de aceleração de ensino e sobre como implementá-las, além de conhecimento sobre seus direitos perante a legislação para que possam lutar por um atendimento educacional de qualidade para alunos(as) e filhos(as) com capacidade acima da média.

Destarte, segundo Maia-Pinto e Fleith (2013), o sucesso da aceleração está diretamente relacionado ao acompanhamento sistematizado de todo processo de aceleração, mantendo-se o foco da atenção nos diversos aspectos do desenvolvimento do(a) aluno(a) e não apenas no desenvolvimento acadêmico.

PROCEDIMENTO DE IDENTIFICAÇÃO DO ALTO POTENCIAL NUMA VISÃO MULTIFACETADA

Para compreender se a precocidade foi apenas uma fase do processo escolar do aluno em relato ou se já era uma pré-característica dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, no ano seguinte Lucas passou por um processo de avaliação em uma visão multifacetada para a identificação de capacidades acima da média nos seguintes domínios: Linguagem, Matemática, Ciências, Musical, Espacial, Artes Visuais, Movimento e Social.

Este procedimento nos permitiu descrever as estratégias de identificação, avaliação e estimulação dos domínios de competência e potencialidades de Lucas desde sua fase de precocidade na Educação Infantil, de cinco anos, até sua entrada no Ensino Fundamental. Uma sequência de atividades foi proposta ao Lucas; estas atividades foram observadas pela professora/pesquisadora para que suas habilidades fossem identificadas e suas capacidades de interesse fossem indicadas. As atividades aconteceram no contraturno de aulas do aluno, na sala do AEE – espaço onde a professora/pesquisadora e a professora de Educação Especial desenvolveram, juntas, atividades de identificação de indicadores de Altas

Habilidades/Superdotação. Foi elaborado um critério de avaliação para cada atividade de acordo com Teoria de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) para verificar o nível de desenvolvimento das habilidades-chave de cada domínio, como mostra o Quadro 20.

Quadro 20 - Desenvolvimento das habilidades-chave dos domínios.

DOMÍNIO	HABILIDADES-CHAVE	ESTILO DE TRABALHO
Domínio da Linguagem	Narrativa inventada/narração de histórias	Facilmente engajado Relutante em engajar-se na atividade
	Linguagem descritiva/reportagem	Confiante Hesitante Brincalhão
	Uso poético da linguagem/jogos de palavras	Sério Concentrado Distraído
Domínio da Matemática	Raciocínio numérico	Persistente Frustrado pela atividade
	Raciocínio espacial	Impulsivo Reflexivo
	Solução lógica de problemas	Propenso a trabalhar lentamente Propenso a trabalhar rapidamente
Domínio das Ciências	Habilidade de observação	Conversador Quieto em
	Identificação de semelhanças e diferenças	
	Formação e experimentação de hipóteses	
	Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos	
Domínio Musical	Percepção musical	
	Produção musical	

	Composição musical	grupo
Domínio Espacial	Compreensão de relações casuais e funcionais	
	Capacidade visuoespacial	
	Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos	
	Habilidades motoras finas	
Domínio das Artes Visuais	Artes Visuais: percepção	
	Artes Visuais: produção/representação	
	Talento artístico	
	Exploração	
Domínio do Movimento	Controle corporal	
	Sensibilidade ao ritmo	
	Expressividade	
	Criação de ideias de movimento	
	Responsabilidade à música	
Domínio Social	Entendimento de si mesmo	
	Entendimento do outro	
	Vivência de papéis sociais distintos	
	Líder	
	Facilitador	
	Cuidador/amigo	

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados no acompanhamento do aluno.

As atividades foram elaboradas de acordo com cada domínio, de modo que o aluno realizou as atividades sistematizadas e indicadas no Quadro 21.

Quadro 21 - Relação de atividades realizadas com o aluno para cada domínio.

DOMÍNIOS	ATIVIDADES
Domínio da Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de história com diversos objetos • Organizando a história • Letroca
Domínio da Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Escala Cuisenaire • Jogo da mesada
Domínio Musical	<ul style="list-style-type: none"> • Loto musical • Escrevendo uma música
Domínio de Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo <i>Minecraft</i> • Meu personagem favorito
Domínio das Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Astronomia
Domínio do Movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade com bola • Criar formas com o corpo
Domínio Espacial	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo <i>Minecraft</i>
Domínio Social	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em grupo

Fonte: elaboração própria.

As atividades propostas são apenas uma amostra dos diferentes tipos de estratégias que o(a) professor(a) pode usar para compreender e aproveitar as áreas de competência dos(as) alunos(as). Assim, sugerimos ser importante, antes de planejar as atividades, que o professor promova um mapeamento de interesse dos(as)

educandos(as). Este mapeamento, segundo Pereira (2014), pode ser realizado por meio de atividades lúdicas, conversas e dinâmicas de grupo, elaboração de listas, realizações de simulações, oficinas etc.

Ao fazer o mapeamento dos interesses de Lucas, foi identificado seu grande interesse por um determinado jogo de videogame. Desta forma, adaptou-se pedagogicamente as etapas do próprio jogo. Diante da visão de um currículo transdisciplinar, foi possível integrar um mesmo domínio em várias atividades. Um exemplo foram as atividades desenvolvidas na aula de Educação Física, em que foram observados os domínios Social, do Movimento e Espacial.

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

Quanto à identificação dos domínios, foi elaborado um critério de avaliação para verificar o nível de desenvolvimento das habilidades-chave de cada domínio, assim determinado: 0 (insuficiente); 1 (regular); 2 (satisfatório); 3 (satisfatório acima da média). Também foi observado, no desenvolvimento das atividades, o grau de criatividade e estilo de trabalho do aluno, com critérios estabelecidos de acordo com a “Lista de Verificação da Criatividade” (cf.

Anexo 13) e a “Lista de Verificação do Estilo de Trabalho” (cf. Anexo 12)

Considerações sobre o domínio da Linguagem

Sabe-se que a linguagem está entre as capacidades cognitivas, sociais e educacionais mais valorizadas, podendo ser usada como um complemento de desenvolvimento para todas as áreas. Na escola, este domínio pode ser percebido em alunos(as) que se mostram interessados(as) em descrever detalhadamente objetos ou algum acontecimento, ou que demonstram facilidade de explicar como as coisas funcionam enquanto outros(as) são mais preocupados(as) em conversar com adultos e com os iguais sobre assuntos de seu interesse.

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

Três atividades foram planejadas para Lucas: a primeira, “Contação de história com diversos objetos”, cujo foco foi o de avaliar, no aluno, sua criatividade e sua capacidade de improviso; a segunda, “Organizando a história”, visou a avaliação do uso de uma sequência adequada (começo, meio e fim) ao narrar ou descrever

uma história; e a terceira atividade, “Letroca”, visou o enriquecimento vocabular do aluno.

Foram avaliadas as habilidades-chave de acordo com a “Lista de avaliação do domínio da Linguagem” (cf. Anexo 4), quais sejam:

- narrativa inventada/narração de história;
- linguagem descritiva/reportagem;
- uso poético da linguagem/jogos de palavra.

São listadas, a seguir, as atividades propostas para o referido domínio.

ATIVIDADE 1: Contação de história com diversos objetos

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

histórias e mais é maior do que quando estão usando livros ilustrados, sem textos.

- **Material utilizado:** uma caixa colorida com vários objetos que possam ser usados para representar uma história; diversos fantoches; peças de encaixe para montar.
- **Procedimento da atividade:** explicar ao(à) aluno(a) que ele(a) será um(a) contador(a) de história e que poderá contar ou inventar a história que quiser, usando diversos materiais, várias formas de linguagens e tom de voz. Assim que o(a) aluno(a) começar a contação, o(a) professor(a) ficará apenas observando e gravando (em áudio) a narrativa do(a) aluno(a), podendo intervir apenas se o(a) aluno(a) solicitar ajuda.

ATIVIDADE 2: Organizando a história

- **Propósito, descrição da atividade e procedimentos:** para esta atividade, o(a) professor(a) deverá confeccionar fichas tendo, em cada uma delas, figuras que ilustrem um pedaço de uma história previamente selecionada. É importante que a história escolhida seja do conhecimento de mundo do(a) aluno(a). Depois de organizado os materiais, o(a) professor(a) pedirá para que o(a) aluno(a) conte a história selecionada. Depois de entregues as fichas de forma desorganizada, pede-se para que o(a) aluno(a) organize a história respeitando o

enredo “começo, meio e fim”. Para dificultar a atividade e desafiar o(a) aluno(a), o(a) professor(a) poderá esconder uma das peças e pedir para que, ao organizar as fichas, o(a) aluno(a) identifique a parte que está faltando.

ATIVIDADE 3: Letroca

- **Propósito, descrição da atividade e procedimentos:**
o(a) professor(a) deve confeccionar fichas com algumas letras e, em seguida, pedir para que o(a) aluno(a) forme palavras usando apenas aquele conjunto de letras, sendo que estas não podem ser repetidas. Para a sugestão da atividade ao aluno Lucas, as letras selecionadas foram: A-E-I-O-U-M-S-R-T-D-B-C-L-J-N.

No desenvolvimento da primeira atividade, a professora/pesquisadora perguntou ao aluno se ele conhecia a história de “João e Maria”. Lucas disse que não se lembrava; a narrativa foi contada a ele e, em seguida, foram apresentadas ao aluno as fichas que contavam a história, dividida em 15 partes. Contudo, foram apresentadas apenas 14 partes, sendo que Lucas teria de organizar a história respeitando o começo, o meio e o fim, além de notar e descobrir qual era parte que estava faltando. O aluno demonstrou alta capacidade no planejamento e desenvoltura na organização do enredo da história, ordenando as fichas corretamente. Só de ouvir a narrativa contada de forma resumida Lucas conseguiu organizar, em poucos

minutos, o conto, preferindo a sequência de enredo do início para o fim. Ao ser questionado sobre o que achou da atividade, o aluno se lembrou do conto e deu a seguinte resposta: “Eu achei muito fácil; esta história eu ouvia quando estava na Educação Infantil”. Lucas relatou, ainda, que achou a história “muito infantil”, e que preferia ler jornais e revistas.

Na segunda atividade, o aluno teria de inventar uma história para a qual poderia criar seu próprio personagem empregando vários materiais (blocos de montar, figuras e fantoches). Lucas, de início, não queria realizar a atividade, relatando “ser muita chata”; porém, quando viu a figura do personagem do jogo *Minecraft*,⁷ logo se animou. Assim, ele escolheu usar os blocos lógicos para contar sua história e, desta forma, montou dois personagens, além de usar uma espada. O aluno também apresentou muita facilidade de falar inglês – esta é uma das suas habilidades que veio demonstrando desde os cinco anos de idade. Narrou uma história de aventura lançando mão de um rico vocabulário de palavras, com falas construídas adequadamente e respeitando-se a norma padrão da língua portuguesa, além de conjugar verbos nos tempos corretos e fazer um uso concordante de plurais.

⁷ Segundo Colen (2016), “*Minecraft* é um jogo de videogame, hoje disponível em diversas plataformas, do pc ao mobile, que consiste em minerar recursos para construir coisas. É uma espécie de Lego digital onde os ambientes são gerados aleatoriamente pelo jogo. [...] A versão inicial do jogo não possui história. [...] Há apenas você, os blocos e o que sua criatividade mandar você fazer com eles”.

Por fim, a última atividade, em que o aluno teria de formar diferentes palavras usando somente as letras A-E-I-O-U-M-S-R-T-D-B-C-L-J-N, foi executada adequadamente.

Diante das análises sobre as atividades de intervenção, foi possível avaliar o nível de domínio de Linguagem, bem como as características do estilo de trabalho e da criatividade que o aluno apresentou, com resultados exitosos.

Lucas apresentou nível satisfatório acima da média nas três categorias sugeridas por Gardner (2001) para o domínio. Na categoria narrativa inventada/narração de história, o aluno demonstrou criatividade, usando a imaginação para narrar histórias e revelando interesse e capacidade de planejamento e organização da narrativa. Na categoria linguagem descritiva/reportagem, Lucas descreveu detalhadamente cenas, personagens e acontecimentos. Demonstrou, ainda, interesse em explicar como as coisas funcionavam e/ou descreveu procedimentos com exatidão, argumentando ou investigando de maneira lógica. Por fim, na categoria de uso poético da linguagem/jogos de palavra, o aluno demonstrou facilidade em brincar com o significado e os sons das palavras, além de ter apresentado interesse em aprender novas palavras, principalmente em inglês.

De acordo com a lista de observação do estilo de trabalho desenvolvida por Gardner (2001), o aluno apresentou animação, entusiasmo e atenção ao realizar as atividades; ademais, demonstrou confiança, pois conhecer a história sugerida facilitou o

desenvolvimento da atividade, diminuindo a probabilidade de erro; apresentou, ainda, intensa concentração para organizar as fichas das cenas da história e para formar novas palavras também, pois respondeu ao desafio das atividades com equanimidade e, apesar das dificuldades, não desistiu, tendo usado estratégias para organizar as cenas da história de forma correta. Lucas demonstrou seriedade ao executar as atividades, sem distrações, e relatou ter gostado do que lhe foi sugerido. No mais demonstrou, em uma das intervenções, uma frustração, pois relutou ao terminar a atividade por achá-la muito infantil.

Com relação às características de criatividade abordadas por Virgolim (2014), foi possível observar, no aluno, a presença de características iguais, relacionadas à: i) fluência, já que apresentou um grande número de produção de ideias; ii) originalidade, já que apresentou habilidades de reorganizar uma ideia em uma nova forma; e iii) elaboração, já que demonstrou grande quantidade de detalhes presentes em uma única ideia.

Considerações sobre o domínio da Matemática

As atividades de domínio de Matemática têm, como objetivo, estimular o(a) aluno(a) a raciocinar sobre números, quantidades de objetos, fazer e comparar agrupamentos e desenvolver estratégias para resolver problemas. Segundo Gardner (2001), o planejamento de atividades que estimulem o domínio de Matemática pode partir de três princípios: a) o de

ajudar a criança a explorar as muitas facetas dos números e as várias relações que existe entre eles; b) o de fazer com que a criança reflita sobre a ação para chegar a um entendimento; e c) o de encorajar a criança a pensar e agir de forma autônoma em uma grande diversidade de situações.

De acordo com estes princípios, foram planejadas duas atividades usando jogos didáticos: o primeiro, “Escala Cuisenaire”, e o segundo, “Jogo da mesada”. As atividades deste domínio foram avaliadas a partir de três habilidades-chave, de acordo com a “Lista de avaliação do domínio de matemática” (cf. Anexo 5), a saber:

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

São pontuadas, a seguir, as atividades propostas para o referido domínio.

ATIVIDADE 1: Escala Cuisenaire

- **Propósito e descrição da atividade:** tem-se, como objetivo geral, desenvolver a investigação, os desafios e explorações que podem motivar, com o aluno, a sucessão numérica, a comparação, as quatro operações, compreensão de dobro e metade, entre outras tarefas.
- **Material utilizado:** Jogo “Escala Cuisenaire”.

- **Procedimentos:** inicialmente o(a) professor(a) pode deixar o(a) aluno(a) explorar e conhecer o Jogo, até mesmo pedir para que ele(a) construa figuras com as peças. Depois de familiarizá-lo(a) com o material, o(a) professor(a) pode fazer alguns questionamentos, tais como: Como posso organizar estas peças? Por que cada peça tem uma cor diferente? Após decifrar a ordem e o valor de cada uma das peças, o(a) professor(a) pode realizar atividades de soma e subtração explorando-as, por exemplo, com os seguintes questionamentos: Como posso representar os números 54, 23, 15, 40? Quantas barras vermelhas são necessárias para completar “10”?

ATIVIDADE 2: Jogo da mesada

- **Propósito e descrição da atividade:** tem-se como objetivo trabalhar a habilidade de lidar com o dinheiro, combinando seus gastos e empréstimos com o recebimento de uma mesada. O(a) aluno(a) é estimulado(a) a fazer contas mentais, trabalhar com raciocínio rápido, desenvolver noções de débitos e créditos, além de trabalhar com regras.
- **Material utilizado:** um tabuleiro, 135 notas (sendo: 15 notas de R\$ 10.000,00; 20 notas de R\$ 5.000,00; 40 notas de R\$ 1.000,00; 20 notas de R\$ 500,00; e 40 notas de R\$ 100,00), 72 cartas, seis peões coloridos, um dado e um bloco para registro de empréstimos.

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

$$\begin{aligned}8 + 5 &= 13; \\2 + 3 &= 5 \\+ 1 &= 6 \\+ 6 &= 12 \\+ 7 &= 19 \\+ 1 &= 20; \\20 + 13 &= 33\end{aligned}$$

Com desta atividade foi possível observar que o aluno demonstrou grande capacidade no domínio de Matemática, destacando-se as seguintes habilidades: facilidade em cálculo; interferências lógicas; fácil compreensão de agrupamentos; agilidade em resolver situações problemas; facilidade em relacionar as cores com os valores.

Já na atividade “Jogo da Mesada”, o foco foi observar como Lucas reagiria em relação às regras e sua noção de competitividade, além do domínio dos conteúdos numeração monetária. Inicialmente, em grupo, ele separou as notas, organizando em montinhos as notas de 10.000, 5.000, 1.000, 500 e 100. Ao começar o jogo, houve vezes em que o peão de Lucas

caía na casa do tabuleiro no qual tinha-se que “pagar uma multa para o banco”, perdendo, assim, seu dinheiro; nestes momentos foi possível observar a preocupação que o aluno demonstrava em perder o jogo, bem como seu espírito de competitividade, sendo que só ganharia quem, ao final do jogo, estivesse com mais dinheiro. Várias vezes ele se preocupou em saber qual jogador(a) possuía mais dinheiro.

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

No estilo de trabalho, o aluno apresentou facilidade de entendimento e concentração para formar conjuntos de “10” na atividade “Escala Cuisenaire”. Planejou formas diferentes de representá-la, além de ter demonstrado curiosidade, pois queria saber o significado da palavra *cuisenaire*.⁸ Por fim, nos aspectos criativos, Lucas apresentou fluência ao pensar em

⁸ O nome do Jogo faz referência ao seu idealizador, o professor belga Emile-Georges Cuisenaire (1891-1980).

soluções alternativas para formar os agrupamentos de 10 em 10 e flexibilidade para criar diferentes estratégias de raciocínio.

Considerações sobre o domínio Musical

A música é algo que está constantemente presente em nosso cotidiano, seja cantarolando uma melodia da qual gostamos, tocando um instrumento, assistindo a um show ao vivo de seu(sua) artista favorito(a), dançando uma música animada, entre outras tantas atividades.

Desde a primeira infância é possível que a criança apresente um senso rudimentar de música. É comum que um(a) professor(a) presencie uma criança pequena cantarolando espontaneamente enquanto brinca ou faz alguma atividade ou simplesmente a veja dançando, expressando uma música por meio de movimentos (GARDNER, 2001). Na Educação Infantil, a música está presente no currículo escolar dos(as) alunos(as). Nessa fase escolar é relativamente fácil para o(a) professor(a) descobrir quais alunos(a) apresentam mais entusiasmo por música.

Já ao ingressar no Ensino Fundamental, o(a) aluno(a) muitas vezes não recebe nenhum estímulo para desenvolver suas habilidades musicais, pois não se enfatiza tal treinamento no currículo escolar. Desta forma, a música é vista apenas como um “talento” artístico, e não enquanto habilidade acadêmica.

Neste sentido, as atividades propostas no âmbito do presente Capítulo pretendem resgatar a importância

do domínio Musical em atividades curriculares, visando descobrir as diferentes sensibilidades e habilidades e expandir o tipo e a profundidade das oportunidades relacionadas à música, possíveis para todas as crianças em sala de aula (GARDNER, 2001) (cf Anexo 6).

As atividades planejadas foram “Loto musical” e “Escrevendo uma música”. Ambas foram adaptadas de Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c) e são pontuadas a seguir.

ATIVIDADE 1: Loto musical

- **Propósito de descrição da atividade:** esta atividade teve como objetivos principais: discriminar e identificar os diferentes tipos de sons que ouvimos no dia a dia; reconhecer o som de diversos instrumentos; e estimular a memória musical do(a) aluno(a). Com ela, o(a) estudante terá a oportunidade de conhecer uma variedade de instrumentos e, caso lhe desperte o interesse, poderá pesquisar mais sobre o instrumento que mais lhe chamou a atenção e talvez até ter a possibilidade de aprender a tocá-lo.
- **Procedimentos:** a atividade foi desenvolvida em duas etapas. A primeira considerou a seleção de um vídeo em que se apresentavam várias imagens e sons de diversos instrumentos. Primeiramente, o(a) aluno vê os instrumentos que são apresentados no vídeo e, em seguida, pede-se para

que o(a) aluno(a) ouça o som e escreva, em uma folha de papel, o nome de cada instrumento.

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

ATIVIDADE 2: Escrever uma música

- **Propósito e descrição da atividade:** esta atividade possui, como objetivos principais, aprender a usar símbolos para representar os sons musicais de forma escrita, discriminar os tons e desenvolver habilidades de interpretação sonora.
- **Procedimentos:** deve-se escolher uma música que o(a) aluno(a) conheça bem para, então, reproduzi-la no rádio. Pede-se para que o(a) imagine uma maneira de escrever a melodia desta música (sem o uso de palavras) em um papel, de modo que alguém que não conheça a música possa cantá-la. Pode-se usar canetas ou lápis de cores diferentes para representar o ritmo e a melodia da música.
- **Materiais utilizados:** papel sulfite tamanho ofício; canetas ou lápis de cor; rádio; uma música que seja conhecida pelo(a) aluno(a).

Ao saber que trabalharia com atividades musicais, Lucas apresentou relutância em realizar o que se propunha. Devido à falta de interesse pelo domínio musical, Lucas se recusou a realizar a atividade

“Escrever uma música”. Diante da atividade realizada, foi possível avaliar o nível de habilidade musical em cada uma das categorias do domínio. Nesta perspectiva, o aluno mostrou pouco interesse pela área musical, mesmo tendo apresentado algumas características de percepção musical. Contudo, nas atividades desenvolvidas com o aluno, não foi possível verificar características de produção e composição musical. No estilo de trabalho, o aluno demonstrou relutância e hesitação ao desenvolver as atividades propostas – por exemplo, na atividade “Loto musical”, ele se mostrou um pouco irritado por não saber responder quais eram os sons dos instrumentos; apresentou insegurança ao escrever o nome do instrumento por medo de errar e demonstrou atitudes perfeccionistas.

Considerações sobre o domínio das Artes Visuais

As Artes Visuais compõem um dos domínios que são bastante explorados na Educação Infantil, pois o currículo escolar nesta faixa etária permite investigar variadas formas de “fazer arte”. Muitos professores consideram a arte visual com uma área de extrema importância para a autoexpressão, a criatividade e para novas descobertas.

No exemplo do modelo de avaliação do Projeto Spectrum, Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c) sugerem que, para que haja uma melhor visão do desenvolvimento artístico do(a) aluno(a), é necessário coletar atividades artísticas produzidas por

ele(a) durante o ano todo e avaliar o corpo do trabalho quanto a três componentes principais, quais sejam: o nível de representação, o grau de exploração e o nível de talento artístico.

Para o contexto de Lucas, respeitando-se o interesse do aluno, foram propostas tarefas voltadas ao game *Minecraft*. Assim, idealizou-se a atividade: “Meu personagem favorito”. Sendo o domínio das Artes Visuais uma área abrangente, voltada a um estudo integrado de conteúdos variados, entendemos que avaliar as habilidades-chave deste domínio somente a partir destas categorias anteriormente citadas delimitaria algumas capacidades que não poderiam ser avaliadas; desta forma, foram analisadas, também, algumas habilidades artísticas evidenciadas nas atividades de outros domínios.

A atividade teve sua avaliação pautada em quatro habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio das Artes Visuais: i) percepção; ii) produção; iii) talento artístico; e iv) exploração (cf. Anexo 7). Tem-se sua descrição a seguir.

ATIVIDADE: Meu personagem favorito

- **Propósito e descrição da atividade:** a atividade foi desenvolvida a partir de um interesse particular do aluno em relato por um jogo de videogame chamado *Minecraft*; assim, em um primeiro momento, ao jogar o game, pediu-se para que o aluno explicasse quais estratégias desenvolveu no jogo e, depois, descrevesse a cena ou o personagem

que mais gostava; em seguida, pediu-se para que ele desenhasse seu personagem favorito tendo como base uma folha quadriculada. A proposta desta atividade permitiu que o aluno explorasse suas capacidades de criação e criatividade e desenvolvesse seus aspectos de representações visuais e espaciais, proporcionados, por sua vez, pelo game.

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

Lucas apresentou muita concentração e perfeccionismo em todos os detalhes de linhas e curvas para representar seus personagens favoritos. De acordo com as atividades, o aluno apresentou um nível satisfatório esperado em relação ao seu nível de idade e escolaridade, sendo que, em alguns momentos, não demonstrou muito interesse em executá-las. Nas habilidades de percepção, Lucas demonstrou compreensão nos elementos visuais de cor, linha, formas e detalhes, mas não manifestou motivação em aprofundar-se no assunto. Na habilidade de produção/representação e habilidade de talento artístico, Lucas não demonstrou capacidades suficientes que pudessem ser destacadas em relação ao uso de símbolos para representar objetos ou de manifestar suas visões de mundo com exatidão em duas ou três dimensões. Por fim, na perspectiva do estilo de

trabalho o aluno apresentou persistência ao terminar a atividade sendo que, ao início, demonstrou relutância.

Considerações sobre o domínio das Ciências

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

Para Gardner (2001), o(a) aluno(a) que apresenta um domínio das Ciências acima da média apresenta capacidade de relacionar e comparar informações, atribuir significados a observação, bem como formular e testar hipóteses. Este(a) aluno(a) está ansioso(a) para explorar o mundo e faz muitas perguntas em busca de conhecimento.

A atividade aqui proposta teve por objetivo reconhecer alunos(as) que demonstram interesse em identificar a estrutura e o padrão das coisas, sendo que as tarefas envolvidas eram voltadas à astronomia. Foram avaliadas em quatro habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio das Ciências” (Anexo 8): i) habilidade de avaliação; ii) identificar semelhanças e diferenças; iii) formatação e experimentação de hipóteses; e iv) interesse em

conhecimento de fenômenos naturais/científicos. A caracterização da atividade é pontuada a seguir.

ATIVIDADE: Astronomia

- **Propósito e descrição da atividade:** a atividade proposta teve, como objetivo central, fazer com que o(a) aluno(a) conhecesse a composição e a dinâmica do Sistema Solar; para isso, foram abordadas as seguintes tarefas específicas: conhecer a organização do Sistema Solar; observar a posição do Sol e seus efeitos; realizar pesquisas sobre cada planeta. Estas etapas incentivaram à pesquisa e à descoberta de novas informações sobre o Sistema Solar.
- **Materiais utilizados:** um vídeo – “Rotação da terra: dia e noite”⁹ – além de atividades prévias sobre o Sistema Solar (tais como caça-palavras; decifrando códigos; cruzadinha dos planetas), bem como um *software* disponibilizado pelo Portal da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA),¹⁰ um computador, um *tablet*, acesso à internet; papel sulfite tamanho ofício.

Lucas demonstrou muito interesse ao assistir o vídeo que apresentava algumas informações e curiosidades sobre o tamanho dos planetas, a rotação da Terra e o

⁹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Qr9gontgww4>>. (mimeo).

¹⁰ Disponível em <<http://www.oba.org.br/>>.

nome de algumas constelações. A professora/pesquisadora pediu para que o aluno fizesse algumas anotações durante a apresentação do vídeo, especialmente sobre o que ele achou mais curioso e interessante para que, depois, fosse possível pesquisar mais sobre os assuntos. Lucas achou interessante a comparação entre os tamanhos dos planetas. Desta forma, pediu-se para que ele fizesse um desenho sobre este tema; ele se recusou, mas comentou que sempre acessava um site de jogos sobre o sistema solar. Foi quando ele pesquisou e encontrou o jogo “Ordenando os planetas”.¹¹ Com o mouse, colocou os planetas na ordem correta. Percebeu-se que Lucas relacionou um jogo para cada assunto proposto nos atendimentos que envolveram a atividade, como também apresentou uma grande facilidade para entender as regras de um jogo que acabou de conhecer. A partir destas observações, avaliou-se o nível do domínio das ciências do aluno.

O aluno apresentou grande interesse, pois nas habilidades de observação foi capaz de descrever detalhadamente a ordem e a cor de cada planeta; na categoria de identificação de semelhanças e diferenças, apresentou facilidade em comparar os tamanhos dos planetas em relação ao Sol, como também de classificar os planetas por ordem de tamanho. Já na habilidade de formação e experimentação de hipóteses, Lucas fez muitos questionamentos. E por fim, apresentou a habilidade de interesse em/conhecimento de fenômenos

¹¹ Disponível em <<http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/jogos/ordenando-os-planetas/>>. (mimeo).

naturais/científicos, pois se mostrou interessado em aprofundar-se em conteúdos sobre astronomia.

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

Considerações sobre o domínio do Movimento

Muitas vezes as escolas designam atividades de domínio do Movimento apenas para professores(as) de Educação Física, de modo que são executadas apenas nos horários restritos a esta disciplina – geralmente uma ou duas vezes por semana.

A proposta desenvolvida por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) é a de introduzir estas atividades no currículo desenvolvido pelos professores de sala de aula como um todo. Desta forma, tem-se como objetivo desenvolver as capacidades da criança relacionadas ao controle corporal, à sensibilidade ao ritmo, à criação de ideias de movimento e ao uso do corpo para expressar sentimentos, emoções e pensamentos.

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

No contexto do estudo de caso, para a avaliação deste domínio as observações ocorreram em atividades realizada em sala de aula, bem como nas aulas de Educação Física dos alunos. A atividade, realizada na quadra escolar, foi “Passar a bola no túnel”, e em sala de aula desenvolveu-se a atividade “Criar formas com o corpo”.

Tais atividades foram avaliadas a partir de cinco habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio do Movimento” (cf. Anexo 9): i) controle corporal; ii) sensibilidade ao ritmo; iii) expressividade; iv) criação de ideias de movimento; e v) responsabilidade à música. As caracterizações de ambas são pontuadas a seguir.

ATIVIDADE 1: Passar a bola no túnel

- **Propósito e descrição da atividade:** os(as) alunos(as) devem ser dispostos(as) em filas, sendo que as primeiras pessoas devem ficar em posse de uma bola. Ao sinal do(a) professor(a), a bola deve

ser passada com os braços ao colega de trás, e por baixo das pernas ao colega seguinte, e assim sucessivamente, até que se chegue à última pessoa da fila. Quem apanhar a bola deve correr para a posição do início da fila, reiniciando a passagem.

- **Objetivo:** esta atividade tem como objetivo desenvolver não apenas o domínio do Movimento, mas também o domínio Social. Desta maneira, pode-se explorar nesta atividade a coordenação, o controle do corporal, a flexibilidade, a cooperação e o trabalho em equipe.

- **Material utilizado:** bola.

ATIVIDADE 2: Criar formas com o corpo

- **Propósito e descrição da atividade:** os(as) alunos(as) são desafiados(as) a usar o próprio corpo para criar formas geométricas e letras estimulando-se, desta maneira, a criação de ideias de movimento, a consciência espacial e a resolução de problemas.

Na atividade “Passar a bola no túnel”, Lucas apresentou muita facilidade, demonstrando gostar da brincadeira; no entanto, o aluno ficou bravo quando seu time perdeu, porque um dos membros da fila deixou a bola cair e demorou a recuperá-la. Quanto à segunda atividade, Lucas não gostou, realizando-a apenas duas vezes e com muita resistência, pois

alegava ser uma “brincadeira muito infantil”, preferindo fazer alguma atividade no computador.

Consoante às descrições das habilidades-chave de movimento propostas por Gardner (2001), observou-se que Lucas gosta muito de futebol; no entanto, prefere mais a parte tática e teórica do que a prática propriamente dita. Mesmo assim, apresentou dificuldades com jogos que exigissem o seguimento de regras ou situações que envolvesse perder. Cabe mencionar que a professora de Educação Física relatou que o aluno, no começo do ano letivo, às vezes parava de jogar pois “empacava” porque seu time estava perdendo. Durante a realização das atividades o aluno manifestou concentração na realização das atividades, planejamento de estratégias em como jogar, mas também frustração por ter de realizar uma atividade que considerava infantil. Devido a este comportamento não foi possível observar as particularidades da criatividade do aluno.

Considerações sobre o domínio Espacial

Gardner (2001), ao especificar as habilidades-chave de cada domínio, não incluiu o domínio Espacial. Vieira (2005) afirma, nesta direção, que o estudioso acreditava na existência de uma profunda relação entre os domínios Espacial, das Artes Visuais e do Movimento e que, apesar desses domínios serem apresentados separadamente, existe uma interação que implica a complementação de um pelo outro. Porém, entendendo a complexidade do domínio Espacial e

observando a manifestação de suas características nas ações pedagógicas do aluno em sala de aula, compreendemos a importância de se avaliar e criar estratégias educacionais para desenvolver estas habilidades na escola, de modo geral.

Nesta perspectiva, tendo como base as características da inteligência espacial, este domínio corresponde às habilidades de relacionar padrões, de perceber similaridades em formas espaciais e de conceituar relações entre elas. Incluem-se, também, a capacidade de visualização no espaço tridimensional e a construção de modelos que auxiliem na orientação espacial ou na transformação de um espaço. No Projeto Spectrum, por exemplo, os indicadores que mais proximamente correspondem a estas habilidades encontram-se no domínio de Mecânica e Construção.

No contexto de Lucas, para a avaliação do domínio Espacial, utilizou-se o jogo de videogame *Minecraft*. A atividade proposta teve sua avaliação pautada nas quatro habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio Espacial” (Anexo 10): i) compreensão de relações casuais e funcionais; ii) capacidades visuoespaciais; iii) abordagem de solução de problemas com objetos mecânicos; e iv) habilidade motora fina. Ela é descrita a seguir.

ATIVIDADE: Jogo de videogame *Minecraft*

- **Propósito de descrição da atividade:** escolheu-se o jogo *Minecraft* para avaliar o domínio Espacial pois, além de ser de interesse particular do aluno em

relato, se trata de um *game* de blocos virtuais de construção inspirado no LEGO. *Minecraft* permite criar casas, edifícios, monumentos e até naves espaciais em escala real, e tudo isso pode ser construído com peças em formato de cubo, o que confere às criações um aspecto 3D. O Jogo trabalha, na criança, a criatividade, a noção espacial e a estratégia de planejamento. Em sala de aula o *game* proporciona trabalhar com projetos não apenas voltado ao domínio Espacial (porque trabalha a construção tridimensional), mas também: o domínio de Ciências (pois suas ferramentas exploram noções de urbanismo e construção de hipóteses); o domínio de Matemática (pois trabalhar raciocínio lógico e abstrato); e o domínio de Linguagem (pois para cada avatar o(a) aluno(a) tem de montar uma história).

- **Material utilizado:** computador com acesso à internet.

Para a análise do domínio Espacial partimos de uma atividade que fosse de interesse do aluno. Para iniciá-la, Lucas quem tomou a iniciativa e pediu para instalar o jogo no computador. Depois de instalado, Lucas começou a configurar os comandos do jogo, colocando-o num nível de maior dificuldade. Com muita facilidade foi escolhendo o ambiente no qual queria jogar, usando o comando do mouse para cavar o chão virtual, achar pedras e, com elas, construir uma casa. Lucas apresentou muita agilidade em empilhar os

blocos para a construção da casa virtual de seu avatar. Durante o jogo o aluno relatou que gostava muito de programas que trabalhavam com desenhos para construir casas e prédios.

Diante destas informações pode-se verificar que Lucas apresentou capacidade de construir ou reconstruir objetos em duas ou três dimensões; também usou a abordagem de tentativa e erro para adquirir novos conhecimentos; exibiu boa coordenação com habilidade motora fina para executar os comandos do jogo e demonstrou, ainda, facilidade em representar, a partir do jogo, ideias visuais e espaciais.

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

Considerações sobre o domínio Social

As atividades do domínio Social, segundo Gardner, Feldman e Krechevsky (2001a; 2001b; 2001c), estimulam as crianças a examinarem de que maneira elas são diferentes e semelhantes entre si e constituem, portanto, base para atividades ou discussões sobre diversidade cultural planejadas pelo(a) professor(a). É importante que estas atividades sejam feitas em grupo, proporcionando, assim, uma oportunidade para que as

crianças desenvolvam habilidades de reflexão, observação e comunicação enquanto interagem com seus iguais. Neste ponto de vista, a atividade social foi a mesma sugerida para a verificação do domínio de Movimento, com o objetivo específico de observar a cooperação e o trabalho em equipe.

A atividade proposta teve sua avaliação pautada nas cinco habilidades-chave, de acordo com a “Ficha de avaliação do domínio Social” (cf. Anexo 11): i) entendimento de si mesmo; ii) entendimento do outro; iii) líder; iv) facilitador; e v) cuidador/amigo.

ATIVIDADE: Passar a bola no túnel

- **Propósito e descrição da atividade:** os(as) alunos(as) devem ser dispostos(as) em filas, sendo que as primeiras pessoas devem ficar em posse de uma bola. Ao sinal do(a) professor(a), a bola deve ser passada com os braços ao colega de trás, e por baixo das pernas ao colega seguinte, e assim sucessivamente, até que se chegue à última pessoa da fila. Quem apanhar a bola deve correr para a posição do início da fila, reiniciando a passagem.
- **Material utilizado:** bola.

Durante a avaliação do domínio Social observou-se o comportamento social do aluno em seu ambiente de interação com os(as) colegas nos momentos de recreio e em atividades na aula de Educação Física. Na atividade promovida no âmbito desta disciplina, Lucas

demonstrou preocupação em sempre querer ganhar, e chamava a atenção dos amigos quando erravam e prejudicavam o time na fila de Lucas, que estava em busca de vencer; contudo, Lucas estava sempre rodeado de alguns amigos com os quais mais se identificava ao brincar. Em sala de aula, o aluno desenvolveu algumas atividades em grupo; Lucas aceitava com facilidade as opiniões dos demais integrantes, mas pouco se manifestava na sugestão de opiniões.

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

O modelo de mapeamento das capacidades proposta por Gardner, Feldman e Krechevsky (2001b) oferece ao(a) aluno(a) a exploração de assuntos e temas que, por sua vez, segundo Gama (2014), proporciona: a) a interação do(a) aluno(a) com diferentes conceitos, generalizações, princípios e teorias relacionadas a questões e problemas significativos em domínios variados; b) a exposição do(a) aluno(a) a diversas crenças; c) a compreensão, pelo(a) aluno(a), das principais questões não resolvidas numa área específica do saber; d) a oportunidade para o(a) aluno(a) contribuir de forma original para uma área do saber; e)

a aplicação, pelo(a) aluno(a), do conhecimento vindo de uma disciplina em novas áreas do saber.

À guisa de encerramento, o Quadro 22 apresenta, de forma sintetizada, os níveis de desenvolvimento das habilidades de cada um dos domínios observados em Lucas.

Quadro 22 - Níveis de desenvolvimento das habilidades dos domínios.

DOMÍNÍOS	HABILIDADES	NÍVEL
Domínio da Linguagem	Narrativa inventada/narração de histórias	Satisfatório acima da média
	Linguagem descritiva/reportagem	Satisfatório acima da média
	Uso poético da linguagem/jogo de palavras	Satisfatório acima da média
Domínio da Matemática	Raciocínio numérico	Satisfatório acima da média
	Raciocínio espacial	Satisfatório acima da média
	Solução lógica de problemas:	Satisfatório acima da média
Domínio da Ciência	Habilidade de observação	Satisfatório acima da média
	Identificação de semelhanças e diferenças	Satisfatório acima da média
	Formação e experimentação de hipóteses	Satisfatório acima da média
	Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos	Satisfatório acima da média
Domínio Musical	Percepção musical	Regular
	Produção musical	Insuficiente
	Composição musical	Insuficiente
Domínio	Compreensão de relações	Satisfatório acima

Espacial	casuais e funcionais	da média
	Capacidade visuoespacial	Satisfatório acima da média
	Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos	Satisfatório acima da média
	Habilidades motoras finas	Satisfatório acima da média
Domínio das Artes Visuais	Artes visuais: percepção	Satisfatório
	Artes visuais: produção/representação	Regular
	Talento artístico	Regular
	Exploração	Regular
Domínio do Movimento	Controle corporal	Satisfatório
	Sensibilidade ao ritmo	Regular
	Expressividade	Regular
	Criação de ideias de movimento	Satisfatório
	Responsabilidade à música	Regular
Domínio Social	Entendimento de si mesmo	Satisfatório
	Entendimento do outro	Satisfatório
	Vivência de papéis sociais distintos/Líder	Satisfatório
	Facilitador	Satisfatório
	Cuidador/amigo	Satisfatório

Fonte: elaboração própria.

Nessa identificação das áreas de competência, ficaram visíveis: os domínios nos quais o aluno Lucas mais se destacou; em quais ele apresentou mais dificuldades; e em quais as características de criatividade e estilo de trabalho foram mais frequentes, como demonstra o Quadro 23.

Quadro 23 - Resultados dos domínios do aluno.

ALUNO	DOMÍNIOS DE MAIOR DESTAQUE	DOMÍNIO DE MENOR DESTAQUE	CRIATIVIDADE	ESTILO DE TRABALHO
Lucas	Linguagem Matemática Espacial Ciências	Música	Fluência Elaboração Originalidade	Confiança Concentração Uso de estratégia Facilidade de compreensão das atividades Seriiedade.

Fonte: elaboração própria, com base em Marques (2017).

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

a habilidade acima da média pode ser definida por duas formas. A habilidade geral consiste de traços que podem ser aplicados em todos os domínios (inteligência geral) ou em domínios amplos (habilidade verbal geral aplicada a várias dimensões de área de linguagem). Essas habilidades consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e de se engajar em pensamentos abstratos. As habilidades específicas consistem na capacidade de adquirir

conhecimentos e técnica ou na habilidade de executar uma ou mais atividades de tipo específico e em âmbito restrito. Muitas habilidades específicas, contudo, talvez não sejam facilmente medidas por teste; portanto, áreas como belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento e habilidades de relações humanas devem ser avaliadas por meio de observação, realizada por profissionais experientes e por outras técnicas de avaliação baseadas em desempenho (REZZULLI, 2014, p. 236).

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

Ao realizar uma análise longitudinal observou-se, em Lucas, desde sua fase de precocidade, os domínios de Linguagem, Matemática e Espacial. Conforme a teorização de Joseph Renzulli, podemos reconhecer que

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

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

o uso inteligente de um computador tem raízes profundas no desenvolvimento e mesmo na evolução. Baseia-se em um simples clique, que chamamos de “opção de clique” – a decisão de ativar (ou não) uma tecla, apertar um botão ou uma alavanca. Essa sequência de decisões representa um caminho complexo na memória de trabalho de um indivíduo e constitui um

procedimento heurístico, que achamos que sustenta o desenvolvimento de uma inteligência digital. Especificamente, o processo de *debugging*, ou seja, a experiência informática de corrigir erros de programação, é essencial na construção da novidade e, mais amplamente, no processo criativo (BATTRO, 2010, p. 298).

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

Diante das discussões e reflexões do processo de identificação de Altas Habilidades/Superdotação do aluno Lucas, entendemos a importância do papel do(a) professor(a) neste processo, o que reforça a necessidade de uma base de formação docente sólida, essencial para atuar de maneira eficiente e eficaz. Nesta etapa de identificação, a professora/pesquisadora entrevistou a professora do 2º ano do aluno, para analisar os comportamentos deste em sala de aula. As concepções da docente sobre o tema são discutidas no Capítulo a seguir.

CONCEPÇÃO DE UMA PROFESSORA SOBRE UM ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

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

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

Merlo (2011) destaca que a capacitação de docentes para trabalharem na perspectiva de inclusão do(a)

aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação tem por finalidade levar estes(as) profissionais a uma reflexão constante a respeito de suas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário que haja mudanças educacionais, visando a criação de estratégias inclusivas para uma reelaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas e dos processos de formação e qualificação de educadores(as).

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

Nesta visão, apresentamos o relato da professora de 2º ano do Ensino Fundamental de Lucas, coletado no mês de outubro de 2013, época em que a professora já conhecia bem o aluno. Foram analisados, em sua fala, os seguintes fatores: i) o comportamento do aluno em sala de aula; ii) a ação pedagógica da professora em relação do aluno em sala de aula; iii) a identificação das Altas Habilidades/Superdotação na concepção da professora; iv) a participação dos pais na aprendizagem do aluno; e v) as principais características do aluno (cf. Anexo 14).

No Quadro 24 são apontados os dados referentes à concepção da professora em relação às características do aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Quadro 24 - Concepções da professora da sala regular em relação ao aluno Lucas.

CATEGORIAS	CONCEPÇÕES
Conhecimento sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação	"Eu tenho pouco conhecimento sobre o assunto. Fiz um curso de Educação Especial, mas quase não se falou sobre

	o assunto. O pouco que sei é que é uma criança muito boa em todas as áreas”.
Comportamento do aluno em sala de aula	“No ano passado, a professora do 1º ano teve muitos problemas com ele, pelo o que ela me relatava, ela o considerava aluno um problema, pois por ter sido acelerado demonstrava muita imaturidade, e ela não sabia lidar com isso”.
Ação pedagógica da professora em relação ao aluno em sala de aula	“Já no início do ano fiz um diagnóstico com ele, e vi que ele já veio alfabetizado do 1º ano, então eu sempre coloco atrás os alunos já alfabetizados e na frente os que ainda apresentam muitas dificuldades; no começo, quando a mãe viu que ele estava atrás, veio me questionar, aí expliquei que fiz esta divisão, pois ele apresenta muita facilidade em aprender”.
A identificação das Altas Habilidades/Superdotação na concepção da professora	“Eu não consigo ver o Lucas como aluno de destaque, um aluno brilhante, ele é inteligente tanto quanto outros aqui da sala”.
A participação dos pais na aprendizagem do aluno	“Os pais nunca tocaram no assunto sobre a possível suspeita de superdotação do Lucas e nem tratam ele como estrela, eu acho isso muito importante”.
Principais características do aluno	“Ele é bom aluno em todas as matérias, mas a que mais se destaca é a Matemática. Em Português ele não gosta muito de escrever e pintar. Ele é muito sistemático, não gosta de ser contrariado”.
Concepção sobre a temática de aceleração	“Em relação à aceleração eu não acho muito saudável, acho que não foi

	<p>muito bom para o Lucas, acho uma judiação exigir dele o que ele não consegue, acho que tudo que é precoce não é bom, não faz bem. Imagina nos outros anos, quando começar a estudar sobre sexualidade, ele estará imaturo em relação a sua turma, isso pode atrapalhar muito a socialização com os outros da sua turma, pois ele sempre será o mais novo”.</p>
--	---

Fonte: elaboração própria, com base em Marques (2017).

De acordo com os relatos podemos identificar falas que revelam que professores(as) apresentam uma formação deficitária em relação à temática das Altas Habilidades/Superdotação. No que concerne à Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as instituições de Ensino Superior devem prever, em sua organização curricular, uma formação docente voltada para a diversidade, contemplando conhecimento sobre as especificidades de alunos(as) que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), e isso inclui alunos(as) com potencial elevado.

Segundo Marques, Costa e Rangni (2014), para que tal condição ocorra e beneficie o desenvolvimento de uma educação satisfatória dos(as) educandos(as) que se destacam por seus potenciais em nossas escolas, a formação adequada dos(as) profissionais envolvidos(as) – sejam professores(as), coordenadores(as), gestores(as), orientadores(as), entre

outros atores da comunidade escolar – se faz necessária. Destaque-se também que esta formação carece de urgência, pois esses(as) educandos(as) se encontram à margem, sem serem reconhecidos(as).

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

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

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

Atendimento no contexto da sala de recurso multifuncional

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

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

A professora de Educação Especial acompanhou o aluno de 2013 a 2016. Assim, em uma visão longitudinal, foi possível analisar os seguintes tópicos: i) a formação da professora; ii) os resultados dos AEE; iii) a forma de organização e registro das atividades e o desenvolvimento do aluno; iv) o papel dos pais; e v) o papel da escola na identificação e atendimento do aluno (cf. Anexo 15).

Diante do relato da professora de Educação Especial em comparação com as falas da professora de sala regular fica evidente a diferença entre um(a) docente que conhece a temática das Altas Habilidades/Superdotação e o quanto esta formação facilita na sensibilidade desse(a) profissional em reconhecer as potencialidades de um(a) aluno(a).

Quanto à formação docente, a professora de Educação Especial não teve, em sua formação inicial, disciplinas voltadas à temática das Altas Habilidades/Superdotação, e sua especialização em Educação Especial era voltada a alunos(as) com deficiência intelectual; no entanto, pode-se inferir que ela foi uma profissional que, diante de um aluno com alto potencial, não se mostrou insegura com o novo desafio, pelo contrário, encontrou nele uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos sobre uma temática a priori pouco conhecida por ela.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), ao se questionar sobre a matrícula do aluno com Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar das escolas municipais da cidade onde o presente trabalho foi desenvolvido, foi encontrada uma realidade que se repete em nível nacional: um número insuficiente de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação matriculados(as) no Censo Escolar¹² em comparação com outros(as) alunos(as) que compõem o PAEE. Assim, dos(as) 4.730 estudantes matriculados(as) nos anos iniciais, 110 são alunos(as) da Educação Especial; no entanto, deste total de alunos público-alvo da Educação Especial, apenas um está matriculado como aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Contextualizando brevemente uma parcela da luta da professora/pesquisadora e da professora de Educação Especial para que o aluno fosse inserido no Censo Escolar, a responsável pela Secretaria Municipal de Educação da cidade justificou, à época, que só

¹² Cf. Inep (2015).

poderia inserir o aluno no Censo Escolar caso os pais apresentassem um laudo clínico. No entanto, essa exigência é contraditória à Nota Técnica 04/2014, que orienta as instituições educacionais quanto à documentação comprobatória de alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Censo Escolar, certificando que

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

No entanto, mesmo o aluno estando respaldado legalmente pela não necessidade de apresentar um laudo clínico, ele teve de passar por uma triagem avaliativa para que fossem diagnosticados seu desempenho e potencialidade. No município onde a pesquisa em estudo foi realizada existe apenas um Centro Educacional Especializado para realizar todos

os laudos clínicos dos alunos que compõem o PAEE. Assim, de acordo com relatos da mãe de Lucas, os(as) profissionais da referida instituição, até o momento da procura, não tinham conhecimento sobre como avaliar um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação. Contudo, a triagem foi realizada e as descrições realizadas a seguir estão de acordo com o relatório final oferecido pelo Centro.

Para a realização da triagem aplicou-se o WISC-III (Escala de Inteligência Wechsler para crianças, 3. ed.), e constatou-se que o aluno apresentava um desempenho geral muito acima da média, como também em tarefas verbais e não verbais (execução). Na avaliação fonoaudiológica e psicopedagógica, o aluno comunicou-se verbalmente, iniciando e mantendo o diálogo de maneira contextualizada, apresentando bom vocabulário e estruturação de frases. Quanto aos aspectos de audibilização e visualização, estes se encontravam sem alteração.

Mediantes dados obtidos no Teste de Desempenho Escolar (TDE), o aluno apresentou os seguintes resultados, reunidos no Quadro 25.

Quadro 25 - Dados coletados no Teste de Desempenho Escolar (TDE).

ÁREAS	RESULTADOS	NÍVEL COGNITIVO
Leitura	Seguiu a rota lexical com adequada entonação e respeitou a pontuação. Reproduziu histórias com riqueza de detalhes e respondeu às perguntas	Conhecimento compatível com competências e habilidades do 6º ano do Ensino Fundamental.

	referentes ao texto corretamente.	
Escrita	Escreveu palavras simples e complexas de alta e baixa frequência sem dificuldade. Escreveu frases e parágrafos apresentando boa organização textual.	Conhecimento compatível com competências e habilidades do 7º ano do Ensino Fundamental.
Matemática	Apresentou conhecimento e facilidades de resolução nas quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Resolveu problemas sem dificuldades.	Conhecimento compatível com competências e habilidades do 4º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: elaboração própria, com base em Marques (2017).

Entendendo que o processo de identificação é algo complexo, ressaltamos que a visão de mensurar o desempenho e as habilidades de um(a) aluno(a) com alto potencial não pode ser a única forma de identificação, uma vez que, como relatado anteriormente, os testes utilizados para realização da triagem apontam resultados voltados apenas às áreas acadêmicas. Assim, fica restrita e incompleta a identificação, pois na Teoria das Inteligências Múltiplas estes testes identificam apenas as inteligências linguísticas e matemáticas. De acordo com Gardner, Feldman e Krechewsky (2001a), os testes muitas vezes apresentam funções mentais descontextualizadas das atividades habituais dos indivíduos e, além disso, muitos traços utilizados na resolução de problemas – tais como liderança, habilidade para interagir,

determinação e imaginação – não são avaliados por testes de inteligência. Estes testes não identificam a totalidade da potencialidade do indivíduo, apenas as áreas acadêmicas.

Nesta reflexão, Gardner (1995) ressalta que

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

Tendo o presente relato de estudo de caso uma visão gardneriana, a triagem multifacetada realizada pela professora/pesquisadora mostra que o aluno apresenta capacidade acima da média não apenas nas linguagens matemáticas e inteligências linguísticas, mas também nas áreas dos domínios das Ciências e Espacial. A professora de Educação Especial também identificou capacidade acima da média nas áreas de Linguagem, Matemática e Tecnológica.

Ainda segundo a professora da Educação Especial, o AEE possibilitou que o aluno se aprofundasse em suas áreas de interesse, além de permitir que ele desenvolvesse habilidades que não eram trabalhadas

em sala de aula. No entanto, muitas foram as barreiras encontradas pela professora para oferecer um atendimento de qualidade que pudesse atender às necessidades do aluno. Uma delas foi a falta de estrutura e materiais pedagógicos na sala de recurso multifuncional voltada para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com a professora, a verba enviada pelo MEC para investir em materiais para a sala de recursos foi completamente utilizada em materiais voltados para alunos(as) com deficiência. Nesta visão, como mencionado anteriormente, Guenther (2011) ressalta que a escola está voltada para alunos(as) na média e abaixo da média, mas nunca aos indivíduos com capacidade acima da média. Ademais, uma das maiores dificuldades encontradas pela professora foi propor atividades diferenciadas que prendessem o interesse e estimulassem as potencialidades do aluno.

Nesta perspectiva, entende-se que, para ser professor(a) de um indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação, não é preciso ser, também, uma pessoa com capacidade acima da média, mas é importante que este(a) professor esteja comprometido com sua atuação neste contexto. Neves-Pereira (2007) defende a ideia de que uma formação de qualidade é aquela que prepara o(a) professor(a) para ser criativo(a), e para isso é necessário que ele(a) não tenha apenas um conhecimento criativo, mas também um domínio e um treino de suas próprias habilidades e competências criativas.

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

Após realizar um mapeamento das áreas de interesse do(a) aluno(a) fica mais fácil definir os objetivos, estratégias e metodologias que permitirão alcançar as diferentes necessidades do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com Pereira (2014), do ponto de vista pedagógico, o currículo a ser adotado deve ser flexível, dinâmico e instigador. Já para Gama (2014), na adaptação curricular para um(a) aluno(a) superdotado(a) é preciso levar em conta as diferenças que separam este(a) aluno(a) de seus pares da mesma idade, para que sejam criadas oportunidades para aceleração de estudos, observando-se a complexidade e o aprofundamento dos assuntos estudados, a criatividade e a abstração.

A autora classifica os seguintes princípios norteadores para a elaboração de um currículo

diferenciado para alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação.

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

Nesta perspectiva, na trajetória escolar do aluno considerado para a pesquisa em estudo, esta adaptação curricular aconteceu sob a forma de enriquecimento intracurricular, apenas nos atendimentos do AEE. Segundo relatos da professora de Educação Especial, o plano individual de ensino foi realizado a partir dos interesses demonstrados pelo aluno e registrado pela

professora para que ela pudesse refletir sobre os objetivos que deram certo, analisá-los e determinar os que precisariam ser alterados de acordo com a realidade do atendimento.

Muitas das sessões de atendimento foram observadas pela professora/pesquisadora sob diversos aspectos, como por exemplo o da forma como a professora planejava os atendimentos. Como um dos objetivos foi o de desenvolver estratégias que facilitassem o atendimento da professora de Educação Especial ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação, a professora/pesquisadora sugeriu que a professora planejasse as sessões de atendimento de acordo com o plano de ensino individual para alunos com Altas Habilidades Superdotação, elaborado por Delou (2014).

O referido plano é dividido em três etapas:

- 1ª Etapa – apresenta os dados de identificação do(a) aluno(a), da escola, do(a) professor(a) e do(a) responsável. Identifica: o local onde será realizado o AEE, quais serão os serviços de apoio; os recursos pedagógicos e de acessibilidade disponíveis e necessários; o número de atendimentos previstos e realizados; e o período de aplicação do plano.
- 2ª Etapa – define a finalidade do AEE nas diferentes possibilidades. Assim, em três colunas, o(a) professor(a) pode organizar seu planejamento pedagógico. Na primeira coluna deve ser feita uma breve descrição das áreas curriculares, dos interesses e habilidades a serem trabalhados, apontando-se os critérios de avaliação correspondente. Na segunda coluna devem ser

descritos os recursos utilizados para o desenvolvimento das experiências de aprendizagem. Por fim, na terceira coluna, devem ser descritas as atividades pedagógicas que serão utilizadas para promover as experiências de aprendizagem.

- 3ª Etapa – apresenta fatores que facilitam a elaboração do parecer final do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação (cf. Anexo 16).

O Quadro 26 apresenta, de forma resumida, o plano individual de ensino realizado pela professora e utilizado de 2013 a 2016.

Quadro 26 - Síntese do plano individual de ensino para o aluno.

PLANO INDIVIDUAL DE ENSINO	
PRIMEIRA ETAPA	
Local do AEE	Sala de recurso multifuncional da escola
Necessidades educacionais identificadas	Devido ao processo de aceleração da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o aluno foi encaminhado para o AEE
Área(s) de interesse ou talento	Linguagem oral e escrita Matemática Ciência Tecnologia
Recursos pedagógicos disponíveis	Computador
Recursos pedagógicos necessários	Materiais e jogos que trabalhem e estimulem as oito inteligências
Número de atendimentos previstos	Seis semestres de atendimentos

Número de atendimentos realizados	Cinco semestres de atendimentos
Período de aplicação do plano	De 2013 a 2016
SEGUNDA ETAPA	
Finalidade do AEE	Suplementação curricular Enriquecimento curricular
Áreas curriculares – Pontos fortes – Recursos básicos – Atividades	
<p>2013</p> <p>1º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de interesses • Matemática: aprofundamento de conteúdo (conteúdo do 3º ano do EF) <p>2º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de interesses • Matemática: Aprofundamento de Conteúdo (conteúdo do 4º ano do EF) • Português: Aprofundamento de Conteúdo (conteúdo do 3º ano do EF) <hr/> <p>2014</p> <p>1º semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento de interesses <p>ÁREAS/ATIVIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Domínio de Matemática</i> • Atividades de aprofundamento de matemática (frações e números decimais) ✓ <i>Domínio Espacial</i> ✓ <i>Domínio de Linguagem oral e escrita</i> • Projeto Copa do Mundo (pesquisas: mapas dos principais países participantes, dicionário alemão-português, construção de um mini-campo de futebol com papel paraná, tinta e 	

materiais diversos, utilizando escalas para definir a metragem correspondente à oficial, elaboração de uma tabela de jogos e criação de hipóteses relativas aos resultados).

2º semestre

ÁREAS/ATIVIDADES

✓ *Domínio da Linguagem*

• Contação de história com diversos objetos

• Organizando a história

• Letroca

✓ *Domínio de Matemática*

• Escala Cuisenaire

• Jogo da mesada

✓ *Domínio Musical*

• Loto musical

• Escrevendo uma música

✓ *Domínio de Artes Visuais*

• Jogo *Minecraft*

• Meu personagem favorito

✓ *Domínio das Ciências*

• Astronomia

✓ *Domínio do Movimento*

• Atividade com bola

• Criar formas com o corpo

✓ *Domínio Espacial*

• Jogo *Minecraft*

✓ *Domínio Social*

• Atividades em grupo

• Atividade com bola

2015

1º semestre

ÁREAS/ATIVIDADES

✓ *Domínio de Matemática*

✓ *Domínio da Linguagem*

✓ *Conhecimentos Tecnológicos*

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

2º semestre

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

2016

1º semestre

ÁREAS/ATIVIDADES

✓ *Domínio de Matemática*

✓ *Domínio da Linguagem*

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

aos jogadores?

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

2º semestre

ÁREAS/ATIVIDADES

✓ *Domínio de Matemática*

✓ *Domínio das Ciências*

- Matemática: aprofundamento de frações (operações entre frações, MMC)
- Início do Projeto Big Bang (pesquisas sobre o tema, vídeos, conversas sobre as diferentes teorias)

TERCEIRA ETAPA

Objetivos alcançados

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

Objetivos não alcançados

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

Fonte: elaboração própria, com base em Marques (2017).

As atividades realizadas foram elaboradas a partir de interesses do aluno. Desta forma, de acordo com Pérez (2004; 2008), para que o enriquecimento aconteça de forma eficiente é necessário que o(a) professor(a) tenha conhecimento:

- das áreas de destaque do(a) aluno(a);
- das formas como o(a) aluno(a) prefere apresentar os resultados de seus trabalhos;
- da forma como o(a) aluno(a) aprende;
- dos principais interesses do(a) aluno(a);
- sobre em quais inteligências se manifestam as características de Altas Habilidades/Superdotação;
- do tipo de Altas Habilidades/Superdotação do(a) aluno(a) (se do tipo acadêmico ou se produtivo-criativo).

A análise dos objetivos não alcançados por meio dos atendimentos torna evidente a falta de interação em relação ao conteúdo da sala de aula e os conteúdos propostos no âmbito do AEE. Nas falas do relato da professora de sala de aula regular, é possível identificar a difícil relação entre o aluno com Altas Habilidades/Superdotação e a escola, dado o fato de que esta não reconhece as potencialidades do aluno. Para Neves-Pereira (2007), o ambiente educacional é um local de grande importância para o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido, a compreensão das necessidades e das oportunidades de desenvolvimento do(a) aluno(a) com superdotação é imprescindível para que as ofertas educacionais atendam às expectativas e capacidades desse público. Para isso, é necessário que a escola ajuste as peculiaridades da superdotação com vistas à inclusão do(a) aluno(a), já que a condição de indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação não permite a estas pessoas a garantia de sucesso na escola, nos

contextos culturais, na adequação social ou na realização profissional.

Foram várias as vezes em que a professora/pesquisadora procurou a direção escolar para propor uma formação ao corpo docente da escola. No entanto, a direção justificava que este não era um assunto que interessasse à equipe pedagógica uma vez que esta gestão não acreditava ter, na escola, um(a) aluno(a) superdotado(a). Assim, o atendimento ao aluno só aconteceu em um ambiente não inclusivo das Altas Habilidades/Superdotação devido à sensibilidade e reconhecimento da professora de Educação Especial, à persistência da professora/pesquisadora e à luta dos pais de Lucas, a fim de que lhe fossem efetivados os direitos garantidos por lei. Nesse sentido, no Capítulo a seguir analisa-se a visão dos pais em relação à trajetória acadêmica do filho com Altas Habilidades/Superdotação.

CONCEPÇÃO DOS PAIS EM RELAÇÃO À TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE UM FILHO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

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

Desta forma, é a família que, ao decorrer do desenvolvimento da criança, começa a observar características precoces, mas que, no entanto, não recebe suporte de profissionais sobre como responder a esta precocidade identificada em seus(suas) filhos(as). Muitas vezes as famílias sofrem ao encontrar profissionais que resistem em reconhecer a

singularidade destes sujeitos, cujas preferências fogem aos padrões da infância comum e que, desde cedo, se dedicam a interesses para além daqueles compatíveis com sua faixa etária.

Ao entrar na vida de Lucas, a professora/pesquisadora encontrou pais que tinham consciência das potencialidades do seu filho e se preocupavam em satisfazer suas curiosidades, mas que buscavam não estimular ainda mais a criança. Pais inseguros e preocupados, sobretudo, com a luta pelos direitos de inclusão educacional do filho.

O papel dos pais na trajetória escolar de Lucas foi fundamental, pois a criança, em todas as fases da pesquisa, apresentou maturidade e entendimento sobre tudo o que estava acontecendo com seu processo escolar. Em vários momentos, o aluno relatava que os pais sempre explicavam o motivo pelo qual ele tinha de passar por várias avaliações e o porquê de aprender de forma diferente das outras crianças.

Sendo um dos objetivos desta pesquisa analisar a concepção dos pais em relação à trajetória de identificação e ao AEE de modo completo, realizou-se uma entrevista com a mãe de Lucas no final do segundo semestre de 2016, visto que em 2013 ela também foi entrevistada para relatar, na sua visão, como ocorreu a adaptação do aluno no processo de aceleração. Assim, nesta fase, foram analisados os seguintes tópicos: a) concepção de AEE; b) visão das áreas de maior e menor interesse do filho; c) a autoidentificação do filho superdotado; d) comportamento do filho na escola e na família; e) o

processo de aceleração; f) laudo clínico; e g) concepção sobre ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação. São aprofundadas, a seguir, as discussões sobre cada um dos tópicos tendo em vista a consolidação da entrevista (cf. Anexo 01).

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

Em relação ao AEE, primeiro tópico discutido, a mãe relatou o seguinte:

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

Esta fala da mãe vai ao encontro da fala da professora de Educação Especial, que também narra a ausência de interesse por parte do corpo docente e da gestão escolar em reconhecer e incluir o aluno com Altas Habilidades/Superdotação.

Para Alencar (2012), o ensino regular é direcionado a alunos(as) que estão na média e abaixo da média; o(a) superdotado, além de ser deixado(a) de lado, é visto(a) pelos(as) professores(as) como uma ameaça por ser um(a) aluno(a) questionador(a) e crítico(a). Esta insegurança, na maior parte das vezes, advém da falta

de formação a respeito da temática do indivíduo com capacidades acima da média. Assim, de acordo com a autora, professores(as) sem preparação especial ou conhecimento da área das Altas habilidades/Superdotação tendem a ser desinteressados(as) ou mesmo hostis como relação a estes indivíduos.

Em relação às áreas de maior e menor interesse, segundo tópico abordado, a entrevistada ressaltou que Lucas acabou desenvolvendo um interesse muito grande por montar estratégias relacionadas a futebol. Ele não é o melhor jogador, mas consegue identificar jogadas, táticas e posicionamentos importantes para a melhoria do desempenho do time. Já nas áreas de menor interesse, na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, Lucas nunca demonstrou interesse pelas Artes; no entanto, no 4º ano do Ensino Fundamental ele passou a demonstrar um pouco mais de gosto por desenhos e pinturas, mas ainda não se trata de algo que chame muito sua atenção.

A professora/pesquisadora perguntou à mãe de Lucas se, por acaso, ele se reconhecia como uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação, e quais seriam os pontos positivos e negativos em relação a este reconhecimento. Sobre esta autoidentificação, ela relatou o seguinte:

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

que ninguém, e isso é um ponto positivo (fragmento da entrevista – relato da mãe).

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

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

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

Analisando-se a resposta da mãe para o tópico comportamental do filho na escola e na família, nos deparamos com uma realidade que acontece com a maioria dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, o tempo ocioso. Segundo Sabatella (2008), embora alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação, na maioria das vezes, iniciam sua vida escolar a partir de uma curiosidade

ativa sobre o ambiente, com grande desejo de se expressar e de se relacionar com os outros, acabam se deparando com um ambiente entediante. Assim, um indivíduo com capacidade acima da média que constantemente espera que toda a turma aprenda aquilo que ele já sabe (ou sabia antes de ir à escola) pode acumular sentimentos de frustração e insatisfação. Muitas vezes, a motivação e o entusiasmo do(a) aluno(a) são abafados por pessoas mais interessadas em forçar um ajustamento ou fazer com que ele(a) se conforme com os padrões já determinados.

Como mencionado anteriormente, a entrevistada relatou, em 2013, como foram a adaptação e o impacto da aceleração na vida escolar de Lucas. Assim, em 2016, a entrevista previu um tópico para analisar se algo se alterou e melhorou ou não em relação ao processo de aceleração.

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

Nesta visão, entendemos que, no caso de Lucas, a aceleração foi imprescindível para o ajuste emocional, social e cognitivo do aluno. Alencar (2012) ressalta que pesquisas realizadas na Austrália constataram que a grande maioria dos indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação que não teve a oportunidade de ser acelerada nos seus estudos apresentou níveis

mais baixos de motivação e autoestima, e mais frequentemente eram rejeitados pelos(as) seus colegas de escola. Especialmente aqueles indivíduos que, com um Q.I igual ou superior a 180, que permaneciam em sala de aula regular, apresentavam um elevado nível de desajuste emocional.

Em sequência, a mãe foi questionada sobre quais foram os pontos positivos e negativos após a emissão do laudo para o diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação de seu filho, exigido pela Secretaria Municipal de Educação. A entrevistada relatou que

de positivo não teve nada. Ele já tinha um laudo pedagógico, sendo desnecessário outro laudo emitido pela instituição especializada. Nada mudou para melhor. Nada! Nem em relação à atitude da escola perante o caso dele. Depois do laudo ele ainda ficou um bom tempo sem o atendimento na sala de recursos. Não sei como será esse ano [2016] (fragmento da entrevista – relato da mãe).

Diante desta fala da mãe, fica evidente o motivo pelo qual pessoas envolvidas e especialistas da área das Altas Habilidades/Superdotação são contra o fato de se ter o laudo clínico como único documento que comprove o comportamento de Altas Habilidades/Superdotação. No caso do Lucas, o laudo teve um significado mais burocrático, ou seja, tratou-se da necessidade de se ter um laudo clínico multidisciplinar para que o aluno fosse inserido no Censo Escolar, e não propriamente de um instrumento inerente ao processo de identificação. Não existe sentido em identificar

apenas por identificar e não desenvolver um plano de atendimento especializado, adequado e que promova reconhecimento e inclusão do aluno no meio escolar.

No tópico seguinte, perguntou-se à mãe quais eram as facilidades e dificuldades de se ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação. Ela respondeu o seguinte:

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

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

[...] a troca de experiência pode levantar vários aspectos que servirão de apoio à educação dos superdotados e outros que tranquilizarão as famílias ao perceberem que comportamentos que causavam estranheza em seus filhos são comuns nas outras crianças. Unir os pais, em

grupos de discussão, é uma rica fonte de informações para todos os integrantes e vidência como podem ajudar-se descrevendo estratégias que tiveram sucesso em determinadas situações (SABATELLA, 2008, p. 148).

Por fim, diante de todos os fragmentos de relatos oferecidos pela mãe na entrevista, podemos entender a suma importância da família no processo de identificação e atendimento de alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação, pois o desenvolvimento destes indivíduos não se resume as suas capacidades acima da média, mas sim considera seu desenvolvimento saudável, proporcionado num ambiente familiar repleto de carinho, atenção, aceitação, clareza e entendimento sobre seus comportamentos e características.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se, a partir da exposição temática reunida no presente livro, que a área das Altas Habilidades/Superdotação é repleta de desafios e barreiras, mas também de lutas e conquistas. Nesta visão retratou-se, aqui, a trajetória escolar de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação para exemplificar a trajetória de muitos outros Lucas que, ainda hoje, não são reconhecidos por suas altas capacidades.

O relato trazido à baila objetivou analisar, de forma longitudinal, o processo de reconhecimento, identificação e atendimento de um indivíduo com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação na visão multifacetada das Inteligências Múltiplas (IM). A importância de uma análise longitudinal permite descrever e identificar componentes comportamentais de Altas Habilidades/Superdotação do indivíduo em uma determinada fase de sua vida, possibilitando analisar a permanência e a frequência das características de superdotação.

Iniciamos nossa discussão refletindo sobre procedimentos de identificação multifacetada propostos ao aluno na fase da precocidade e depois, quando ele já manifestava indicadores de Altas Habilidades/Superdotação. Nessa vertente, vimos, já no

início deste estudo, que há poucas pesquisas voltadas à avaliação e identificação das Altas Habilidades/Superdotação a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas. Com isso, esta intervenção de ensino nos proporcionou explorar habilidades nas quais o aluno apresentou maior capacidade e aquelas em que poderá desenvolver mais afeição, de acordo com o estímulo do ambiente escolar.

Como resultado desta identificação na fase de precocidade, o aluno apresentou habilidades acima da média voltadas aos domínios da Linguagem, da Matemática e Espacial. Estas características permaneceram de modo frequente durante todo o procedimento de identificação com o aluno, à época já no Ensino Fundamental. Durante os quatro anos de análise e de observação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação foi possível descrever o desenvolvimento de outros domínios, tais como o das Ciências, focado na temática da astronomia, bem como uma facilidade de debater assuntos sobre Tecnologia.

Diante do levantamento destas características torna-se possível afirmar que a precocidade foi um dos traços oriundos do dado comportamental da superdotação do aluno.

Nesta visão, acreditamos que nem toda criança precoce apresentará características e comportamentos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, mas a pessoa com capacidade acima da média tem grandes chances de ter sido uma criança precoce na infância.

A partir desses domínios foi possível identificar, ainda, que o aluno apresenta Altas Habilidades/

Superdotação nas áreas acadêmicas. É muito provável que estes domínios foram um dos motivos facilitadores que fizeram com que a escola enxergasse as potencialidades nas áreas acadêmicas a ponto de acelerar o aluno. O processo de aceleração, sendo uma das formas de atendimento especializado para indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, proporcionou a Lucas um ajustamento social e cognitivo, permitindo assim um maior interesse em frequentar a escola – interesse este que não havia na fase da Educação Infantil. Contudo, a aceleração só teve significado a partir do momento em que o aluno começou a frequentar o AEE no contraturno.

É importante ressaltar que não basta apenas identificar alunos(as) que apresentam Altas Habilidades/Superdotação: é imprescindível que haja um ajustamento do sistema educacional para melhor atender às necessidades deste alunado. Assim, o primeiro passo desta vicissitude é minimizar as inseguranças e as dúvidas de professores(as) sobre como planejar um currículo voltado para as necessidades do indivíduo com capacidades acima da média.

Sendo um dos objetivos organizar estratégias que facilitassem a atuação de professores(as) de Educação Especial no atendimento a indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação, a proposta do Projeto Spectrum, de desenvolver habilidades-chave para observar domínios específicos nos(as) alunos(as), proporcionou à intervenção educacional meios para enfatizar a importância de se reconhecer e estimular as

diversas capacidades cognitivas destas crianças e, conseqüentemente, de oferecer subsídios para que professores(as) desenvolvam as potencialidades de seus(suas) alunos(a) em sala de aula, sejam eles(as) indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação ou não. Porém, para que este objetivo se concretize é necessário, primeiramente, isentar a insegurança trazida por muitos(as) professores(as) que, diante de tantas barreiras e falhas educacionais, não encontram suporte para ou maneiras de identificar e desenvolver as potencialidades específicas de cada aluno(a). Assim, como proposta para futuros trabalhos, é dever do sistema educacional proporcionar uma sólida formação de professores(as), objetivando trabalhar com os(as) educadores(as) pelo menos alguns conceitos e estratégias práticas sobre como desenvolver atividades que estimulem as potencialidades do(a) aluno(a) na sala de aula, independente se há perfis de aprendizes mais capazes ou não.

No escopo da pesquisa, após o mapeamento de interesse, foi possível construir um plano individual de ensino para o aluno acima da média, visando, à professora, a realização de modificações ou adaptações curriculares de acordo com suas capacidades. É importante ressaltar que toda esta interação e a troca de experiências entre a professora/pesquisadora e a professora de Educação Especial só foi possível pois a professora, mesmo apresentando pouco conhecimento e formação sobre a temática das Altas Habilidades/Superdotação, demonstrou muito interesse e motivação diante do desafio de atender um indivíduo

diferente do público-alvo das salas de recurso multifuncional. No entanto, ela relatou que um dos maiores desafios ainda está voltado à invisibilidade desses indivíduos perante o sistema educacional, que muito pouco ou nada investe em materiais específicos destinados aos mais dotados.

Infelizmente, poucos são os(as) professores(as) que se sentem motivados(as) a trabalhar em sala de aula as potencialidades de seus(suas) alunos(as). A maioria apresenta insegurança e até mesmo receio. Foi possível detectar este comportamento na fala da professora do Ensino Fundamental, que não acreditou ter, em sala de aula, um aluno com Altas Habilidades/Superdotação, mesmo com a apresentação, por parte dos pais, do laudo exigido pela Secretaria de Educação do município. Destarte, ainda que o aluno estivesse respaldado legalmente diante não necessidade de apresentação de um laudo clínico para garantir sua inclusão escolar e seu Atendimento Educacional Especializado, ele ainda enfrenta a dificuldade de reafirmar, a todo tempo, sua identidade de superdotado.

Da visão dos pais sobre ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação, drena-se a sensação de que eles estão sozinhos na luta pela efetivação dos direitos de seus(suas) filhos(as), de modo a garantir um ensino adequado, que atenda às necessidades destas crianças. É preciso que se invista em centros de apoio às crianças e jovens com Altas Habilidades/Superdotação e aos seus pais, pois a troca de experiências com outras famílias que vivenciam a mesma realidade facilita nas

formas de reconhecimento e compreensão das necessidades de seus filhos.

Por fim, pretende-se que, a partir do relato do caso de Lucas e da leitura do presente estudos, as pessoas se sensibilizem e se questionem sobre quais aspectos existem, em nosso país, ou até mesmo em nossas salas de aulas, e que efetivamente tenham sido desenvolvidos de forma integral em prol das pessoas que demonstram um potencial acima da média.

REFERÊNCIAS

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

_____. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre. Artmed: 2007. p. 151-162.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Barreiras à promoção da criatividade no ensino fundamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 59-65, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 85-91, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Superdotados**: Determinantes, Educação e Austamento. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

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

_____. Quando culturas se conectam. A teoria das inteligências múltiplas como um bem-sucedido produto de exportação norte-americano. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências Múltiplas ao redor**

do mundo. Tradução de R. C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 31-40.

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

BATTRO, A. M. Inteligências Múltiplas e o construcionismo na era digital. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 294-302.

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

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

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

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 set. 2018.

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

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá

outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 27 dez. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**: execução da ação. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 12 set. 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, sobre orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.** Brasília, 23 jan. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/RssB26>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=112 3>. Acesso em: 12 mar. 2016.

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

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

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

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial:** Área de Altas Habilidades. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEE-SP, 1995.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002303.pdf>>: Acesso em: 06 dez. 2016.

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

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

COLEN, M. Mas afinal, o que é Minecraft? **Origina Conteúdo**, 28 jun. 2016. Disponível em: <<https://originaconteudo.com.br/2016/06/28/mas-afinal-o-que-e-minecraft/>>. Acesso em: 15 set. 2018.

CONBRASD.ORG. **Home**. 2018a. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CONBRASD.ORG. Home. **Nossos Objetivos**. 2018b. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/?page_id=4185>. Acesso em: 12 set. 2018.

CRAFT, A. Uma tradução inglesa: Inteligências Múltiplas na Inglaterra. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 199-211.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007. (vol. 1). p. 25-40. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/m004654.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 411-426.

FARIAS, E. S.; WECHLER, S. M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 335-350.

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

GAGNÉ, F. **Construindo talento a partir da dotação**: breve visão do DMGT 2.0. Tradução de Zenita Guenther. 2009. Disponível em: <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/17557857/Site%20Web/Site%20Web%20Portugais/MDDT%20PT%20Breve%20vis%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015. (mimeo).

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

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

_____. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/**

Superdotação, Inteligência e Criatividade. Campinas: Papirus, 2014. p. 389-410.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médias, 1995.

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

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

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

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

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

_____. **Projeto Spectrum: a teoria da Inteligência Múltipla na Educação Infantil-Avaliação em Educação Infantil.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médias, 2001c. (vol. 3).

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento.** Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e Talento: um programa para a escola.** São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C.; FREEMAN, J. E. **Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. **Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades – Uma sondagem da**

conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, v. 1, n. 28, p. 237-266, 2012.

GUILFORD, J. P. **Way beyond the IQ: a guide to improving intelligence and creativity**. Nova York: Creative Education Foundation, 1979.

HYLAND, A.; MCCARTHY, M. Inteligências Múltiplas na Irlanda. In: GARDNER, H. (Org.). **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 221-233.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Aceleração de ensino na educação infantil: estudo de caso de um aluno superdotado. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotado: trajetórias de desenvolvimento e realizações**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 143-154.

MARQUES, D. M. C. **Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: um estudo longitudinal a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas**. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10162/MARQUES_Danitiele_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Reconhecimento por meio de indicadores da precocidade do aluno na educação infantil**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3139/5232.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MARQUES, D. M. C.; COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. A formação de professores para altas habilidades ou superdotação: importância e dever legal. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CIÊNCIAS E CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 12. Marília, 2014. **Anais...**, Marília, p. 1-12, 2014.

MARTINS, B. A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no ensino fundamental I: indicação e situação de (des)favorecimento em sala de aula.** 2013. 239 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91210/000735590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 set. 2018.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015.

MERLO, S. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e sua inclusão na escola. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Altas Habilidades/**

Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 33-47

MEZZOMO, G. G. O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão no aluno com Altas Habilidades/Superdotação na rede regular de ensino. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação:** conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 171-187

MONTEIRO. L. P.; SMOLE. K. S. Um caminho para atender às diferenças na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 357-371, jan./abr. 2010.

MOREIRA, L. C.; LIMA, D. M. de M. P. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/Superdotação:** talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

OLIVEIRA, E. P.; ALMEIDA, L. S. Aceleração escolar em Portugal: relatos de insatisfação e críticas pelos pais. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). **Superdotados:** trajetórias de desenvolvimento e realizações. Curitiba: Juruá, 2013. p. 207-218.

OLIVEIRA. E. C. B.B. **Identificação de crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação pelos familiares e suas expectativas.** 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

NEVES-PEREIRA, M. S. Estratégias de Promoção das Criatividades. In: FLEITH. D.S. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas**

Habilidades/Superdotação Atividades de Estimulação de Alunos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: Brasília, 2007. (vol. 2). p. 13-34. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004651.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.** Campinas: Papirus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, S. G. P. B. Altas Habilidades/Superdotação: uma questão de direitos. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD, 7. Bonito. 2016. **Anais...**, Bonito, 2016. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/Confer%C3%A9ncia-Susana-P%C3%A9rez-Barrera.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. E que nome daremos à criança. In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação: talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** 2004. 306 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br:8080/jspui/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão. O processo de construção da identidade na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação adulta.** 2008. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3567>>. Acesso em: 12 set. 2018.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas habilidades/superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro. Zahar, 1983.

RANGNI, R. de A. **Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico.** 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2899/4696.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 set. 2018.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista Educação e Psicologia**, Cuiabá, v. 23, n. 54, p. 7 25-738, 2014.

RENZULLI, J. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.** Campinas: Papirus, 2014. p. 219-264.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. O que é esta coisa chamada Superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista de Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 52, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

_____. **The Schoolwide Enrichment Model: a how-to guide for educational excellence**. Mansfield: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L. P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). **Altas Habilidades/Superdotação: talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 113-128.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibplex, 2008.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, 2007. p. 67-80. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SMOLE, K. C. S. **Múltiplas Inteligências na prática escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação a Distância, 1999. (Caderno TV Escola).

STERNBERG, J. R. **Inteligencia exitosa**. Barcelona: Paidós, 1997.

VEIGA, E. C. Altas Habilidades/Superdotação e a Psicopedagogia Modular: avaliando potencialidades. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 27, n. 50, p.641-648 set./dez. 2014.

_____. A Psicopedagogia Modular: uma nova perspectiva no campo da avaliação. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 28, n. 60, p. 11-15, jan./mar. 2010.

VEIGA, E. C.; TOLARDO, S. H.; BATISTA, A. O.; STEIN, E. M. **Psicopedagogia Modular**: uma modalidade de avaliação interventiva. Curitiba: Vozes/Champagnat, 2012.

VIALLE, W. Dinossauros e táxis. Educando alunos com necessidades diversas. In: GARDNER, H. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 148-158.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativo na identificação das Altas Habilidades/Superdotação. In: BRANCHER, V. R; FREITAS, S. N. (Org.). **Altas Habilidades/Superdotação**: conversas e ensaios acadêmicos. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 49-67.

VIEIRA, N, J. W. Viagem a “Mojave-Óki!” **Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em crianças de quatro a seis anos**. 2005. 228 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6834/000491113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12 set. 2018.

VIRGOLIM, A, M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 581-610, set. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. A educação de alunos com Altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-128.

_____. **A identificação de estudantes com altas habilidades: a contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli**. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR – ESTUDO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO, 1. Campo Grande, 2010. **Anais...**, Campo Grande, 2010, p. 18-47.

_____. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/m_e004719.pdf>. Acesso em: 16 set. 2018.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA DIRIGIDO AOS PAIS DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nome da criança:

Data de nascimento:

Série:

Profissão do Pai:

Nível escolar:

Profissão da Mãe:

Nível escolar:

Quantos irmãos a criança possui?

1) Como foi o desenvolvimento infantil do seu filho? Com quantos anos começou a:

- Falar:
- Andar
- Ler

2) A partir de qual momento perceberam que seu filho apresentava comportamentos e atitudes para além da sua idade?

3) Qual(is) os profissionais vocês procuraram para diagnosticar a precocidade de seu filho?

4) Quais as principais características de seu filho?

5) Na opinião de vocês, em quais habilidades seu filho apresenta maior facilidade?

6) Quais as habilidades que seu filho apresenta maior dificuldade?

7) Como vocês descrevem o comportamento de seu filho entre os amigos e familiares?

8) Como vocês descrevem o comportamento de seu filho na escola?

- 9) Como foi a trajetória escolar dele? Quais os pontos positivos e negativos?
- 10) Seu filho passou pelo processo de aceleração escolar? Se sim, como ocorreu o processo?
- 11) Vocês foram orientados pela escola sobre quais seriam os procedimentos necessários para o ingresso precoce do seu filho no Ensino Fundamental?
- 12) Na opinião de vocês, quais foram os pontos positivos e negativos sobre aceleração de seu filho?
- 13) Seu filho teve atendimento da Educação Especial na sala de recurso multifuncional? Este atendimento ocorreu antes ou após a aceleração?
- 14) Para que seu filho fosse atendido na sala de recurso multifuncional, a escola solicitou alguma documentação específica – como, por exemplo, a avaliação de outros profissionais para montar um laudo clínico sobre as habilidades de seu filho?
- 15) O que vocês entendem sobre Altas Habilidades/Superdotação?
- 16) Quais suas expectativas em relação à escola no reconhecimento do potencial de seu filho?
- 17) Quais seus sentimentos em ser pai/mãe de uma possível criança superdotada?

Elaborado por Marques (2017).

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE INDICADORES DE PRECOCIDADE DIRIGIDO AOS PROFESSORES E PAIS DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome: _____ Data
nascimento: __/__/__

Residência: _____ Fone:

Nome do(a)
professor(a): _____ Etapa:

Nome da escola: _____ Período:

Nome do
responsável: _____

Questionário respondido por: () Professor(a) ()
Responsável

Data da observação: __/__/__

Marque com um "X", nas colunas da direita, a frequência com que
seu(sua) filho(a)/aluno(a) apresenta os comportamentos referidos na
coluna da esquerda.

PERGUNTAS	FREQUÊNCIA			
	<i>Não</i>	<i>Algumas vezes</i>	<i>Sempre</i>	<i>Não observado</i>
ESTILO DE TRABALHO				

1. As pessoas dizem que ele(a) faz coisas antes do esperado para sua faixa etária?				
2. Acrescenta qualidades únicas a uma tarefa?				
3. Gosta de juntar “coisas” para fazer experimentos, com interesse em descobrir o que acontece com elas?				
4. Destaca-se do grupo porque trabalha sozinho(a), não necessitando de ajuda?				
5. Apresenta comportamentos iguais aos das outras crianças da mesma idade?				
6. Observa atentamente e retém informações a respeito das coisas que observa?				
7. Expressa ideias com facilidade através de desenhos?				
ÁREA LINGUÍSTICA				
8. Inicia conversas espontaneamente, trazendo assuntos diferenciados para sua idade?				

9. Expressa ideias com facilidade oralmente ou por escrito?				
10. Usa vocabulário avançado para sua idade?				
11. Descreve um objeto de várias maneiras?				
12. Tem facilidade para representar um objeto ou ideia de várias maneiras?				
ÁREA LÓGICO-MATEMÁTICA				
13. Compreende o significado de conceitos numéricos para além dos números de 1 a 10?				
14. Constrói uma estratégia para resolver um problema?				
15. Faz perguntas para entender como as coisas funcionam?				
16. Tem facilidade com quebra-cabeças, utilizados por crianças maiores que sua faixa etária?				
17. Demonstra habilidade ao usar o computador?				
ÁREA INTRAPESSOAL				

18. Concentra-se em tópicos ou tarefas de seu interesse?				
19. É persistente nas atividades que ele mesmo escolhe para fazer?				
20. Manifesta senso de humor diferenciado para sua idade?				
21. Costuma criar conflitos com os(as) amigos(as), pois suas ideias são diferentes das dos(as) companheiros(as)?				
22. Consegue rir das coisas engraçadas ou erradas que faz?				
ÁREA INTERPESSOAL				
23. Prefere participar em atividades grupais?				
24. Gosta de ensinar o que sabe para as demais crianças?				
25. As outras crianças buscam a sua companhia, para diferentes atividades?				
26. Ajuda a resolver conflitos entre amigos(as)?				
ÁREA CORPORAL-CINESTÉSICA				
27. Expressa ideias				

com facilidade através da dramatização?				
28. Gosta de montar e desmontar objetos, para ver como funcionam?				
29. Prefere atividades que incluam o movimento, destacando-se pela harmonia dos mesmos?				
30. Gosta de interpretar histórias, poemas e canções?				
ÁREA ESPACIAL				
31. Junta objetos imaginativamente para construir algo?				
32. Gosta de organizar e agrupar objetos?				
33. Planeja cuidadosamente o uso do espaço?				
ÁREA MUSICAL				
34. Reproduz com facilidade melodias e músicas que acabou de ouvir?				
35. Canta ou cantarola, com ritmo e melodia, durante outras atividades?				
36. Experimenta os				

objetos para criar sons diferentes?				
37. Tem facilidade em aprender através da música?				
ÁREA NATURALÍSTICA				
38. Fala muito sobre seus bichinhos de estimação ou sobre lugares preferidos na natureza?				
39. Está preocupado(a) e defende os direitos dos animais e da natureza?				
40. Gosta de fazer projetos que envolva a observação da natureza?				

Se tiver alguma contribuição, pode escrevê-la aqui:

Elaborado por Marques (2013)

Fonte: extraído de Marques (2013).

ANEXO 3

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA CRIANÇAS COM INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Nome do aluno: Escola: Série: Data de nascimento: Data de aplicação: Responsável:		
Marque com um "X" todos os aspectos que se manifestam claramente em seu(sua) filho(a).		
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	SIM	NÃO
Falou as primeiras palavras por volta dos seis meses		
Falou as primeiras frases por volta dos 12 meses		
Conseguiu construir uma conversa completa por volta dos dois anos de idade		
Demonstrou um vocabulário avançado por volta dos dois anos		
Demonstrou curiosidade em conhecer novas palavras por volta dos três anos		
Reconhece e classificou os membros familiares por volta dos dois anos		
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	SIM	NÃO
Aprendeu a contar até dez por volta dos dois anos		
Apresentou agilidade em montar quebra-cabeça com 20 peças por volta dos dois anos e meio		
Apresentou muito interesse por tudo que lhe rodeia; perguntava pela origem das coisas, teve curiosidade e desejava aprender tudo por volta dos 18 meses de idade		
Aprendeu pelo menos seis cores por volta dos dois anos		

Apreendeu a ler por volta dos três anos		
Apreendeu a ler vários livros de forma rápida por volta dos quatro anos		
Apresentou facilidade em memorizar histórias, músicas por volta dos dois anos		
Interessou-se pela escrita ortográfica das palavras por volta dos três anos		
AUTOAJUDA	SIM	NÃO
Facilidade com o controle de esfíncteres diurnas e noturnas por volta de um ano e meio		
Escolhia sua própria roupa por volta dos dois anos		
Se vestia sozinho(a) por volta dos dois anos e meio		
SOCIALIZAÇÃO	SIM	NÃO
Se relacionava e gostava de brincar com crianças com mais idade que a sua por volta dos quatro anos		
Apresentava características de liderança nas brincadeiras por volta dos três anos		
Apresentou sensibilidade em ajudar por volta dos três anos		
Apresentou características de perfeccionismo por volta dos cinco anos		
CRIATIVIDADE	SIM	NÃO
Apresentou facilidade em desenvolver atividades artísticas, musicais ou físicas por volta dos quatro anos		
Inventava histórias, jogos ou situações criativas com facilidade por volta dos quatro anos		
Entendia e ria de situações engraçadas desde os quatro anos		
Observação:		
Elaborado por Marques (2017).		

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 4

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA LINGUAGEM

	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>RE</i>	<i>NÃO OBSERVEI</i>
Narrativa inventada/narração de histórias				
É imaginativo(a) e original ao narrar histórias				
Gosta de ouvir ou ler histórias				
Revela interesse e capacidade no planejamento e no desenvolvimento de tramas (enredos), na elaboração e na motivação dos personagens, na descrição de cenários, cenas ou estados de ânimos, no uso de diálogos etc.				
Demonstra capacidade de representar ou talento dramático, incluindo um estilo distinto, expressividade ou habilidade de desempenhar diversos papéis				
Linguagem descritiva/reportagem				

Apresenta relatos coerentes de eventos, sentimentos e experiências (por exemplo, usa uma sequência correta e um nível apropriado de detalhes)				
Rotula e descreve as coisas com exatidão				
Demonstra interesse em explicar como as coisas funcionam, ou em descrever um procedimento				
Argumenta ou investiga de modo lógico				
Uso poético da linguagem/jogos de palavras				
Aprecia e sabe fazer jogos de palavras, como trocadilhos, rimas e metáforas				
Brinca com os significados e os sons das palavras				
Demonstra interesse em aprender novas palavras				
Usa as palavras de maneira divertida				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 5

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DA MATEMÁTICA

	NÃO	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Raciocínio numérico				
É hábil em cálculo (por exemplo, encontra atalho)				
É capaz de fazer estimativas				
É competente ao quantificar objetos e informações (por exemplo, mantendo registro, criando notações eficazes e gráficas)				
É capaz de identificar relações numéricas (por exemplo, probabilidade e razão)				
Raciocínio espacial				
Descobre padrão espacial				
É hábil em xadrez				
Usa a imaginação para visualizar e conceituar um problema				
Solução lógica de problemas				
Focaliza as relações e a estrutura global				

do problema, em vez de fatos isolados				
Faz interferências lógicas				
Generaliza regras				
Desenvolve e usa estratégias (por exemplo, quando joga algum jogo)				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 6

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO MUSICAL

	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>NUNCA OBSERVEI</i>
Percepção musical				
É sensível à dinâmica (alto e baixo)				
É sensível ao tempo e aos padrões rítmicos				
Discrimina alturas de som				
Identifica estilos musicais e de diferentes músicos				
Identifica diferentes instrumentos e sons				
Produção musical				
É capaz de manter um tom exato				
É capaz de manter o tempo e os padrões rítmicos exatos				
Revela expressividade quando canta ou toca algum instrumento				
É capaz de lembrar ou reproduzir propriedades musicais de músicos e outras				

composições				
Composição musical				
Cria composições simples em certos sentidos de início, meio e fim				
Cria sistemas notacionais simples				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 7

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DAS ARTES VISUAIS

	NÃO	ÀS VEZES	SEMPRE	NUNCA OBSERVEI
Artes Visuais: percepção				
Tem consciência dos elementos visuais no ambiente e no trabalho de arte (por exemplo, cor, linha, formas, padrões, detalhes)				
É sensível a estilos artísticos diferentes (por exemplo, é capaz de distinguir arte abstrata de realismo, impressionismo etc.)				
Artes visuais: produção/representação				
É capaz de representar o mundo visual com exatidão em duas ou três dimensões				
É capaz de criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns (por exemplo, pessoas, vegetação, casa, animais) e coordenar elementos, especialmente, em um todo unificado				
Usa proporções realistas, características detalhadas, escolha deliberada de cores				

Talento artístico				
É capaz de usar vários elementos de arte (por exemplo, linha, cor, forma) para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais				
Transmite claramente o humor através de representações literais (por exemplo, sol sorrindo, rosto chorando) e aspectos abstratos (por exemplo, cores escuras ou linhas caindo para expressar tristeza); produz desenhos ou esculturas que parecem “alegres”, “tristes” ou “poderosas”				
Preocupa-se com a decoração e o embelezamento				
Produz desenhos que são coloridos, equilibrados, rítmicos, ou com todas essas características				
Exploração				
É flexível e inventivo(a) no uso de materiais de arte (por exemplo, experimenta com tinta, giz, argila)				
Usa linhas e formas para gerar uma grande variedade de formas (por exemplo, abertas e				

fechadas, explosivas e controladas) em trabalhos bidimensionais ou tridimensionais				
É capaz de executar assuntos ou temas variados (por exemplo, pessoas, animais, prédios, paisagens)				

Fonte: extraída de Marques (2017).

ANEXO 8

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DAS CIÊNCIAS

	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>NUNCA OBSERVEI</i>
Habilidade de observação				
Observa cuidadosamente os materiais para aprender sobre suas características físicas; usa um ou mais sentidos.				
Com frequência, percebe mudanças no meio ambiente (por exemplo, folhas novas nas plantas, insetos nas árvores, mudanças sazonais sutis);				
Mostra interesse em registrar observações através de desenhos, gráficos, cartões sequenciais ou outros métodos.				
Identificação de semelhanças e diferenças				
Gosta de comparar e contrastar materiais, eventos ou ambos;				
Classifica materiais e, geralmente, nota				

semelhanças e diferenças entre espécies ou em ambas (por exemplo, compara caranguejo e aranha).				
Formação e experimentação de hipóteses				
Faz previsões com base em observações;				
Faz perguntas do tipo “e se?”; explica por que as coisas são como são;				
Realiza experimentos simples e tem ideias de experimentos para testar hipóteses próprias e alheias (por exemplo, deixa cair pedras pequenas e grandes na água para ver se uma afunda mais rápido do que as outras; rega plantas com tinta em vez de água).				
Interesse em/conhecimento de fenômenos naturais/científicos				
Revela vasto conhecimento sobre vários tópicos científicos; oferece espontaneamente informações sobre esses tópicos, ou relata experiências pessoais ou alheias				

com o mundo natural;				
Manifesta interesse por fenômenos naturais ou materiais relacionados, como livros de história natural, ao longo de períodos de tempo prolongados;				
Costuma perguntar sobre as coisas que observa.				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 9

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO DO MOVIMENTO

	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>NÃO OBSERVEI</i>
Controle corporal				
Revela consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo				
Planeja, organiza uma sequência e executa movimentos eficientemente – os movimentos não parecem aleatórios ou desconjuntados				
Consegue repetir os próprios movimentos e os movimentos dos outros				
Sensibilidade ao ritmo				
Move-se em sincronia com ritmos estáveis ou mutantes, especialmente na música (por exemplo, a criança tenta acompanhar o ritmo, em vez de não perceber ou desconsiderar mudanças rítmicas)				

É capaz de estabelecer um ritmo próprio e regulá-lo para atingir um efeito desejado				
Expressividade				
Evoca estado de ânimo e imagens através do movimento, usando gestos e posturas corporais; o estímulo pode ser uma imagem verbal, um objeto ou uma música				
É capaz de responder ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical (por exemplo, faz movimentos leves e fluidos com uma música lírica e movimentos fortes e destacados com uma marcha)				
Criação de ideias de movimento				
Tem ideias interessantes e novas de movimento, verbalmente, fisicamente ou ambos, amplia ideias (por exemplo, sugere que os colegas ergam os braços para parecerem nuvens no				

céu)				
Responde imediatamente a ideia e imagens com movimentos originais				
Coreografa uma dança simples, ensinando-a aos outros				
Responsabilidade à música				
Responde diferentemente a diferentes tipos de músicas				
Revela sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder a música				
Explora o espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade				
Antecipa os outros em um espaço compartilhado				
Experimenta movimentos do corpo no espaço (por exemplo, voltando-se e girando)				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 10

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO ESPACIAL

	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>NUNCA OBSERVEI</i>
Compreensão de relações casuais e funcionais				
Inferir relações com base na observação				
Compreende a relação das partes com o todo, função dessas partes e como elas são montadas				
Capacidade visuoespacial				
É capaz de construir ou reconstruir objetos físicos e máquinas simples em duas ou três dimensões				
Compreende as relações espaciais entre as partes de um objeto mecânico				
Abordagem de soluções de problemas com objetos mecânicos				
Usa a abordagem de tentativa e erro, e aprende a partir dela				
Usa uma abordagem sistemática para resolver problemas mecânicos				
Compara e				

generaliza informações				
Habilidades motoras finas				
É hábil ao manipular objetos ou partes pequenas				
Exibe boa coordenação mão-olho (por exemplo, bate com o martelo no prego e não nos dedos)				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 11

LISTA DE AVALIAÇÃO DO DOMÍNIO SOCIAL

	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>SEMPRE</i>	<i>NÃO OBSERVEI</i>
Entendimento de si mesmo				
Identifica as próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade				
Reflete sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações				
Utiliza essas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento				
Demonstra <i>insight</i> sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou ter dificuldade em uma área				
Entendimento do outro				
Demonstra conhecer os colegas e suas atividades				
Presta atenção aos outros				
Reconhece os pensamentos, os sentimentos e as capacidades alheias				
Tira conclusões sobre os outros com base em suas atividades				

Vivência de papéis sociais distintos/líder				
Frequentemente inicia e organiza atividades				
Organiza as outras crianças				
Atribui papéis aos outros				
Explica como a atividade é realizada				
Supervisiona e dirige atividades				
Facilitador				
Frequentemente compartilha ideias, informações e habilidades com outras crianças				
Medeia conflitos				
Convida outras crianças para brincar				
Amplia e elabora as ideias das outras crianças				
Oferece ajuda quando os outros precisam de atenção				
Cuidador/amigo				
Consola as outras crianças quando elas estão chateadas				
Demonstra sensibilidade aos sentimentos as outras crianças				
Demonstra saber do que os amigos gostam e não gostam				

Fonte: extraída de Marques (2017).

ANEXO 12

LISTA DE VERIFICAÇÃO DO ESTILO DE TRABALHO

ESTILOS DE TRABALHO	CARACTERÍSTICAS
Facilmente engajado	A criança inicia a atividade animada; presta atenção e se adapta ao formato e ao conteúdo da atividade. Às vezes a criança começa a fazer uma atividade sozinha, antes mesmo que o adulto explique como será a atividade.
Relutante em engajar-se	A criança mostra resistência à estrutura da atividade; pode precisar de que o adulto reestruture a atividade; pode impor sua própria agenda para mudar os objetivos da atividade.
Confiante	A criança parece à vontade com os materiais e com sua capacidade; faz movimentos, dá respostas ou opiniões prontamente e com segurança.
Hesitante	A criança segue hesitante depois de iniciar a atividade; pode parecer insegura em relação a como usar os materiais, mesmo depois de uma explicação; resiste a dar respostas ou continua buscando a aprovação ou o reassuramento do adulto; tem medo de fazer movimentos errados.
Brincalhão	A criança diverte-se com os materiais ou com a atividade; usa os materiais facilmente, fazendo frequentes comentários espontâneos, ou criando extensões divertidas da atividade.
Sério	A abordagem da criança à atividade é direta, sem distrações; executa a atividade como se fosse “só trabalho, nenhum divertimento”; porém, pode ser séria e demonstrar que está gostando da tarefa e dos materiais.

Concentrado	A criança demonstra intensa concentração na atividade ou no uso dos materiais; presta atenção ao trabalho, apesar de distrações ao seu redor (isso vai além do interesse, o foco indica atenção e singularidade de propósito incomuns por parte da criança).
Distraído	A criança tem dificuldade de desligar-se das atividades de sala de aula que a cercam, parece que sua atenção à tarefa aumenta e diminui.
Persistente	A criança dedica-se à atividade tenazmente, responde aos desafios com equanimidade e não desiste, apesar das dificuldades; também pode ser persistente sem a presença de qualquer dificuldade específica.
Frustrado pela atividade	A criança tem dificuldade em resolver partes desafiadoras ou frustrantes da atividade; pode recorrer rapidamente ao adulto em busca de soluções de problemas, ou expressar relutância em terminar a atividade.
Impulsivo	A criança não tem senso de continuidade; trabalha tão rapidamente que fica descuidada.
Reflexivo	A criança comenta ou avalia seu trabalho, fazendo revisão positiva ou negativa; parece distanciar-se do processo concreto de trabalho ou brincar, para avaliar se seu desempenho está de acordo com suas expectativas.
Propenso a trabalhar lentamente	A criança precisa de muito tempo para preparar seu trabalho; trabalha lentamente e metodicamente durante a atividade.
Propenso a trabalhar rapidamente	O ritmo da criança é mais rápido do que o da maioria dos colegas; inicia imediatamente a atividade e vai avançando até concluí-la.

Conversador	A criança conversa com os adultos enquanto trabalha na atividade; inicia discussões relacionadas ou não à atividade.
Quieto	A criança fala muito pouco enquanto trabalha na atividade, apenas quando a atividade exige, porém a ausência de conversa não é necessariamente devido a desconforto ou hesitação.
Responde a pistas visuais, auditivas ou cinestésicas	A criança revela necessidade ou preferência por começar a tarefa através de estímulos visuais (examinando cuidadosamente os materiais), de estímulo auditivo (ouvindo instruções, música) ou de estímulo cinestésicos (sentindo os materiais ou usando o movimento para compreender melhor).
Demonstra uma abordagem planejadora	A criança usa materiais ou informações estrategicamente; declara seus objetivos e depois começa a trabalhar para atingi-los, muitas vezes descrevendo o próprio progresso.
Emprega habilidades pessoais na tarefa	A criança usa suas inclinações como um meio de se envolver em uma dada atividade ou interpretá-la.
Diverte-se na área de conteúdo	A criança descobre um elemento divertido na área de conteúdo; é capaz de olhar a atividade de fora, conforme ela foi definida, e descobrir uma faceta engraçada, irônica ou inesperada.
Usa os materiais de maneira inesperadas	A criança redefine materiais e atividades de maneira singular, nova ou imaginativa. Observa como o uso inesperado afeta o processo ou o produto da criança.
Demonstra orgulho pela realização	A criança demonstra prazer com seu sucesso na atividade.

Presta atenção aos detalhes; é observadora	A criança nota aspectos sutis de materiais ou atividades.
É curiosa sobre os materiais	A criança faz perguntas sobre o que são as coisas, sobre como e por que foram feitas daquele jeito.
Demonstra preocupação com a resposta “certa”	A criança pergunta frequentemente ao adulto se o que ela está fazendo está “certo”; pode perguntar se as outras crianças acertaram; demonstra prazer quando está “certa” e desagrado quando está “errada”.
Concentra-se na interação com o adulto	A criança está mais interessada em estar com o adulto do que com os materiais; ela busca continuamente uma interação com o adulto por meio de conversa e contato visual, sentando no colo do adulto e assim por diante. Mesmo quando envolvida na atividade, ela tenta manter algum tipo de interação com o adulto.

Fonte: extraída de Marques (2017).

ANEXO 13

LISTA DE VERIFICAÇÃO DA CRIATIVIDADE

	<i>SEMPRE</i>	<i>NÃO</i>	<i>ÀS VEZES</i>	<i>NÃO OBSERVEI</i>
FLUÊNCIA				
1. Capacidade de produzir um grande número de ideias				
2. Habilidade de pensar soluções alternativas para um problema				
3. Capacidade de gerar um grande número de respostas				
4. Capacidade de pensar em muitas ideias e fazer muitos planos				
FLEXIBILIDADE				
5. Habilidade de mudar sua forma de pensar sobre um problema ou situação				
6. Capacidade de ver as coisas sob diferentes pontos de vista				
7. Habilidade de pensar em ideias alternativas para				

diferentes situações				
8. Capacidade de usar muitas e diferentes estratégias ou abordagens				
9. Capacidade de fazer diferentes conexões e deixar o pensamento ir em várias direções				
ORIGINALIDADE				
10. Habilidade de pensar em ideias, respostas e estilos incomuns				
11. Capacidade em dar respostas infrequentes e raras				
12. Habilidade de criar coisas novas, diferentes e únicas				
13. Capacidade de sintetizar e reorganizar uma ideia em nova forma				
14. Habilidade em dar respostas nas quais ninguém antes pensou				
ELABORAÇÃO				
15. Habilidade de expandir uma ideia adicionando detalhes				

16. Capacidade em dar respostas mais elaboradas e organizadas				
17. Habilidade de desenvolver uma resposta, um estilo ou uma ideia, dando seus detalhes				
18. Habilidade em clarificar ou melhorar uma ideia trabalhando seus aspectos constitutivos				
19. Capacidade de adicionar detalhes específicos para melhorar uma ideia				
20. Habilidade em ver problemas onde outros não veem				
EXPRESSÃO DAS EMOÇÕES				
21. Capacidade de fantasiar e de se expressar espontaneamente				
22. Capacidade de olhar o mundo sob uma perspectiva incomum				
23. Sensibilidade de entrar em contato com si mesmo por uma				

perspectiva interna				
24. Capacidade de entender o significado de uma ideia num contexto mais amplo				
25. Habilidade de produzir humor; coragem para correr riscos				

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 14

ROTEIRO DE ENTREVISTA NÃO ESTRTURADA PARA PROFESSORES(AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Entrevista* com a professora do Lucas

- Como é o Lucas em sala?
- Comportamento do aluno na sala de aula.
- Como são trabalhadas as potencialidades do aluno em sala de aula?
- Você consegue identificar indicadores de Altas Habilidades no aluno?
- Como é a participação dos pais?
- Quais são as áreas em que ele mais se destaca?
- Concepção de aceleração da professora.

*Observação: realizada em 26/11/2014.

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 15

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nome do(a) professor(a): _____

Idade: _____

Formação: _____

Nível de ensino: _____

Tempo de magistério: _____

FORMAÇÃO

1. Descreva, em uma palavra, o que vem à sua mente quando pensa em uma definição para o conceito de Altas Habilidades.
2. Descreva o que você entende serem as características e/ou comportamentos de um aluno com Altas Habilidades.
3. Em sua formação você teve alguma disciplina sobre a temática das Altas Habilidades ou Superdotação?
4. Em sua opinião, qual o papel do(a) educador(a) e da escola em relação ao(à) aluno(a) com Altas Habilidades? Justifique sua resposta.
5. Você tem experiência em sua prática docente para atender, em sala de recurso, um(a) aluno(a) com Altas Habilidades ou Superdotação?

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

6. Você tem conhecimento de quantos alunos(as) com Altas Habilidades ou Superdotação são atendidos(as) na rede municipal de educação?

AEE DE UM(A) ALUNO(A) COM ALTAS HABILIDADES

7. Desde quando o aluno começou a ser atendido?
8. Como aconteceu o processo de identificação? Como foram avaliados os indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação do aluno?
9. O aluno está inserido no Censo Escolar? Para a inserção, foi preciso apresentar um laudo clínico?

10. Quais as áreas de interesse do aluno?
11. Quais as principais características que você observa no aluno que o identifica como um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?
12. Quais os avanços você observa no aluno a partir do atendimento realizado?
13. Quais os foram os projetos realizados com o aluno durante os atendimentos?
14. O aluno apresenta interesse nas atividades? Desiste facilmente ou é persistente?
15. Em relação às estruturas e materiais da sala de AEE, você acha que ela está adaptada para o atendimento ao aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?
16. Como professora de Educação Especial, quais foram as dificuldades e/ou facilidades em atender o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?

PROCESSO DE ACELERAÇÃO

17. Como aconteceu o processo de aceleração?
18. Quais foram os pontos positivos e/ou negativos que você observou sobre o processo de aceleração do aluno?

PARECER PEDAGÓGICO

19. Como é feito o registro das atividades e o desenvolvimento do aluno?
20. Você tem conhecimento do parecer pedagógico voltado para o aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?

PAIS

21. Em relação aos pais do aluno, você observa que existe estímulo excessivo?
22. É uma família participativa no desenvolvimento do filho?

ESCOLA

23. A escola reconhece o aluno como um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação?
24. A professora da sala de aula relata que o aluno se destaca em algumas áreas?

25. O aluno relata alguma dificuldade em relação à escola, professores e colegas?

Fonte: extraído de Marques (2017).

ANEXO 16

QUESTIONÁRIO PARA PAIS DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

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

QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DE CRIANÇAS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Nome da criança:

Data de nascimento:

Série:

Profissão do Pai : Nível
escolar:

Profissão da Mãe: Nível escolar:

Quantos irmãos?

1) Descreva os pontos positivos e negativos após a identificação de Altas Habilidades/Superdotação de seu filho em relação a:

- Atendimento na sala de recurso:

2.Houve mudanças em relação das áreas de interesse de seu filho de 2013 a 2016?

3.Houve mudanças em relação das áreas de menor interesse e/ou dificuldades de seu filho de 2013 a 2016?

4.Seu filho se reconhece como uma pessoa com Altas Habilidades/Superdotação? Caso sim, descreva os pontos positivos e negativos em relação a este reconhecimento.

5. Como você descreve o comportamento de seu filho entre amigos e familiares?

6. Como você descreve o comportamento de seu filho na escola?

7. Aponte os pontos positivos e negativos que ocorreram após a aceleração de seu filho.

8. Após o laudo para o diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação de seu filho, exigido pela Secretaria de Educação, quais foram os pontos positivos e negativos que ocorreram na escola?

9. O que você entende sobre Altas Habilidades/Superdotação?

10. Quais as facilidades e dificuldades de se ter um filho com Altas Habilidades/Superdotação?

11. O que você acredita ser necessário para que sejam melhorados o reconhecimento e atendimento da criança com Altas Habilidades/Superdotação nas escolas do município?

MUITO OBRIGADA PELA CONTRIBUIÇÃO
DANITIELE MARQUES

Fonte: elaboração própria.

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Plano Individual de Ensino

(PARA APLICAÇÃO DA PNEPEI, DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 04/2009 E DO DECRETO Nº 7611/2011)³

Acompanhamento da aplicação da Adaptação Curricular para Terminalidade Específica ou Enriquecimento Curricular e Aceleração de Estudos, aplicando recursos pedagógicos e de acessibilidade no ensino regular.

Parcer Final: () Objetivos Alcançados; () Objetivos Não Alcançados

Recomendação: () Adaptação Curricular () Terminalidade Específica;
() Enriquecimento Curricular () Aceleração de Estudos.

Utilize outra folha de papel se necessário.

Responsável: _____ Data: _____

³ Sugestão elaborada pela Professora Cristina Deloso, UTF (2012). Autorizada a reprodução.

SOBRE AS AUTORAS

DANITIELE MARIA CALAZANS MARQUES

Pedagoga com habilitação em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Administração Escolar pelo Centro Universitário de Votuporanga (2004); Doutora e Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Faculdade de Conchas S.P. Professora de Educação Básica com experiência a 12 anos. Autora de capítulos de livros sobre Altas habilidades e precocidade. Idealizadora e atuante do projeto de extensão da Universidade Federal de São Carlos: "Oficina de criatividade para alunos com alto potencial". Atualmente é plestrante em eventos nacionais e internacionais de educação e Educação Especial na temática das Altas Habilidades, Psicopedagoga e Professora de Educação Especial. Desenvolve formações e capacitações de professores sobre a temática das potencialidades e criatividade do aluno em sala de aula. Tem experiência de atuação na área de Educação, com ênfase em Educação Especial nos seguintes temas: Educação Especial. Altas habilidades/Superdotação e Educação Infantil.

MARIA DA PIEDADE RESENDE DA COSTA

Psicóloga e Pedagoga pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos e Doutora em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo. Participou da formação da profissão de Fonoaudiólogo desde 1965 e após o reconhecimento obteve o título de Fonoaudióloga pelo

Conselho Federal de Fonoaudiologia. Foi professora dos Departamentos de Psicologia e de Metodologia do Ensino da Universidade Federal da Paraíba e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos com orientação no mestrado e doutorado e supervisão de pós-doutorado. Foi membro do Conselho Universitário da UFSCar, membro do Conselho do Curso de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, Chefe e Vice-Chefe do Departamento de Psicologia da UFSCar. Possui publicações em capítulos de livros e artigos em periódicos especializados. Tem participado de eventos nacionais e internacionais sobre Educação Especial; emitido pareceres para periódicos especializados e para editoras universitárias públicas em Educação e Educação Especial.

O presente livro trata de uma das áreas da Educação Especial que pouco tem se destacado dentre as várias demandas do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). A escolha do tema central deste livro surgiu após duas pesquisas envolvendo um assunto polêmico dentro das Altas Habilidades/Superdotação, qual seja: a precocidade. Foram pesquisas acadêmicas desenvolvidas no âmbito da escola pública. Surgiram da urgência e da necessidade de expandir o conhecimento sobre este público, com capacidades acima da média, que está fora dos padrões educacionais e que é praticamente invisível em uma escola capaz de estimular quem está abaixo da média, homogeneizar quem está no padrão médio e desestimular quem está acima do esperado. A partir de reflexões sobre o tema, o presente livro buscou tratar de alguns questionamentos mais comuns, tais como: Será possível reconhecer alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Infantil? Como sinalizar e identificar alunos(as) com precocidade na Educação Infantil? Como realizar o atendimento ao(a) aluno(a) identificado(a) precocemente? Qual a importância da aceleração? Como desenvolver um procedimento de identificação e de atendimento em uma sala de recurso multifuncional? Qual é o papel da escola no processo de inclusão do(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação? Como se dá a participação dos pais? Qual a concepção dos professores de se ter, na escola, um(a) aluno(a) com Altas Habilidades/Superdotação? São apontadas reflexões sobre todas estas questões. Como embasamento teórico, ressaltando a importância de outras abordagens, nossa opção foi a de nos aprofundarmos na teoria do psicólogo da Universidade de Harvard (Estados Unidos), Howard Gardner, com a intenção de não só refletir sobre e analisar os múltiplos olhares da inteligência, mas também de contemplar o entendimento dos processos que organizam os comportamentos da pessoa com Altas Habilidades/Superdotação em uma visão global.