

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA

**ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA CLASSE COMUM A PARTIR DAS  
NECESSIDADES DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

ALETÉIA CRISTINA BERGAMIN

BAURU  
2018

ALETÉIA CRISTINA BERGAMIN

**ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NA CLASSE COMUM A PARTIR DAS  
NECESSIDADES DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata.

BAURU  
2018

Bergamin, Aletéia Cristina.

Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação / Aletéia Cristina Bergamin, 2018

125 f.

Orientador: Eliana Marques Zanata

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

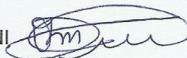
1. Altas Habilidades/Superdotação.2. Identificação.
3. Enriquecimento Curricular. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALETÉIA CRISTINA BERGAMIN, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 05 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação - Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON do(a) Departamento de Educação Especial e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília, Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ALETÉIA CRISTINA BERGAMIN, intitulada "**Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**" e produto educacional "**Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final:      Aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA 

Prof. Dr. MIGUEL CLAUDIO MORIEL CHACON 

Profa. Dra. VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI 

Dedico aos meus queridos alunos, em especial, aos que me despertam inquietações.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Fátima (in memoriam), por tudo. É tempo de colher sem esquecer quem sempre me motivou!

Ao meu marido Renato, por sempre me apoiar e compreender meus momentos de estudo.

Ao meu filho e ex-aluno Heitor, pela colaboração espontânea em ser monitor na minha turma e fotógrafo em muitos momentos. Foi importante na minha pesquisa, porém a rica experiência em compartilhar saberes que levará para a vida toda, com certeza é maior. Gratidão e orgulho!

Ao meu pai Francisco, por respeitar minhas escolhas, especialmente quando resolvi estudar no CEFAM.

À minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata, agradeço especialmente por acreditar no meu potencial e me aceitar como sua orientanda. Suas ricas e pontuais orientações me conduziram nesses dois anos intensos a produzir com prazer. Todo o meu carinho e minha eterna gratidão!

À Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Messias Fialho Capellini por todas as contribuições e oportunidades nessa minha caminhada de mestranda. Meu carinho e minha eterna gratidão também!

Ao Prof. Dr. Miguel Cláudio Moriel Chacon, pelo aprendizado que tive como aluna da sua disciplina em Marília e pelas importantes contribuições dadas no meu exame de qualificação.

Aos amigos de pesquisa sobre altas habilidades/superdotação, Angélica Maria Teodoro Cunha, Denise Rocha Belfort Arantes-Brero, Raissa Viviani Silva e Victor Alexandre Barreto Cunha. Parceiros de estudos, apoio e descontração! Em especial, à Denise e ao Victor que contribuíram diretamente na minha pesquisa.

Ao grupo de estudo “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA Altas Habilidades ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, pela construção colaborativa de conhecimentos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, por permitir, juntamente com a professora Vera, que eu me apropriasse do projeto de extensão sobre avaliação de altas habilidades/superdotação. Com certeza, essa experiência enriqueceu minha pesquisa!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Anna Augusta Sampaio de Oliveira, por todas as gentilezas.

Aos funcionários técnico administrativos do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica e aos professores. Em especial, ao Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, com quem tive a oportunidade de trabalhar na organização do VI CBE e que estará sempre em meu coração pelo grande ser humano que é.

Aos amigos do mestrado pelo companheirismo nesses dois anos intensos.

À Mayara dos Santos Baldin, pela gentileza em compartilhar dados importantes para minha pesquisa.

A todos que levaram enriquecimento para minha turma, em especial, à minha querida ex-aluna Nathália de Assis Silva.

À minha escola, principalmente à equipe gestora por acreditar no meu trabalho, apoiar e permitir a autonomia necessária.

Aos meus queridos alunos e aos seus pais ou responsáveis pela confiança no meu trabalho.

Aos amigos e familiares que compreenderam meu tempo ausente. Especialmente aos amigos da família Tiritan, Seu Pedro e Dona Isaltina, que me sequestraram um pouco dos meus estudos para algumas refeições deliciosas e ao Alexandre, pelas palavras de incentivo.

A todos que me apoiaram ou contribuíram de alguma maneira.

Enfim, sou grata por esse tempo de aprendizado, oportunidades e novas amizades.

*“A inquietude não deve ser negada, mas remetida para novos horizontes e se tornar nosso próprio horizonte.”*

(Edgar Morin)

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125f. Dissertação (Mestrado Profissional) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

## RESUMO

O presente trabalho, centrado em práticas educativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscou respostas e proposições para práticas docentes cada vez mais inclusivas, tendo como participantes, a pesquisadora e 22 alunos de uma turma de uma escola estadual de um município paulista. O estudo procurou compreender o fenômeno altas habilidades/ superdotação, identificar alunos com estes indicadores e desenvolver uma proposta de enriquecimento curricular que atende os mesmos, bem como todos os alunos de uma classe comum, além de elaborar uma síntese com as possíveis práticas de enriquecimento propostas descritas em formato de livro digital. A pesquisa, de abordagem qualitativa-exploratória, com características de pesquisa ação, foi desenvolvida em três etapas. A primeira etapa caracterizada pelo processo de identificação e confirmação de altas habilidades/superdotação, teve como instrumento de coleta de dados, instrumentos pedagógicos aplicados pela pesquisadora e testes psicológicos aplicados exclusivamente por psicólogos. A segunda etapa caracterizada pela elaboração e aplicação de uma proposta de enriquecimento curricular, teve como instrumento de coleta de dados, o diário de bordo. A terceira etapa constituiu-se pelo desenvolvimento de um livro digital com orientações para que professores possam identificar e desenvolver o enriquecimento curricular por meio de sugestões de práticas voltadas para alunos com altas habilidades/superdotação em classe comum. Os resultados apontaram na primeira etapa que é possível o professor identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação. Na segunda etapa, a proposta de enriquecimento mostrou-se eficiente estratégia para atender as necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação, promover desenvolvimento aos demais e ainda identificar novos talentos. E na terceira etapa, houve a organização de situações de enriquecimento curricular que foram desenvolvidas como sugestões para outros docentes que buscam uma educação com equidade e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação. Identificação. Enriquecimento Curricular. Educação Especial. Formação Docente.

BERGAMIN, A.C. **Curricular enrichment in the common class from the needs of students with high skills / giftedness.** 2018. 125f. Dissertation (Professional Master's) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2018.

## **ABSTRACT**

The present work, centered on educational practices in the Early Years of Elementary School, sought answers and propositions for increasingly inclusive teaching practices, having as participants the researcher and 22 students from a class from a state school in a city of São Paulo. The study sought to understand the phenomenon of high skills / giftedness, identify students with these indicators and develop a proposal for curriculum enrichment that serves them, as well as all students of a common class, as well as elaborate a synthesis with possible enrichment practices proposed described in digital book format. The research, with qualitative-exploratory approach, with characteristics of action research, was developed in three stages. The first stage characterized by the process of identification and confirmation of high skills / giftedness, had as instrument of data collection, pedagogical instruments applied by the researcher and psychological tests applied exclusively by psychologists. The second stage, characterized by the elaboration and application of a curricular enrichment proposal, had the logbook as instrument of data collection. The third stage consisted of the development of a digital book with guidelines for teachers to identify and develop curriculum enrichment through suggestions of practices aimed at students with high skills / giftedness in common class. The results pointed out in the first step that it is possible for the teacher to identify students with indicators of high skills / giftedness. In the second stage, the enrichment proposal proved to be an efficient strategy to meet the needs of the student with high skills / giftedness, to promote development to the others and to identify new talents. And in the third stage, there was the organization of situations of curricular enrichment that were developed as suggestions for other teachers who seek an education with equity and the full development of all students.

**Keywords:** High Abilities / Giftedness. Curricular Enrichment. Common Class. Identification. Teacher Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo  
AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AH/SD – Altas habilidades/superdotação  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -  
CEDET – Centro de Desenvolvimento de Talentos  
CEFAM – Centro Específico na Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
FACINTER – Faculdade Internacional de Curitiba  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério de Educação  
NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação  
PAAAH/SD – Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/  
Superdotação  
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial  
PCD - Precoces e/ou com comportamento dotado  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
QI – Quociente de inteligência  
SAIT – Serviços de Atendimento para Indivíduos com Talentos  
SARESP – Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo  
TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH – Transtorno de Desordem de Atenção e Hiperatividade  
TDE – Teste de Desempenho Escolar  
TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação  
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos  
UFF -- Universidade Federal Fluminense  
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNB – Universidade de Brasília  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação gráfica da concepção dos "Três Anéis" .....	40
Figura 2 - Mural da organização das assembleias .....	64
Figura 3 - Enriquecimento com jogos.....	78
Figura 4 - Enriquecimento com livros e revistas .....	78
Figura 5 - Enriquecimento na sala de informática.....	82
Figura 6 - Feira de Ciências – Apresentação do estudo sobre vulcões.....	85
Figura 7 - Aluna durante a produção de texto (peça teatral) .....	86
Figura 8 - Situações de teatro.....	87
Figura 9 - Oficina de desenho e pintura.....	88
Figura 10 - Visita ao SESC (Exposição de Arte Contemporânea) .....	88
Figura 11 - Obra de arte “Camuflagem” criada pelos alunos.....	89
Figura 12 - Exploração do espaço escolar para escrever poesias.....	90
Figura 13 – Elaboração do mapa da escola .....	93
Figura 14 - Elaboração de um dos cartazes da campanha.....	94
Figura 15 - Momento de criação de um dos jogos.....	94
Figura 16 - Criação de Jogos.....	95
Figura 17 - Elaboração de cartazes sobre sustentabilidade .....	96
Figura 18 - Atividades na horta.....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Abordagem de enriquecimento na classe comum em teses e dissertações no período de 2013 a 2017.....	47
Gráfico 2 - Abordagem de enriquecimento na classe comum em artigos publicados no período de 2013 a 2017 .....	50
Gráfico 3 - Publicações sobre altas habilidades/superdotação e enriquecimento curricular no período de 2013 a 2105 .....	51
Gráfico 4 - Hipóteses de escrita no início do 3º ano .....	62
Gráfico 5 - Resultado geral do TDE no 3º ano .....	70
Gráfico 6 – O que os alunos gostariam de aprender mais na escola .....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos inteligentes e superdotados - diferenças .....	33
Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas nos repositórios institucionais e que apresentam possibilidades de enriquecimento em sala de aula .....	45
Quadro 3 - Artigos encontrados e que apresentam possibilidades de enriquecimento .....	48
Quadro 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa .....	56
Quadro 5 - Resultado da Ficha de itens para observação em sala de aula .....	66
Quadro 6 - Resultado da Autonegação .....	67
Quadro 7 - Resultado da Nomeação por Pares .....	68
Quadro 8 - Resultado individual no TDE.....	69
Quadro 9 - Destaques durante o enriquecimento.....	75
Quadro 10 - Alunos com indicadores no teste Raven .....	75

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	15
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1. INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	21
<b>2. O PROCESSO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO</b> .....	28
2.1 Altas habilidades/superdotação no contexto de documentos oficiais .....	28
2.2 O aluno com altas habilidades/superdotação no contexto escolar .....	30
<b>3. ENRIQUECIMENTO E SUAS POSSIBILIDADES</b> .....	38
3.1 Enriquecimento curricular no Brasil: revisão sistemática de literatura .....	43
<b>4. MÉTODO</b> .....	53
4.1 Metodologia da pesquisa .....	53
4.2 Procedimentos éticos .....	54
4.3 Caracterização do ambiente escolar .....	55
4.4 Caracterização do público-alvo .....	55
4.5 Materiais e procedimentos de coleta de dados .....	57
4.6 Procedimentos de análise de dados .....	60
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	61
5.1 Etapa 1. Identificação e confirmação de altas habilidades/superdotação .....	61
5.2 Etapa 2. Enriquecimento proposto em uma classe comum dos Anos Iniciais .....	76
5.2.1 Do interesse por Astronomia à Feira de Ciências .....	83
5.2.2 Teatro: diversidade de talentos .....	85
5.2.3 Pintura, desenho e outras artes .....	87
5.2.4 Despertando poetas .....	90
5.2.5 Problemas do cotidiano: soluções e elaboração de produtos .....	91
5.3 Etapa 3. Desenho do Produto .....	97
5.3.1 Título do produto .....	97
5.3.2 Diagnóstico local .....	97
5.3.3 Público-alvo .....	98
5.3.4 Justificativa .....	98
5.3.5 Objetivos do produto .....	99
5.3.6 Descrição do produto .....	99
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICES</b> .....	112
<b>ANEXOS</b> .....	115

## APRESENTAÇÃO

Tecendo os fios de memória, uma reflexão sobre oportunidades obriga-me a parar por um tempo e pensar no meu atual estudo e, conseqüentemente, relacionar o que sou hoje devido às oportunidades que a vida me proporcionou ou por aquelas que ousei ir atrás.

Com meus poucos anos de vida, desejava tanto ir à escola que meus olhos acredito que brilhavam vendo as crianças que passavam em frente ao meu portão a caminho dela. Lembro com carinho da sensibilidade da minha mãe, em um desses dias, que compreendeu esse meu desejo, pegou os seus papéis de moldes e recortou-os cuidadosamente. Depois sentou-se à máquina de costura e em poucos minutos, presenteou-me com o meu primeiro caderno. Naquela tarde, debrucei-me nele e escrevi tudo o já lia do mundo como diria Paulo Freire. Algum tempo depois entrei na escola e até hoje continuo nela. Acredito que meus olhos ainda brilham, mas pelo papel docente transformador.

É impossível deixar de relacionar quem eu sou da minha profissão, pois foi por meio dela que encontrei a maneira de contribuir para a sociedade. E, nesses anos de prática docente, mesmo sabendo que os desafios são muitos e a falta de valorização é constante, acredito que é a única que oferece recompensas que nenhuma outra proporciona. Ser professor é marcar a vida de cada aluno, sendo assim, a responsabilidade é enorme, pois podemos marcar de maneira positiva ou negativa.

Buscando as minhas memórias, pensando nas oportunidades, voltei para o ano de 1988 quando cursava a 8ª série, do então Ensino de 1º Grau, e recebi o convite para participar do processo seletivo do Centro Específico na Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM. Começava ali, uma das mudanças mais significativas da minha vida. Na época, eu não tinha a dimensão de quanto ela mudaria, nem mesmo se queria ser professora. Apenas era uma oportunidade que não dava para dispensar. Hoje agradeço por ela.

Aos 14 anos, comecei a viajar para estudar o dia todo em outro município, mais que isso, comecei a minha jornada docente. Minha formação inicial, minha base! Anos mais tarde continuo falando com orgulho que sou “cria” do CEFAM.

Meu primeiro emprego, não foi na área da educação e logo percebi que não era o que queria. Na verdade, queria ser professora e sonhava em retribuir à sociedade o investimento da minha formação, pensava em trabalhar em escolas

públicas, porém quem me abriu as portas foi uma escola particular e onde aprendi muito, pois mesmo que não falássemos em inclusão, nesse colégio os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) estavam presentes. E, na minha segunda turma de regência, em 1995, tive a oportunidade de aprender com uma aluna com Síndrome de Down. Talvez até mais com ela do que ela comigo, pois a Declaração de Salamanca estava fresquinha, mas longe de chegar em nossas classes. Na época comecei a acompanhar os pais em palestras, conversar com outros profissionais e na prática tentava acertar. Mas, hoje vejo quanta informação faltava. Nessa escola, fiquei cinco anos e tive a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental.

Em 1999, mudei de cidade e fui a primeira professora do Ensino Fundamental de outra escola particular. Novos desafios, novas oportunidades de aprender. Depois de três anos passei no concurso para ser professora em um município vizinho, experiências diferentes, grandes lições, pois além da mudança da escola privada para uma pública, minha primeira turma foi um 5º ano, sendo que a maioria dos alunos tinha sido retida, mas algo era fortemente homogêneo e logo percebi que estava com os excluídos da escola. No entanto, não desisti e acredito que deixei umas sementinhas ou provocações, algumas mudanças vieram depois.

Depois de mais de uma década da minha formação no magistério, o governo estadual ofereceu concurso. Até que enfim! Então me efetivei na rede em 2006.

A minha graduação foi em pedagogia (FACINTER) e embora tenha buscado formação continuada em toda minha jornada docente, sentia a necessidade de estudos mais profundos. Então, em 2012 ingressei no curso de especialização “Ética, Valores e Cidadania na Escola” (USP), o qual cursei até 2013.

Ao tecer essas memórias, reconheço que sempre encontrei alunos que me desafiaram a ser melhor como professora e a eles tenho enorme gratidão. Embora eu estivesse sempre buscando a formação continuada, não havia respostas para todas as minhas inquietações e uma começou a ficar mais forte.

Sentia que havia muita cobrança para ensinar o aluno que não estava acompanhando, mas não havia para aqueles que podiam ir além. Ao estudar a legislação, me deparei com a questão dos alunos com altas habilidades/superdotação. E, outras questões foram ganhando vida. Fiquei mais inquieta pensando se eu sabia identificar esses alunos e com medo daqueles que passaram por mim, sem que eu os percebesse.

Dessa inquietação nasceu meu projeto de pesquisa para entrar no Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica (UNESP) e o presente trabalho é fruto das minhas descobertas como professora e ao mesmo tempo pesquisadora.

Durante essa jornada de mestranda, que foi outra oportunidade de crescimento pessoal e profissional que serei eternamente grata, vejo que já não sou mais a mesma, saio agora com uma bagagem maior. Mas como me conheço e acredito que enquanto houver vida é tempo de aprender, então logo estarei com outra inquietação.

## INTRODUÇÃO

A escola contemporânea apresenta-se acompanhada de inúmeros desafios para atender às necessidades da atual sociedade. E é nesse contexto que buscamos alcançar uma educação sustentada pela equidade, a qual respeite às diferenças e promova a aprendizagem de cada aluno.

Dentro dessa perspectiva, a escola inclusiva no contexto brasileiro encontra-se em processo de construção e seria utopia acreditar em sua concretização plena no atual momento, porém não podemos ignorar que existem práticas inclusivas já existentes para vencer barreiras políticas, pedagógicas, conceituais e atitudinais que foram estabelecidas ao longo do tempo.

De acordo com essa discussão, o presente estudo partiu de uma inquietação docente que tem por motivação a busca em superar barreiras para promover uma prática cada vez mais inclusiva e com equidade na oferta de oportunidades aos alunos.

No sentido de promover na escola a otimização de processos em busca de uma educação inclusiva, por meio de um *continuum* de reflexão e ações que possibilitem o desenvolvimento de todos os alunos, esta pesquisa estruturou-se com o seguinte problema de pesquisa: Como identificar possíveis alunos com altas habilidades/superdotação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e organizar o trabalho pedagógico atendendo às necessidades de cada um, no contexto da educação pública atual?

### **Objetivos**

#### **Objetivo Geral**

Desenvolver um livro digital com orientações para professores a partir de um trabalho de enriquecimento escolar.

#### **Objetivos Específicos**

Identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação por meio de avaliação pedagógica.

Confirmar os indicadores de altas habilidades/superdotação por meio de avaliação psicológica.

Promover uma intervenção de enriquecimento curricular para alunos de uma classe comum do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Descrever (passo a passo) o livro digital tendo por base os resultados da pesquisa.

Esse estudo se justifica pela necessidade de identificação e atendimento adequado para os alunos com altas habilidades/superdotação e com a oferta de enriquecimento curricular na classe comum, o ensino melhora para todos.

O trabalho aborda o fenômeno altas habilidades/superdotação, embora a literatura correspondente oferece diferentes termos sobre esse fenômeno, o objetivo desta pesquisa não é entrar nessa discussão e usou no decorrer das suas páginas, a definição oficial de altas habilidades/superdotação que segundo Pérez (2012) foi aquela que atendeu as preferências da maioria dos pesquisadores e que poderia, mesmo que lentamente, remover os obstáculos que impedem a identificação dessas pessoas.

No primeiro capítulo, a reflexão permeia a questão da invisibilidade dos alunos com altas habilidades/superdotação e quais são os obstáculos que impedem que sejam notados no contexto escolar.

O segundo capítulo traz a discussão sobre a questão da escolaridade, do contexto dos documentos oficiais à realidade da sala de aula e quais são as características de alunos com altas habilidades/superdotação, que são encontradas na literatura e uma abordagem sobre inteligência.

O terceiro capítulo apresenta uma proposta de enriquecimento como uma possibilidade de atender os alunos com altas habilidades/superdotação na classe comum e ao mesmo tempo oferecer oportunidades para todos, podendo assim, promover mais *comportamentos superdotados*<sup>1</sup> (RENZULLI, 2014) e qualidade de ensino. Apresenta ainda, uma reflexão por meio de uma revisão sistemática de literatura sobre publicações sobre essa temática.

Os procedimentos metodológicos encontram-se no quarto capítulo, que apresenta o tipo de pesquisa, os participantes, o contexto da escola, os procedimentos éticos, os instrumentos utilizados para identificar e confirmar a presença de altas

---

<sup>1</sup> O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade.

habilidades/superdotação em um dos alunos da turma participante da pesquisa e o afloramento de talentos em outros com a proposta de enriquecimento.

O quinto capítulo, apresenta-se em três etapas, a primeira descreve os resultados à luz da teoria, relatando a pesquisa de campo e a prática pedagógica, assim como o percurso para identificar e confirmar altas habilidades/superdotação, depois apresenta algumas propostas de enriquecimento que foram desenvolvidas, e por último, descreve o produto que acompanha esse trabalho como fruto de todo estudo teórico e das descobertas na prática de uma classe comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com aluno com altas habilidades/superdotação.

E nas considerações finais, encontra-se o diálogo pautado na teoria sobre a análise dos dados e os resultados.

## 1. INVISIBILIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Embora a educação inclusiva descrita na literatura, encontre-se em construção, é preciso colaborar nesse processo e um dos desafios atuais é conhecer cada aluno e cada turma, considerar a singularidade de cada um e pluralidade que qualquer sala de aula oferece. Dessa forma, ensinar exige compreender que o aluno é um ser humano e que é complexo.

Considerando a heterogeneidade da sala de aula, temos que olhar e enxergar os alunos que são Público-alvo da Educação Especial (PAEE) que se encontram nela. Mas quem são eles? Será que notamos todos e ofertamos um ensino de acordo com as suas necessidades? Até que ponto nossas escolas são inclusivas? Questões como essas são necessárias e nos proporcionam reflexões para direcionar a busca por uma escola que reconheça todos seus alunos respeitando sua individualidade e reafirmando a coletividade.

De acordo com essa discussão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), traz que os alunos considerados PAEE são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Dentro dessa perspectiva, a alteração da LDB em 2013, Lei nº 12.796, confirma esse PAEE e garante a sua inserção na educação regular.

Apoiando-se na definição desse grupo, o estudo debruçou para o último subgrupo, ou seja, às pessoas com altas habilidades/superdotação que fazem parte do contexto escolar e ao mesmo tempo nem sempre são identificadas.

O Relatório Marland (1971) traz dados que afirmam que 3% a 5% das pessoas de uma determinada população possuem altas habilidades/superdotação. Frente a esse dado, a inquietação latejante em relação ao espaço escolar e a comunidade ali presente guiou este estudo buscando compreender onde estão e o que acontece com esses alunos. Sabemos identificá-los? O que entendemos desse fenômeno?

Ao buscar aprofundamento, nota-se que não há definição de uma nomenclatura do fenômeno altas habilidades/superdotação, é possível encontrar várias como: precocidade, genialidade, criança prodígio, talentoso, bem-dotado, brilhante, dotado, superdotado, altas habilidades, superdotação, superdotados e talentosos, altas habilidades e talentosos, capacidade acadêmica elevada, entre outras.

Em meio às discussões sobre que nome dar ao fenômeno, o mais aceitável é pensar que nossos alunos não podem ficar à espera de uma definição, é preciso compreender que esses alunos com altas habilidades/superdotação estão presentes nas escolas e, ela por sua vez, tem o dever de atender suas necessidades especiais.

Ao analisar o contexto escolar, há presença de mitos e falta de informação sobre esse fenômeno, sendo que o aluno com altas habilidades/superdotação está presente de forma invisível, o que causa desrespeito com seu potencial e aos seus direitos, além do desperdício de talentos para a própria sociedade.

Almeida e Capellini (2005) chamam a atenção para o risco desses alunos não serem notados e conseqüentemente não receberem oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Corroborando com essa ideia, Chagas-Ferreira (2014), aborda a necessidade de compreensão mais ampla das características individuais, sejam elas biológicas, cognitivas ou socioemocionais da trajetória de vida de cada indivíduo e para entendermos o aluno com altas habilidades/superdotação, antes é preciso, entender a cultura na qual está inserido.

[...] as experiências, a configuração sociocultural, os processos cognitivos e socioafetivos em um dado período da história podem modificar o curso do desenvolvimento. Esses processos podem fortalecer ou desencorajar certas características individuais, fomentar ou interromper o processo de crescimento individual, ampliar ou reduzir diferentes oportunidades e evocar certos tipos de reação no ambiente e nas pessoas (CHAGAS, 2008, p.45).

Constata-se que a cultura na qual o indivíduo está inserido é fator determinante da concepção do fenômeno altas habilidades/superdotação e na educação que terá, pois, dependendo dos seus valores há uma variação de uma para a outra.

Para Renzulli (2014) o que determina são as necessidades, os valores da cultura vigente e que há uma velha discussão entre acadêmicos e leigos de como certas habilidades humanas, personalidades e condições ambientais contribuem para essa concepção. E ainda é, por meio da confluência de inteligência, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e ambiente que levará ao desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. Nessa perspectiva, o fenômeno só existe de acordo com o contexto e as relações que cada indivíduo tem.

Gouveia e Fernandes (2016) reforçam que o conceito e a valorização desse fenômeno variam de acordo com a época e a cultura, e que mesmo apesar dos

diversos estudos realizados, dos avanços com novas teorias propostas, é algo que o homem ainda não conseguiu explicar e chegar a uma conclusão definitiva.

Pérez (2012) aponta que um fator que causa confusão e dificulta a identificação é a variedade de termos e expressões que intitulam as pessoas com altas habilidades/superdotação. Ao abordar o processo histórico no âmbito das discussões de definição oficial, a autora ainda aponta que a passagem de “Paradigma Tradicional para o paradigma atual” nessa área, vindo desde o Relatório Marland (1971) em sintonia com “a tendência mundial de tentar ampliar o conceito e o construto de inteligência de referência” além disso gera confusões no diagnóstico.

Medir a inteligência linguística ou lógico-matemática com testes psicométricos pode ser apenas um indicador de habilidades acima da média nessas duas inteligências, desde que a pessoa que esteja sendo testada tenha um perfil mais acadêmico do que produtivo-criativo. Mas medir as habilidades acima da média em outras inteligências ou quando a pessoa coloca mais ênfase no pensamento divergente, indutivo e prático pode ser bem mais complicado, senão impossível, exclusivamente com instrumentos padronizados (PÉREZ, 2012, p 58-59).

Enquanto pesquisadores renomados da área discutem sobre essas questões, adentramos os muros das nossas escolas e nos deparamos com os traços da nossa cultura que vão além dos mitos, pois desnudam a falta de informação que aparece como um obstáculo para identificação e o oferecimento de atenção educacional de qualidade para esses alunos.

A intenção deste estudo está longe de procurar culpados, assim como compreende que seria injusto estender a culpa aos professores quando encontramos falhas que não dependem apenas da formação continuada quando a formação inicial não ofereceu subsídios para sustentar a prática pedagógica inclusiva.

No entanto, considerando que mesmo nos dias atuais nem todos cursos de licenciatura oferecem uma disciplina que aborde a Educação Especial com uma perspectiva inclusiva, os professores que buscam preencher essa lacuna por meio da formação continuada, com certeza fazem a diferença.

Sabatella (2012) aponta que existem algumas iniciativas para suprir essa demanda, mas são reduzidas dentro da necessidade real e que são os professores que no dia a dia enfrentam o papel desafiador de identificar e oferecer ensino adequado, mesmo sem receber orientações na maioria das vezes.

São os professores que sofrem o maior impacto pela falta desse conhecimento, pois a devida orientação lhes dará a segurança para que possam adaptar e enriquecer o currículo, flexibilizar certos protocolos, organizar programas de atendimento e saber quando devem encaminhar os alunos para um trabalho de aprofundamento individualizado. Algumas estratégias de ensino-aprendizagem que facilitam o reconhecimento das altas habilidades podem ser incluídas no trabalho das classes, o que, além de promover um enriquecimento adicional, trará benefícios e poderá melhorar o ensino para todos os alunos (SABATELLA, 2012, p.115).

De acordo com essa discussão, outros autores, defendem a importância da formação docente para atuar com alunos com altas habilidades/superdotação em sala de aula comum, para que eles saibam identificar, atender e/ou encaminhar esse PAEE para o Atendimento Educacional Especializado - AEE (MARTINS; ALENCAR, 2011; MARTINS; PEDRO; OGEDA, 2016).

Além dos aspectos mencionados que tornam o aluno com altas habilidades/superdotação invisível no contexto escolar, Martins, Pedro e Ogeda (2016), ao analisarem teses e dissertações brasileiras, no período de 2005 a 2014, com a temática da identificação do PAEE apontam para uma produção acadêmica pouco expressiva e a falta instrumentos de avaliação nacional sistematizados validados para grande escala.

Wechsler e Suarez (2016), corroboram a discussão no viés do conceito do fenômeno altas habilidades/superdotação como dificuldade de compreensão do mesmo e que essa constatação aparece tanto em pesquisas internacionais quanto nacionais, afirmando que mesmo que existam as leis brasileiras para garantir os direitos, a preparação dos professores para cumprimento dessa legislação ainda é bastante deficitária.

Frente aos desafios para o professor identificar o aluno com altas habilidades/superdotação, citados anteriormente, outro fator que dificulta a identificação, é a questão da heterogeneidade entre essas pessoas como Virgolim (2012) aponta:

[...] os portadores de altas habilidades são um grupo bastante heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIM, 2012, p.100).

Dessa forma, observa-se que cada pessoa com altas habilidades/superdotação é um universo complexo e diferente das demais do mesmo grupo, mas na prática

docente essa compreensão não foi incorporada e torna-se mais um obstáculo para enxergar esse PAEE. E se o que se espera da escola inclusiva é que estimule e oportunize a participação de todos, além de promover mudanças que possam refletir na sociedade, já que uma está relacionada à outra, constata-se que precisa repensar o seu papel quanto à identificação e o trabalho pedagógico a esse subgrupo da educação especial.

Dentro desse contexto, é inegável que o aluno com altas habilidades/superdotação necessite de suporte para o desenvolvimento de suas habilidades superiores com o fortalecimento da autoestima e do autoconceito. Além da compreensão e respeito às diferenças por parte de todos os atores envolvidos no contexto escolar.

Para as crianças com altas habilidades/superdotação que costumam ser mais intensas em seus posicionamentos (CHAGAS - FERREIRA, 2014), perfeccionistas e com senso de humor incomum (ALENCAR, 2007; CHAGAS - FERREIRA, 2014; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; SABATELLA, 2008; VIRGOLIM, 2007), é conflituoso a não compreensão de suas características peculiares.

Por muitas vezes acabam tornando-se invisíveis ou vistos como alunos problemáticos, nesse segundo caso, as suas habilidades superiores acabam ganhando invisibilidade.

[...] sabemos que um grande número de alunos esconde suas capacidades e potencialidades em repetidas histórias de fracasso escolar e evasão, procurando não serem excluídos do convívio social pela sua inteligência superior ou pelo bom desempenho escolar. Estes alunos estão em todas as escolas, aparecem em todos os níveis socioeconômicos e em todas as etnias, e frequentemente têm em comum o sentimento de frustração, de exclusão social e de infelicidade (VIRGOLIM, 2012, p. 96).

E o papel da escola, juntamente com a família, é essencial no processo de identificação de indícios de habilidades superiores, mas muitas vezes no contexto escolar o que acontece é o processo de exclusão com práticas que limitam o desenvolvimento dessas habilidades e da criatividade.

Por um lado, temos políticas públicas que cobram cada vez mais que a escola seja inclusiva, por outro, muitos dos nossos alunos com altas habilidades/superdotação sofrem por não serem notados e compreendidos. Enquanto na teoria avançamos, na prática é preciso repensar se a escola que oferecemos é a escola que a contemporaneidade exige. Assim como, se o processo de ensino e

aprendizagem, atende esse público que tem características peculiares como a curiosidade e a necessidade de maiores desafios.

Para acentuar mais essa questão, temos a presença do *bullying* no ambiente escolar, e o aluno com altas habilidades/superdotação não está imune a ele. Esta condição alimenta no aluno “o sentimento de diferença que sentem em relação aos outros” (VIRGOLIM, 2012, p. 97) e trazendo outra questão à cena que é o autoconceito.

Na literatura é possível encontrar, autores que abordam a correspondência de características de pessoas com altas habilidades/superdotação à prática de *bullying* como perfeccionismo, maior sensibilidade, intensidade emocionais, habilidades intelectuais mais desenvolvidas em relação às habilidades sociais (PETERSON; RAY, 2006; PETERSON, 2009 *apud* DALOSTO; ALENCAR, 2013, p. 365); aspectos do ajustamento emocional como baixa autoestima, depressão, ideação suicida, dificuldade para se relacionar (CHAGAS, 2008).

Embora seja uma questão que merece aprofundamento, nota-se poucos estudos sobre *bullying* e alunos com altas habilidades/superdotação (PETERSON, 2009; SMITH et al., 2012 *apud* DALOSTO; ALENCAR, 2013, p. 366). Sendo essa temática relacionada às práticas de violência física ou psicológica e considerando a heterogeneidade do PAEE, é preocupante e aponta para a necessidade de novas pesquisas.

É importante ressaltar que o aluno com altas habilidades/superdotação nem sempre ocupa a posição de vítima em relação ao *bullying*, há situações que pode ser o agressor, dessa forma, nota-se a importância de práticas educativas que potencializam o desenvolvimento moral. Como já foi dito, esse grupo de pessoas não é homogêneo e cada indivíduo possui as suas singularidades e as suas necessidades. Entender isso faz-se necessário, como a compreensão de que nem sempre é somente a necessidade de desenvolver suas habilidades superiores, mas encontrar um ambiente que promova o desenvolvimento das habilidades que estão em desajuste com elas, é essencial.

Se a escola não promover um ambiente inclusivo para que o aluno com altas habilidades/superdotação possa desenvolver suas potencialidades, o mesmo com o tempo começa a “esconder seus talentos para não acentuar a diferença em relação a seu grupo de pares e ser aceito pela turma” (VIRGOLIM, 2012, p. 98).

A expressão “efeito pigmaleão negativo” adotada por Terrassier (1981) refere-se ao efeito que ocorre no ambiente escolar e dificulta que o aluno com altas habilidades/superdotação expresse o seu potencial quando o professor não tem ideia do potencial real desse aluno e “passa a esperar do mesmo um desempenho na faixa da média, encorajando-o a apresentar um desempenho muito aquém de suas reais capacidades” (ALENCAR, 2007, p.374).

Voltando às reflexões, seja a cultura, os diferentes nomes ou a falta de formação docente com saberes para compreender o fenômeno altas habilidades/superdotação, é inegável que todos esses fatores colaboram para que esses alunos sejam ignorados à espera da sorte.

Contudo, o aluno com altas habilidades/superdotação está nas carteiras escolares ora dizendo “estou aqui”, ora se camuflando para se aproximar do comportamento dos colegas, ora adotando um comportamento de negação das tarefas escolares podendo ser identificado na comunidade escolar como um aluno com déficit ou mesmo com deficiência intelectual. Enquanto isso, fica à mercê da sorte, o seu direito de uma educação que garanta o desenvolvimento de suas potencialidades e de uma construção positiva de identidade. Que autoconceito formará diante de uma sociedade que o ignora?

## **2. O PROCESSO DE ESCOLARIDADE DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

A escola inclusiva tem o desafio de romper as barreiras que não permitem que todos tenham pleno desenvolvimento, buscando a cada dia, práticas que respeitem as diferenças, não pela igualdade, mas sim pela equidade. É um processo de superação de políticas públicas e de práticas enraizadas no contexto escolar que refletem na nossa sociedade e vice-versa. Nessa reflexão, encontra-se o descompasso dos avanços garantidos por leis específicas para os alunos com altas habilidades/superdotação e a realidade das salas de aulas.

Segundo Freitas e Negrini (2008) tem aumentado a inserção dos alunos com altas habilidades/superdotação nos textos das políticas educacionais, no entanto, ainda há desconhecimento por parte dos professores.

Embora os documentos legais, tragam uma corrente que conduz ao processo da educação inclusiva, no entanto, a sustentação da escola inclusiva depende de outros pilares. A escola não se torna inclusiva, apenas cumprindo a legislação, aceitando a matrícula de um aluno PAEE por obrigação. É preciso vencer barreiras estruturais, pedagógicas e acima de tudo, atitudinais.

No caso do aluno com altas habilidades/superdotação, as barreiras perpassam pela falta de formação docente para identificar e oferecer de maneira adequada oportunidades didáticas para o desenvolvimento de suas habilidades superiores, como até mesmo em ajuda na diminuição da dissincronia (TERRASSIER, 1986 *apud* ALENCAR, 2007) quando existente e garantia dos direitos da legislação vigente.

### **2.1 Altas habilidades/superdotação no contexto de documentos oficiais**

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabelece como dever do Estado com a educação, a garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) houve um avanço significativo quanto a garantir direitos aos alunos com altas habilidades/superdotação ao reconhecer as suas necessidades especiais, assim como o atendimento especializado e a aceleração de estudos no âmbito da Educação Básica e Superior.

Em 2006, por meio do Documento Orientador Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, houve a proposta de criação dos núcleos com objetivo de oferecer formação aos professores para motivarem estudantes com altas habilidades/ superdotação e incluir os pais em grupos de atendimento para ficarem mais atentos às necessidades especiais dos seus filhos (BRASIL, 2006).

Dois anos depois, foram publicados pelo Ministério da Educação os quatro volumes da obra “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação” (BRASIL, 2007) trazendo orientações para o trabalho pedagógico com estudantes com altas habilidades/superdotação.

Em seguida o governo federal propõe a Resolução Nº 4, em outubro de 2009 instituindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7611, em novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a partir disso, os sistemas de ensino foram obrigados a matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino comum e no AEE em salas de recursos multifuncionais.

Ainda na Resolução, Nº 4, no Art. 3º apresenta que a Educação Especial deve acontecer em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional e considera como público-alvo do AEE no Art 4º, como alunos com altas habilidades/ superdotação, “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009).

Dentro desse contexto, o AEE complementa e/ou suplementa a formação considerando as necessidades específicas de cada um e organizando o trabalho pedagógico a fim de superar as barreiras por meio de atividades diferenciadas da classe comum.

No Estado de São Paulo em 2012, a Secretaria da Educação do Estado estabeleceu com a Resolução SE 81, uma política pública para o atendimento de estudantes com altas habilidades/superdotação possibilitando o processo de aceleração de estudos para esses alunos (SÃO PAULO, 2012).

Em 2013, a Lei nº 12.796, a alteração da LDB nº 9.394, garante o atendimento educacional especializado gratuito e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

No ano de 2014, a Nota Técnica Nº 04, traz orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014).

A Lei nº 13.234 em 2015 altera a LDB nº 9.394 sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

Em 2016, a Portaria nº 243, estabelece os critérios para funcionamento, avaliação e supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional aos alunos PAEE. No entanto, apenas nesse mesmo ano, os alunos da Rede Estadual de São Paulo contam com a primeira sala de recursos para altas habilidades/superdotação como AEE e até o momento é a única no estado.

## **2.2 O aluno com altas habilidades/superdotação no contexto escolar**

Ao procurar na legislação é possível notar a conquista de direitos, no entanto a relação dos mesmos com a realidade encontrada no cotidiano escolar traz inquietações e a percepção dos desafios que ainda permeiam esse ambiente. É essencial encontrar o equilíbrio entre teoria e prática, algo urgente e necessário, no entanto, o nosso aluno invisível ou o “Gasparzinho<sup>2</sup>” (PÉREZ, 2004) está nesse contexto segundo os estudiosos desse fenômeno e continuamos não o vendo.

Ao ouvir o lado dos alunos, é preocupante a fala do PAEE, pois a maioria com altas habilidades/superdotação declara “ter a sensação de que são alienígenas em todos os ambientes” (SABATELLA, 2008, p. 132).

Alencar (2012) corrobora ao abordar a questão do ambiente educacional:

[...] o que tem sido amplamente discutido com relação ao aluno que se destaca por um potencial superior é que o ambiente educacional típico não está preparado para atender de forma adequada as necessidades desse aluno. De modo geral o ensino regular é direcionado para o aluno médio e abaixo da média, e o superdotado, além de ser deixado de lado neste sistema, é visto, muitas vezes, com suspeita por professores que se sentem ameaçados diante do aluno que os questiona, que os pressiona, muitas vezes, com suas perguntas e comentários [...] (ALENCAR, 2012, p. 86-87).

---

<sup>2</sup> A autora se refere ao Gasparzinho como a fantasma da escola, principalmente o aluno com AH/SD produtivo-criativo que dificilmente são identificados como pessoas com altas habilidades/superdotação.

A invisibilidade discutida anteriormente traz diversas consequências, pois além da falta de oportunidades de pleno desenvolvimento para esses alunos, muitos sofrem *bullying* ou são identificados erroneamente como pessoas com transtornos, depressivos, entre outros diagnósticos.

Pérez (2012, p. 60), enfatiza que a identificação é um processo que deve anteceder e ser um meio para garantir o AEE aos alunos com altas habilidades/superdotação e que é preciso levantar o “véu que mantém esses alunos invisíveis”.

Ao pensar na diversidade de uma sala de aula e de todos os saberes que o professor deve dar conta, constata-se que há muitos desafios e nem sempre recebe apoio ou formação para que possa atender da melhor maneira possível cada aluno, além de ser um profissional que precisa encontrar a autonomia e a flexibilidade dentro de um sistema engessado.

Entretanto, ter percepção das amarras da educação pode proporcionar a busca em respeitar a heterogeneidade presente de qualquer sala de aula e ofertar um ensino que respeite às diferenças.

Para Cupertino e Arantes (2012), é fundamental que se tenha o respeito ao indivíduo para que o mesmo tenha um desenvolvimento pleno, com um olhar para as diferenças pode-se ter um ensino mais individualizado e combinar pessoas com habilidades diferentes de modo mais flexível, ou seja, de forma inclusiva.

Em se tratando da condição do aluno com altas habilidades/superdotação, a identificação é algo imprescindível e por mais que os professores encontram as barreiras para concretizá-la, é necessário dar esse passo. Seria uma negligência não identificar e não atender suas necessidades (RUÍZ; PERALES, 2016; HIGUERAS-RODRÍGUEZ, 2017).

Embora haja uma lacuna em relação a validação de instrumentos utilizados pelo professor, esses alunos estão presentes em nossas salas de aula e é melhor o excesso de oportunidades do que a falta delas.

É importante valorizar e trazer de volta ao cenário a figura do professor na avaliação do aluno, bem como, esclarecer e afastar os mitos sobre esse fenômeno (FARIAS; WECHSLER, 2014).

Um mito muito presente e que precisa ser superado, segundo Sabatella (2008), é pensar que o aluno extremamente inteligente possa dar conta sozinho de seu processo de aprendizagem. Isso pode gerar insegurança e sentimento de exclusão

ao dar atenção aos outros e a ele não. Com essa prática o aluno sofre com a pressão e conseqüentemente pode apresentar dificuldade de ajustamento. É necessário entender que ele precisa de apoio e compreensão.

A tarefa por mais difícil que seja e pareça, deve acontecer e os professores precisam nesse processo ir rompendo com mitos, falta de informação e formação sobre o fenômeno altas habilidades/superdotação.

Quando se empreende la tarea de identificar a um alumno que pueda considerarse superdotado, se debe tener presente que el objetivo fundamental del proceso de identificación no es de etiquetarlo, muy al contrario, se pretende conocer sus posibles potencialidades, com el fin de poder planificar mejor el trabajo y ajustar la programación a sus intereses y altas capacidades <sup>3</sup>[...] (SÁNCHEZ; GARCIA; MARTÍNEZ, 2000, p.73).

Os alunos com ou sem altas habilidades/superdotação precisam de professores que conheçam bem suas habilidades e suas necessidades educativas, acima de tudo que estejam dispostos a colaborar para que tenham desenvolvimento pleno. Nessa perspectiva, o professor que tem a sensibilidade e a prática da alteridade com seus alunos, entende que nenhum aluno pode ficar invisível. E para isso, é preciso uma busca constante para oferecer no processo de ensino e aprendizagem, situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Pensar em todos e ao mesmo tempo em cada um, conhecer os alunos na singularidade e pluralidade que cada sala de aula oferece torna-se fundamental. E, ao suspeitar da possibilidade de alunos com altas habilidades/superdotação, deve-se procurar conhecer as características e instrumentos de identificação mantendo uma postura aberta e flexível em relação ao conceito.

Dessa forma, é o primeiro passo para caminhar na garantia de oferecer atendimento justo para o aluno que por muitas vezes, está invisível aos olhos de quem o vê e não o reconhece. Embora, seja um grupo bastante heterogêneo, é possível encontrar à luz da literatura sobre essa temática, orientações e instrumentos que podem ser utilizados por professores. Conhecer os traços e as características que

---

<sup>3</sup> A tarefa de identificar um aluno que pode ser considerado superdotado, deve ter presente que o objetivo fundamental do processo não é rotular, muito ao contrário, pretende-se conhecer suas possíveis potencialidades para planejar melhor o trabalho e ajustá-lo aos seus interesses e às altas habilidades (tradução livre da pesquisadora).

alunos com altas habilidades/superdotação podem apresentar, é outro aspecto fundamental na identificação desses.

São diversas as características para observar, como: curiosidade; originalidade e autenticidade; senso de humor; persistência em atividades do seu interesse; perfeccionismo; capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas; alta exigência; resolução rápida de dificuldades pessoais; rejeição por autoridade excessiva; sensibilidade à injustiça; aborrecimento/tédio fácil com a rotina; excelente memória; interesse em conviver com pessoas mais velhas ou com quem tem nível intelectual similar; precocidade/ habilidades mais cedo que seus colegas; alto nível de energia; vocabulário avançado; talento incomum (SABATELLA, 2008, 2012).

Para os professores a dúvida na identificação traz algumas inseguranças, o Quadro 1 a seguir, aponta algumas diferenças entre alunos inteligentes e alunos com altas habilidades/superdotação.

Quadro 1 - Alunos inteligentes e superdotados - diferenças

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

Fonte: GALBRAITH, 2000 *apud* SABATELLA, 2008, p. 94.

O Quadro 1 apresenta algumas orientações para o professor verificar indicadores de altas habilidades/superdotação, no entanto, vale algumas ressalvas,

uma delas é que a inteligência superior pode mudar, pois não é algo fixo e depende do processo de desenvolvimento de cada indivíduo.

A segunda é que a questão da inteligência, que foi muito discutida no século XX, mas atualmente pesquisadores concordam que é composta de vários fatores e habilidades (REZULLI, 2004; STERNBERG, 1997 *apud* VIRGOLIM, 2007; GARDNER, 2000), sendo então, multidimensional como apontou Guilford (GUILFORD, 1975, 1986 *apud* VIRGOLIM, 2007). Por esse viés, a discussão permeia que existem várias outras habilidades para se considerar além daquelas medidas pelos testes de QI (Quociente de Inteligência).

Virgolim (2007), afirma que a teoria de Guilford abriu espaço para discutir sobre o pensamento divergente (criatividade) e outras habilidades que não estavam sendo contempladas nos tradicionais testes de inteligência. E que outras contribuições, como os estudos de Piaget mostrando que o desenvolvimento intelectual depende da contribuição genética quanto da qualidade do ambiente em que se desenvolve e Torrance que trouxe a importância de combinar o pensamento convergente com o pensamento divergente, dão base para as teorias de Sternberg, Gardner e Renzulli. Essas teorias valorizam o ser humano em situações vivenciadas do cotidiano e não separam do contexto sociocultural.

Ao abordar a teoria triádica da inteligência de Sternberg, as autoras apontam que:

[...] Sternberg permite-nos ver que diferentes situações exigem diferentes tipos de inteligência. Ao valorizar mais o tipo de inteligência analítica, a escola subestima a capacidade de um grupo maior de estudantes de obter êxito nas situações reais da vida, que exigirão respostas criativas e sensatas para resolver os problemas colocados pelo mundo contemporâneo. Da mesma forma, os tradicionais testes de inteligência poderão ser bons preditores do êxito acadêmico, mas terão pouco impacto na predição do sucesso na vida prática e no ambiente de trabalho (VIRGOLIM, 2007, p. 31-32)

Na teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2000), a abordagem da inteligência é multifatorial, o autor apresenta oito inteligências: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal- cinestésica, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal assim como a importância das interações da pessoa com o ambiente, podendo despertar outras inteligências.

A teoria de Renzulli, assim como Sternberg e Gardner, apoia-se no modelo de inteligência multifacetada e o mundo precisa de pessoas capazes de resolver problemas e que sejam mais produtoras de conhecimentos. Ela se alicerça na

concepção dos “Três Anéis” que apresenta três componentes que se interrelacionam: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (VIRGOLIM, 2007).

A habilidade acima da média refere-se à habilidade geral e específica, sendo que a primeira trata da capacidade de utilizar o pensamento abstrato no processamento de informação com integração de experiências. Nos testes psicométricos, aparecem como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal. A segunda habilidade revela-se em áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como música, dança, liderança, matemática etc (RENZULLI, 2014).

A criatividade, elemento determinante e difícil de medir nos testes validados, pode ser observada nos produtos criativos das pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação. A criatividade, além disso, é conhecida como pensamento divergente (RENZULLI, 2014).

O envolvimento com a tarefa, elemento muito presente, consiste na energia que a pessoa gasta para realizar algo que é de seu interesse (RENZULLI, 2014).

Nas pesquisas de Renzulli destacam-se dois tipos de superdotação: a superdotação acadêmica e a superdotação produtivo-criativa. A primeira como o tipo mais fácil de medir por testes de QI ou outros testes de habilidades cognitivas, é mais frequentemente notada nas escolas. Ela existe em vários níveis e é preciso modificar apropriadamente o currículo para esses alunos. Já o segundo tipo, a pessoa produtivo-criativa, combina estruturas internas com as demandas do ambiente e o seu envolvimento humano na busca do desenvolvimento de pensamentos, soluções materiais e produtos originais, ou seja, aplica habilidades em áreas de problema e estudo que tenham relevância pessoal e em níveis desafiadores de atividades investigativas. Quando coexistem os dois tipos, resulta na superdotação mista.

As três teorias abordadas, Modelo dos Três Anéis (RENZULLI; REIS, 1997; RENZULLI, 2014), Teoria Triádica da Inteligência (STERNBERG, 1997 *apud* VIRGOLIM, 2007), Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 2000), valorizam mais do que o QI, pois, na avaliação consideram outros instrumentos como comportamento, observação e produções do contexto que o indivíduo está inserido, além das altas habilidades/superdotação que estão presentes em outras áreas e em outras avaliações são negligenciadas.

Frente a toda discussão, compreende-se que o professor precisa estar atento a vários aspectos e romper mitos enraizados da nossa cultura, sendo um deles que os alunos com altas habilidades/superdotação estão presentes em nossas classes e não devemos procurar os gênios. Outro aspecto fundamental é valorizar as diferentes inteligências, afinal o mundo precisa dessa diversidade.

Para Alencar (2012) o atual cenário pede um leque de objetivos e dos programas para alunos com altas habilidades/superdotação, os mais relevantes são para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de qualquer aluno. No entanto, na prática a preocupação em cumprir o currículo, transmitir conteúdos e garantir assimilação dos mesmos acabam deixando de lado o que é essencial.

Outro aspecto relevante é que a criança com altas habilidades/superdotação pode apresentar defasagens entre níveis de desempenho, isto é, áreas com desenvolvimento superior com outras áreas que não são superiores. Dessa forma, poderá desenvolver um comportamento caracterizado por dissincronias (TERRASSIER, 1986 *apud* ALENCAR, 2007) ou seja, será capaz de ocultar a sua imaturidade, refugiar-se no racionalismo e deixar de expressar os seus desejos e impulsos. Como a criança com altas habilidades/superdotação apresenta uma diferença de velocidade mental superior das outras crianças, pode apresentar uma dissincronia social, neste sentido, necessita de um currículo escolar que atenda suas necessidades.

Virgolim (2012) aborda a questão dos altos e baixos que um aluno com altas habilidades/superdotação pode apresentar, são aspectos fortes destacados na pesquisa de Strip e Hirsch (2000) que demonstram a falta de maturidade social e emocional e trazem consequências como ser compreendido como arrogante, perder amigos ficando isolada, desrespeito ao professor, confundida com alguém desatento e de má influência aos demais, tomar medicação devido ao alto nível de energia pensando que tem TDAH (Transtorno de Desordem de Atenção e Hiperatividade), notas baixas por não terminar as tarefas ao gastar muito tempo em um projeto e se perder nos detalhes. Os pontos fortes que podem acarretar tais consequências são: maior nível de compreensão do que os colegas da mesma idade, habilidades verbais avançadas para a idade, criatividade em pensamento, rapidez no pensamento, alto nível de energia, grande poder de concentração, pensamento ao nível do adulto.

Cada vez mais constata-se que o aluno com altas habilidades/superdotação no contexto da escola inclusiva precisa que o professor o compreenda e reflita a respeito

do que poderia fazer para ajudá-lo a desenvolver ao máximo as suas potencialidades, além disso, é necessário o fortalecimento de um autoconceito positivo por meio de situações favoráveis ao seu desenvolvimento.

No capítulo seguinte há o enriquecimento curricular como uma proposta educacional de atender as necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades aos demais alunos.

### 3. ENRIQUECIMENTO E SUAS POSSIBILIDADES

A escola atual precisa de professores com postura acadêmico-científica que leve à “reinvenção” e possa “dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar” (ARAÚJO, 2014, p. 110).

O autor ainda aponta que reinventar a educação não é abandonar a tradição, pois “o novo não se assenta sobre o vazio e sim sobre as experiências milenares da humanidade”. O caminho da reinvenção é saber conservar transmitindo e enriquecendo o patrimônio cultural e científico da humanidade por meio de um novo modelo educativo com “dimensões complementares de conteúdo, de forma e de relações entre professor e estudantes” (ARAÚJO, 2014, p. 110).

Se por um lado temos uma sociedade que exige posturas mais democráticas e inclusivas, por outro temos o mesmo pedido latejante encurralado dentro dos muros de uma das suas instituições, a velha escola. O modelo de escola que temos não corresponde a demandas da sociedade, parece que ficou em outro século e se nossos alunos dessa maneira não se enquadram nela, pior é para o nosso aluno com altas habilidades/superdotação.

Em espaços educacionais tão heterogêneos em relação às pessoas e seus relacionamentos sociais, observa-se ainda a necessidade de um avanço organizacional, para que se tornem heterogêneos também em suas propostas pedagógicas, a fim de alcançar a diversidade que acolhem. Estratégias distintas, orientadas, para atender outras áreas de necessidades educacionais, podem ser oferecidas aos alunos com altas habilidades/superdotação com resultados positivos para a promoção de situações que favoreçam o sentido de pertencimento em todos os alunos (PEREIRA, 2014, p. 381).

Nesse aspecto, é melhor oferecer atenção e atividades diferenciadas a um aluno que apresenta indicadores de altas habilidades/superdotação mesmo que ainda o fenômeno não seja comprovado do que correr o risco de desperdiçar suas potencialidades por falta de educação adequada (CUPERTINO; ARANTES, 2012; MARTINS, 2013).

O capítulo anterior abordou os direitos e a importância da identificação das altas habilidades/superdotação, mas ela por si só não basta para o desenvolvimento pleno se providências educativas não forem tomadas, pois ao contrário corre-se o risco de rotular o aluno e prejudicá-lo.

Lo más importante de cualquier proceso de identificación es proporcionar provisiones educativas. Sin una respuesta a la diversidad del superdotado, cualquier procedimiento de identificación es inútil. Etiquetar no sirve para nada. Es más fácil reconocer la capacidad, especialmente cuando existen oportunidades, se ofrecen apoyos y la motivación es fuerte <sup>4</sup>(SÁNCHEZ; GARCIA; MARTÍNEZ 2000, p. 74-75).

Dessa forma, o melhor é reinventar o processo de ensino e aprendizagem e procurar que nossos alunos sejam mais produtores de conhecimentos e menos consumidores.

Para o aluno com altas habilidades/superdotação, pensando no contexto regular de ensino, a literatura apresenta três possibilidades educacionais: programas de enriquecimento curricular, programas de aceleração e grupos de habilidades (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 2001; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; SABATELLA, 2008; PEREIRA, 2014).

Segundo Pereira (2014), no Brasil, os programas de enriquecimento foram os mais adotados e acontecem desde a década de 70. Atualmente, para o aluno com altas habilidades/superdotação, há o direito do enriquecimento intracurricular e o enriquecimento extracurricular, sendo que o segundo pode ser AEE em salas de recursos.

Delou (2014), ao falar do AEE esclarece quanto à legislação vigente que:

Está previsto que o atendimento educacional especializado pode ocorrer intra ou extramuros da escola, entre pares da mesma idade, entre os mais velhos da própria escola ou junto com alunos universitários com formação profissional de mais alto nível, em grupos com áreas de interesses comuns ou diferenciados (p.414).

O enriquecimento para todos proposto pelo pesquisador Joseph Renzulli, o “Modelo de Enriquecimento Escolar” vem ao encontro em atender as necessidades do aluno com altas habilidades/superdotação e conforta o professor preocupado em atender a todos. O autor ainda apresenta, a concepção dos “Três Anéis”: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (RENZULLI, 2014) e que é necessária a interação de todas para resultar no fenômeno.

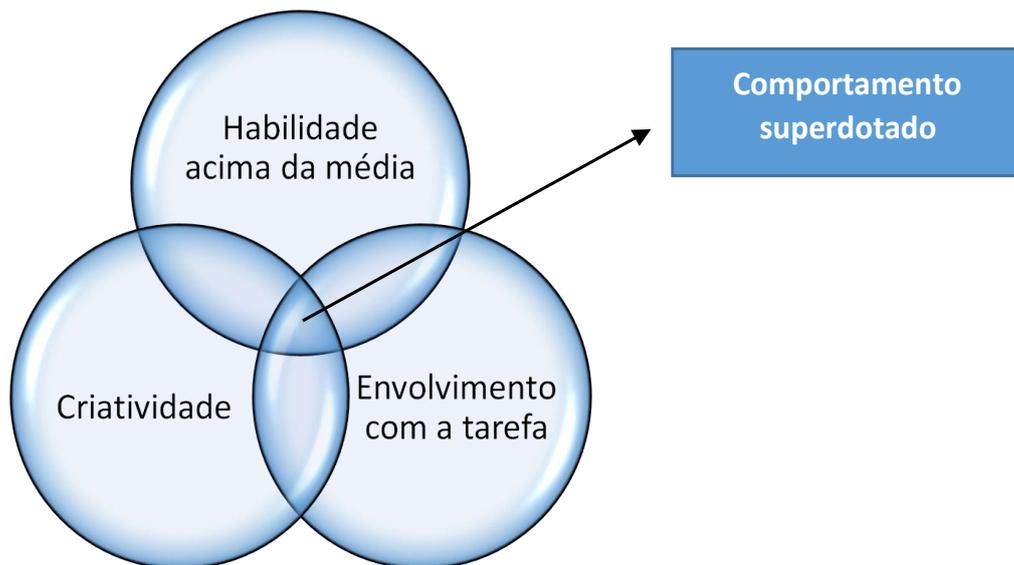
Renzulli (2014) aponta que cada componente dessa relação desempenha um papel importante na contribuição para o desenvolvimento de *comportamentos*

---

<sup>4</sup> O mais importante de qualquer processo de identificação é fornecer provisões educacionais. Sem uma resposta à diversidade dos superdotados, qualquer procedimento de identificação é inútil. A rotulagem é inútil. É mais fácil identificar quando há oportunidades, se tem com apoio e motivação forte (tradução livre da pesquisadora).

*superdotados* e que não se deve nos procedimentos de identificação enfatizar demais as habilidades superiores em relação aos outros dois componentes.

Figura 1 - Representação gráfica da concepção dos "Três Anéis"



Fonte: Elaboração própria com base em Renzulli (2014)

Ao falar em *comportamentos superdotados* é preciso esclarecer que Renzulli defende há algum tempo a ideia de que deve haver uma mudança de ênfase na concepção da superdotação para um interesse em desenvolver *comportamentos superdotados*. O autor resumiu as principais conclusões e generalizações das próprias pesquisas e definiu comportamentos superdotados como:

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014, p. 246).

Essa discussão é importante, pois diante da mesma, Renzulli (2014) retira o rótulo do indivíduo e chama a atenção para os serviços existentes para o desenvolvimento desses indivíduos. O enfoque nessa perspectiva deve ser na

necessidade de oferecer oportunidades educacionais para que o maior número de crianças e jovens desenvolva e apresente *comportamentos superdotados*.

Pensando na realidade de uma classe comum, na diversidade de talentos que é possível encontrar, o caminho ideal é oferecer o enriquecimento, é abarcar o maior número de oportunidades para o despertar de *comportamentos superdotados*.

Por mais que o professor encontre dificuldades para identificar um aluno com altas habilidades/superdotação, ao trazer uma proposta de enriquecimento, poderá encontrar mecanismos durante o próprio processo para a identificação e o principal, estará atendendo uma necessidade e um direito desse aluno.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), enfatizam que o “Modelo de Enriquecimento Escolar” valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas existentes na escola, além de desenvolver as potencialidades dos alunos, oferecer um currículo diferenciado que considera os interesses e habilidades dos alunos, estimular um desempenho acadêmico, a liderança e o pensamento criativo.

Enriquecer dentro desse contexto exige mais do professor, exige mais estudo e mais planejamento para atender a diversidade de interesses e talentos e é preciso cuidado. Ficar sempre atento se o aluno com altas habilidades/superdotação apresenta indícios de outras necessidades como enriquecimento extracurricular ou até mesmo a aceleração.

Nesse sentido, é imprescindível tomar os cuidados necessários para que o enriquecimento para todos os alunos não seja convertido em um enriquecimento homogêneo, medianamente ritmado e rigidamente controlado, que negue as peculiaridades, as inquietações e a aprendizagem acelerada da modalidade de aluno em questão. Semelhantemente, é possível que tal educando permaneça requerendo um nível de aprofundamento maior que o passível de ser atingido em sala regular, daí a importância de sua participação em projetos/centros especializados e o contato com especialistas em suas áreas de interesse (MARTINS, 2013, p. 63).

Para Cupertino e Arantes (2012, p. 51), o enriquecimento “requer formação de professores e material diferenciado, além de planejamento e acompanhamento do progresso do aluno”.

Alencar (2007), afirma que o enriquecimento consiste na oferta de experiências de aprendizagem diversas das que o currículo regular normalmente apresenta.

Segundo Sabatella (2008) o enriquecimento consiste em três aspectos: dentro dos conteúdos curriculares, com adaptações ou ampliações de seus assuntos; dentro de um determinado contexto de aprendizagem, com flexibilização ou diversificação do

currículo; com projetos independentes que podem ser individuais ou em pequenos grupos.

O professor da turma, ao caminhar nessa direção, precisa oferecer estratégias didáticas variadas e construir um plano de ensino enriquecido que atenda as demandas da sala e as necessidades do aluno com altas habilidades/ superdotação. Na prática pode incluir novas unidades de estudo para que o aluno cumpra em menos tempo o conteúdo proposto, incentivar a investigação mais aprofundada de conteúdos estudados e o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas (SABATELLA, 2008).

No processo de construção da educação inclusiva, busca-se olhar para as singularidades de cada um e trabalhar com toda diversidade encontrada, mas quando pensamos na realidade do contexto escolar da atualidade, parece muito difícil, para muitos, impossível. No entanto, se as crianças encontram uma proposta de enriquecimento sustentada com o desenvolvimento saudável do autoconceito, da identidade e da autonomia, dia a dia apropriam-se dela e tornam-se agentes nessa construção. É visível que ao trazer uma proposta diferente, o professor desestrutura a rotina e o sistema, mas não é esse o pedido de um aluno com altas habilidades/superdotação? De qualquer forma, a escola contemporânea exige mudanças, independentemente de ter ou não aluno com altas habilidades/superdotação.

No tocante à prática docente, é comum em salas de professores ouvirmos as reclamações de sempre, mas quantos param para refletir porque há alunos desinteressados e rebeldes? Mais uma vez, a intenção não é culpar os professores, afinal são vítimas de práticas enraizadas e muitos não as percebem, apenas as repetem.

Quando professores buscam alternativas criativas para os desafios educacionais, aproximam a teoria da prática em um contínuo diálogo e todos ganham. E, tendo um aluno com altas habilidades/superdotação, é isso que pode acontecer, como afirma Sabatella (2008, p. 205):

Educadores de alunos superdotados têm nas mãos a responsabilidades e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos. Ao buscar informações sobre os procedimentos e métodos inovadores de ensino, indicados para os alunos com alta habilidade, eles estarão aprendendo melhores técnicas e planejando o modo de utilizar estratégias adequadas. Em consequência, estarão melhorando seu conhecimento, e isso terá

reflexos em todos os estudantes. Com efeito, a educação, de forma geral, é melhorada quando há maior qualidade na educação de uns poucos alunos. Incentivar os professores a tornarem-se mais capazes fará com que exteriorizem o melhor que têm para oferecer às crianças.

Muitos podem pensar que os alunos não estão preparados para trabalhar de maneira diferente e assim continuarão pela falta de oportunidade. Além do mais, um olhar crítico para as nossas escolas aponta que seus comportamentos pedem algo diferente e sendo a escola, o ambiente onde passam muitas horas da vida, poderia ser mais interessante.

Embora a necessidade de reinventar a educação está na realidade cotidiana, os valores enraizados da nossa cultura permeiam esse contexto. Assim como aponta Araújo (2014), não é preciso romper com a tradição, há um patrimônio cultural historicamente construído e nenhum professor precisa dar as costas para ele, apenas transformar a forma de acesso, de tal maneira que nossas crianças adquiram ferramentas para buscá-lo e desenvolvam seus potenciais, criatividade e a autonomia para usar e recriar.

Para Fleith (2007) e Oliveira (2010), parte do comportamento criativo, pode ser aprendida e estimulada, e nesse aspecto, o professor tem papel fundamental que vai além de estimular o desenvolvimento da criatividade, precisa ser criativo. O professor tem um papel extremamente importante de transformação, é profissional da educação e a partir do momento que domina o que acredita e deixa claro, os pais começarão a sentir segurança. O posicionamento profissional do professor faz diferença e os alunos durante o processo notam, e se a prática é sistematizada, contextualizada e dialógica, aos poucos, a incorporam.

### **3.1 Enriquecimento curricular no Brasil: revisão sistemática de literatura**

Na busca de exemplos de práticas de enriquecimento curricular na sala de aula e aprimoramento deste estudo, houve uma análise de teses, dissertações e artigos, disponíveis em bancos de dados, referentes às produções científicas sobre o referido tema no Brasil, compreendendo o período de 2013 a 2017.

Repositórios institucionais de universidades com programas afins do tema de estudo e bancos de dados de relevância no meio acadêmico como Scielo e Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram elencados como fonte de busca, tendo como

descritores as palavras-chave “enriquecimento intracurricular” ou “enriquecimento curricular” ou “enriquecimento escolar” combinadas com “altas habilidades/superdotação” ou “altas habilidades” ou “superdotação”.

Dentre os possíveis repositórios institucionais das universidades, foram selecionadas a UNESP, UFSCAR, UFSM, UNB, UFPR, UFU, UFJF, UFF E PUC. Ao todo foram encontrados 41 trabalhos, no entanto, ao analisar título, resumo e palavras-chave de cada um, notou-se que desse total, 32 abordavam apenas o tema altas habilidades/superdotação voltado para identificação, avaliação, formação de professores e classe hospitalar e três além das altas habilidades/superdotação traziam o enriquecimento curricular, mas foram descartados por tratarem de enriquecimento extracurricular, uma vez que o foco desta pesquisa centra-se nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Depois dessa etapa inicial, vale destacar que a maior parte dos trabalhos encontrados focou no enriquecimento fora da sala de aula, ou seja, extracurricular, os quais foram descartados para este estudo.

Assim, foram listados seis trabalhos, os quais demonstraram possibilidades de enriquecimento em sala de aula e foram selecionados para análise do trabalho completo, conforme descrito no Quadro 2.

Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas nos repositórios institucionais e que apresentam possibilidades de enriquecimento em sala de aula

Título	Ano	Autor	Instituição	Categoria
Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação operacional sobre o desenvolvimento cognitivo para alunos do ensino médio	2016	Igor de Moraes Paim	UNESP	Tese
A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o empenho e o desempenho	2016	Luana de André Sant'Ana	PUC - SP	Tese
Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista	2015	Eliane Morais de Jesus Mani	UFSCAR	Dissertação
Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação	2015	Tatiane Negrini	UFSM	Tese
A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger	2014	Sheila Torma da Silveira	UFSM	Dissertação
Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação no Ensino Fundamental I: identificação e situações (des)favorecedoras em sala de aula	2013	Bárbara Amaral Martins	UNESP	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

Paim (2016) aborda em sua pesquisa o “Enriquecimento Escolar Amplo” do pesquisador norte-americano Joseph Renzulli, a estimulação da memória operacional, desenvolvimento moral no ensino médio. Seu estudo aconteceu com grupos de alunos e oferece valiosas contribuições a respeito de enriquecimento, principalmente aos Tipos I, II e III. O autor informa a rotina dos encontros dos grupos formados pelos alunos que demonstraram interesse, os quais trabalharam com enriquecimento curricular. Contudo não está explícito que estas atividades ocorreram em sala de aula, mas sim no espaço escolar como um todo, condição esta que nos conduz a análise da pesquisa.

Sant'Ana (2016) aborda o enriquecimento proposto por Joseph Renzulli, porém não o traz na prática, ainda que estenda uma vasta análise e discussão teórica sobre as possibilidades de enriquecimento.

Quanto ao estudo de Mani (2015), é voltado para os gestores e políticas públicas contanto com vasto aprofundamento teórico. Aborda na teoria o enriquecimento e de maneira breve na prática, sendo este descrito sob a ótica do gestor.

O trabalho desenvolvido por Negrini (2015) destaca que apesar das dificuldades, há professores que procuram promover alternativas de enriquecimento em sala de aula por meio da oferta de desafios, parcerias com professores da Sala de Recursos e adaptações curriculares. Entretanto, enfatiza que poderiam ter outras estratégias para o enriquecimento da aprendizagem, utilização de diferentes espaços, exploração de vários materiais nas diversas áreas e elaboração de aulas mais dinâmicas, interativas e práticas. O trabalho consiste em dialogar com as problematizações e perspectivas no que tange ao seu papel de pesquisadora observadora.

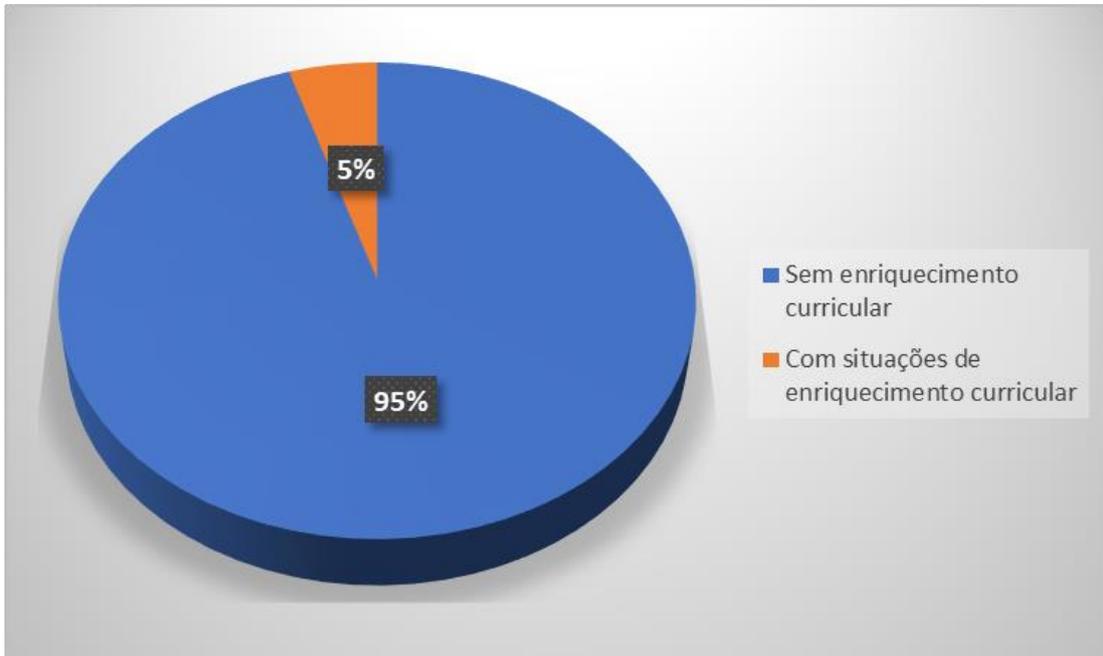
A pesquisa de Silveira (2014), também enfoca o modelo de enriquecimento proposto por Joseph Renzulli e o recomenda em sala comum, não traz exemplos de práticas de sala de aula e aponta a falha de formação docente na área de altas habilidades/superdotação.

Martins (2013) observou práticas docentes com alunos com altas habilidades/superdotação, descrevendo situações que favorecem o desenvolvimento destes alunos. Enfatiza que a oferta constante de diferentes gêneros textuais, a utilização de jogos pedagógicos se constitui em prática enriquecedora para os alunos, oportunizando maior acesso a diversidade de gêneros e, conseqüentemente o estimula as potencialidades dos educandos. Quanto à estratégia de ensino, a autora aborda a prática de indagação que desafia os alunos e torna o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso.

Ao final dessa revisão dos programas de pós-graduação, constatou-se que há uma carência de estudos sobre enriquecimento em sala de aula na prática. Assim, parte-se do pressuposto que se a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação é um desafio a ser superado, o atendimento adequado dos mesmos na classe comum é ainda mais desafiador.

Dessa forma, dos 41 estudos (95%) encontrados no início, vale destacar dois (5%) deles, a saber, Martins (2013) e Negrini (2015), os quais apresentaram situações didáticas que foram observadas na prática e que favorecem o desenvolvimento das potencialidades de alunos com altas habilidades/superdotação.

Gráfico 1 – Abordagem de enriquecimento na classe comum em teses e dissertações no período de 2013 a 2017



Fonte: Elaboração própria.

Na revisão de periódicos científicos brasileiros nas bases de dados, Scielo e Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram encontrados 11 artigos com a combinação dos mesmos descritores utilizados nos repositórios institucionais. Considerando o período dos últimos cinco anos, ou seja, 2013 a 2017, no Scielo, apareceram dois artigos e no Portal CAPES 11, sendo um descartado por ser repetido, restando 12 no total. Após análise do título, resumo e palavras-chave, seis foram descartados, sendo: quatro por abrangerem apenas o enriquecimento fora da sala de aula; um por focar na identificação de adultos com altas habilidades/superdotação e um por abordar avaliação, criatividade e dislexia. Ao final desta triagem inicial, a análise ficou centrada em seis artigos, conforme descritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Artigos encontrados e que apresentam possibilidades de enriquecimento

Título	Ano	Autor (es)	Instituição	Periódico
Desenvolvimento de talentos no Brasil: uma análise dos serviços de atendimento	2017	Carolina Sertã Passos; Altimir José Gonçalves Barbosa	UFJF	Educação em Revista
Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação: análise de publicações brasileiras	2015	Lurian Dionizio Mendonça; Gislaíne Ferreira Menino Mencia; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	UNESP	Revista Educação Especial
Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação	2015	Soraia Napoleão Freitas; Andréia Jaqueline Devalle Rech	UFMS	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas
Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise	2015	Ketilin Mayra Pedro; Clarissa Maria Marques Ogeda; Miguel Claudio Moriel Chacon	UNESP	Crítica Educativa
A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação	2014	Angela Mágda Rodrigues Virgolim	UNB	Revista Educação Especial
O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ)	2014	Cristina Maria Carvalho Delou	UFF	Revista Educação Especial

Fonte: Elaboração própria.

No artigo de Passos e Barbosa (2017) intitulado “Desenvolvimento de talentos no Brasil: uma análise dos serviços de atendimento”, foram entrevistados 50 participantes - estudantes, educadores e gestores - de 17 Serviços de Atendimento para Indivíduos com Talentos (SAIT). A análise revelou poucos SAIT no país, professores como principais profissionais envolvidos no processo e o enriquecimento como estratégia de desenvolvimento mais usada. Os autores concluíram que enquanto o desenvolvimento de talentos ocorre mais frequentemente na escola regular no contexto internacional, no Brasil, ele tende a ser isolado da escola, ou seja, em sala de recursos e programas específicos, sendo assim, a busca por práticas de enriquecimento em sala de aula não obteve êxito nesse estudo.

O estudo de Mendonça; Mencia e Capellini (2015), “Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades/superdotação: análise de publicações brasileiras” foi uma revisão bibliográfica das produções científicas nacionais sobre os programas de enriquecimento curricular, no período de 2000 a 2012. Segundo as autoras foram encontrados 17 estudos ao todo, sendo selecionados para a análise somente sete artigos. Desses estudos analisados, nenhum teve como propósito descrever como os alunos foram atendidos no programa de enriquecimento, mas no geral, tinham como objetivo oportunizar aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação, atividades enriquecedoras que possibilitassem o desenvolvimento do seu potencial e que atendessem suas necessidades especiais. Ao abordar o tema enriquecimento, as autoras apresentam brevemente algumas sugestões de atividades na classe comum, mas não há exemplo de práticas.

Freitas e Rech (2015), autoras do artigo “Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação”, descrevem uma pesquisa qualitativa, descritiva, do tipo estudo de caso. Ao observar que as estratégias pedagógicas que a professora utilizava não contribuíam para a inclusão escolar da aluna com indicadores de altas habilidades/superdotação e a necessidade de intervenção das pesquisadoras para que tivesse enriquecimento em sala de aula, desenvolveram algumas atividades com a turma participante. Este trabalho traz situações de enriquecimento que foram planejadas e desenvolvidas na classe comum.

Quanto ao artigo “Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise” de Pedro; Ogeda e Chacon (2015), teve como objetivo identificar e analisar, por meio de artigos científicos e dissertações/teses, iniciativas de atenção à estudantes com altas habilidades/superdotação. Os autores apontam que foram encontradas 24 produções, sendo que nove referiam-se a iniciativas de projetos e centros, oito versavam sobre AEE e cinco sobre Núcleos de Atividades de Altas Habilidades, entretanto, todas as publicações encontradas eram de enriquecimento curricular fora da sala de aula.

O estudo de Virgolim (2014), intitulado “A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação” focaliza o Modelo de Enriquecimento Escolar nos seus aspectos de concepção, identificação e avaliação da superdotação, apresentando os

principais instrumentos utilizados por Renzulli para cada um destes propósitos. No entanto, apesar de trazer sugestões, não traz a prática do enriquecimento em si.

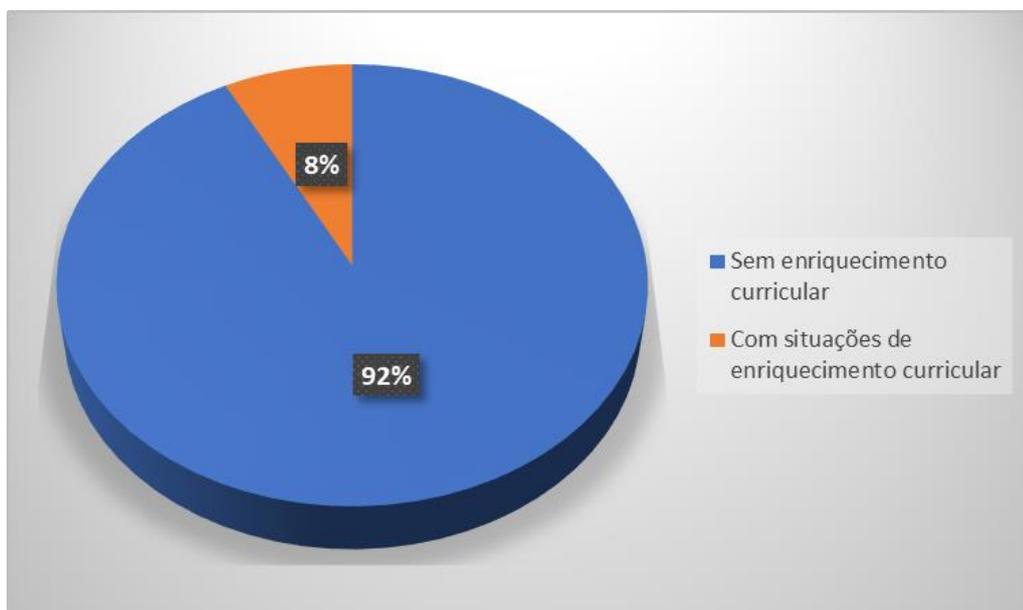
E por último, o artigo “O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ)” de Delou (2014) aborda sobre o funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Neste artigo não há referência de enriquecimento na classe comum.

Dos seis artigos analisados, apenas um, o estudo de Freitas e Rech (2015), descreve brevemente possibilidades de enriquecimento em sala de aula na prática, condição esta que aconteceu por meio de intervenção das pesquisadoras.

Nestes estudos, há referências ao Modelo de Enriquecimento de Renzulli, porém faltam publicações que enveredem para o estudo de experiências acontecendo de fato na sala de aula no contexto escolar brasileiro. Neste sentido, torna-se preocupante o atendimento adequado para esse PAEE.

O gráfico 2 ilustra o resultado desta busca por artigos publicados que abordam experiências com enriquecimento em sala de aula, sendo 12 trabalhos encontrados na pré-seleção, restando seis para análise e um após leitura aprofundada. Dessa forma, dos 12 (92%) apenas 1 (8%) apresentou situações de enriquecimento.

Gráfico 2 - Abordagem de enriquecimento na classe comum em artigos publicados no período de 2013 a 2017

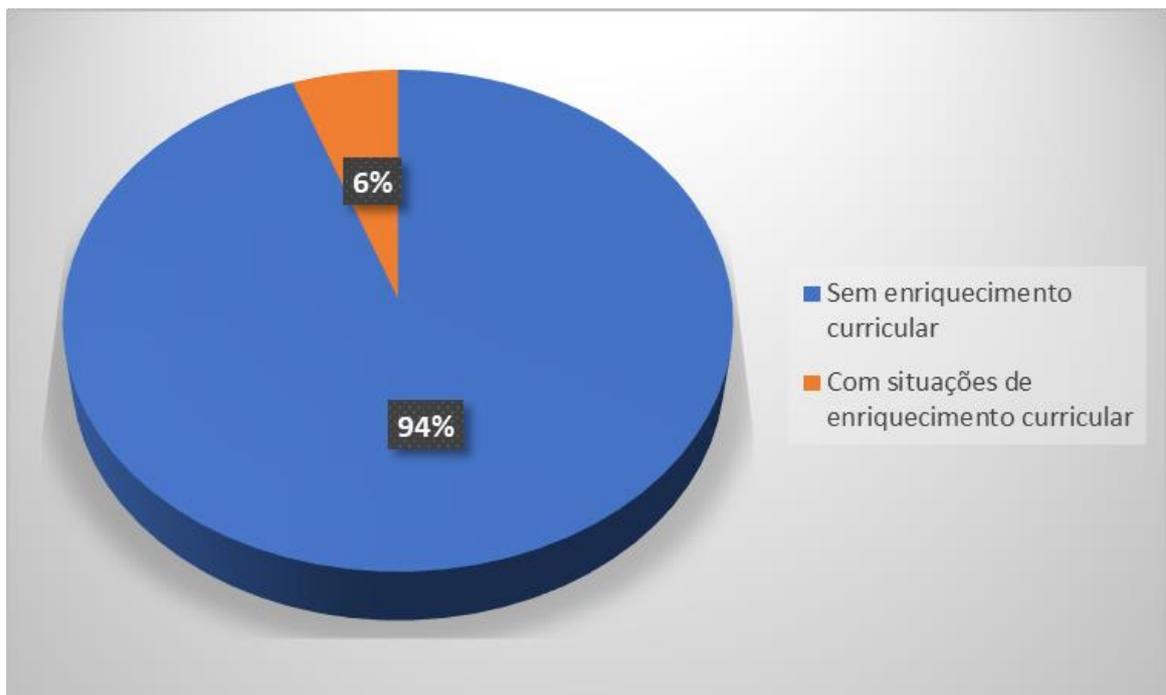


Fonte: Elaboração própria.

No panorama geral desta revisão de literatura em dois importantes bancos de dados de abrangência nacional e em repositórios de instituições com programas de pós-graduação, verificam-se poucas iniciativas nesta área, embora se considere que há possibilidades outras fontes para pesquisa. Encontrar situações de enriquecimento na classe comum pareceu uma ação de garimpar tesouros e a conclusão que são escassos, é evidente.

Ao todo, foram encontradas 51 publicações (56%) nos últimos cinco anos, que apontavam para um ou mais descritores selecionados, porém após uma busca mais detalhada, três (6%) tangenciaram situações sobre enriquecimento em sala de aula, sendo: uma tese (NEGRINI, 2015), uma dissertação (MARTINS, 2013) e um artigo (FREITAS: RECH, 2015). O Gráfico 3 ilustra o resultado dessa pesquisa.

Gráfico 3 - Publicações sobre altas habilidades/superdotação e enriquecimento curricular no período de 2013 a 2105



Fonte: Elaboração própria.

Acredita-se, no entanto, que nas escolas brasileiras acontecem boas práticas docentes que podem se aproximar da proposta de enriquecimento, contudo, de acordo com os achados na literatura analisada, elas não estão sendo desveladas e nota-se, além disso, lacunas na formação docente e a falta de políticas públicas para supri-las.

Quanto ao Ensino Superior com cursos na área da Educação, não apenas aqueles de Educação Especial, mas todas as licenciaturas deveriam repensar o papel de contribuição na Educação Básica formando profissionais competentes atuando numa perspectiva inclusiva. Deveriam investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada, condição esta de responsabilidade do governo, seja ele na esfera federal, estadual ou municipal. Por ora, fica neste estudo, a provocação e o sonho de mudanças para que nossas crianças e adolescentes sejam inseridos em um sistema educacional que desenvolva suas potencialidades, pois nesta perspectiva, não apenas alunos com altas habilidades/superdotação seriam beneficiados em termos de processos de ensino e aprendizagem, mas também todos os demais alunos.

## **4. MÉTODO**

Considerando o quanto a identificação e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda às necessidades dos alunos com altas habilidades/superdotação é inquestionável, o presente estudo buscou identificar esses possíveis alunos em uma classe comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e oferecer amparo por meio de uma proposta de enriquecimento escolar que oferecesse ao mesmo tempo oportunidades de aprendizagem a todos.

No processo de investigação, a prática apoiou-se em referenciais teóricos para sustentar toda pesquisa e tem seu percurso metodológico apresentado no presente capítulo.

### **4.1 Tipo de pesquisa**

A pesquisa constitui-se em uma abordagem qualitativa com características exploratórias, na qual as hipóteses foram construídas durante todo o processo e sendo aprimoradas conforme os dados coletados. Esse tipo de pesquisa tem o propósito de reconstruir a realidade, proporciona profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, detalhes e experiências únicas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

O objetivo geral do estudo foi a proposição de um material de enriquecimento curricular para o aluno com altas habilidades/superdotação, a partir do estudo e avaliação da própria prática em sala de aula.

Para tanto, este trabalho foi dividido em três etapas, sendo a primeira etapa caracterizada pelo processo de identificação e confirmação de altas habilidades/superdotação que teve como instrumento de coleta de dados, instrumentos pedagógicos aplicados pela pesquisadora e testes psicológicos, aplicados exclusivamente por um psicólogo. A segunda etapa caracterizada pela elaboração e aplicação de uma proposta de enriquecimento intracurricular, teve como instrumento de coleta de dados o diário de bordo. A terceira etapa constituiu-se pelo desenvolvimento de um livro digital com orientações para que professores possam identificar e desenvolver o enriquecimento curricular por meio de sugestões de práticas voltadas para alunos com altas habilidades/superdotação em classes comuns.

Para garantir na prática o direito da identificação de altas habilidades/superdotação, outros objetivos específicos tiveram base na utilização e descrição de instrumentos pedagógicos e psicológicos, sendo que a pesquisadora aplicou apenas os pedagógicos, sendo eles: Teste de Desenvolvimento Escolar (TDE) (STEIN, 1994), Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000), Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – Automeação (FREITAS; PEREZ, 2016), Portfólio do Talento Total (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007) e Nomeação por pares (REZZULLI; REIS, 1997 *apud* PÉREZ, FREITAS, 2016), além de observação durante todo o processo e registro em diário de campo. Os testes psicológicos foram aplicados exclusivamente por psicólogos na própria escola em horários diferentes do período de aula e na primeira etapa que foi a identificação feita previamente, apenas na criança que apresentou indicadores de altas habilidades/superdotação, posteriormente, houve aplicação de um dos testes em outros alunos.

E por fim, o último objetivo, foi descrever e divulgar a proposta de enriquecimento que foi desenvolvida em formato de e-book.

## **4.2 Procedimentos éticos**

O atual estudo foi submetido, ainda na forma de projeto, ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado sob o CAAE<sup>5</sup> 65845417.8.0000.5398 e foram adotados todos os procedimentos éticos recomendados de acordo com Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e a Resolução Lei 4119/69 que regulamentam a prática profissional do psicólogo.

A pesquisadora em uma reunião informou os pais e/ou responsáveis pelos alunos sobre a natureza e os objetivos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e da garantia de sigilo das identidades das crianças. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice A) antes de ser assinado, foi lido em voz alta e explicado. Para os alunos, a pesquisadora leu e explicou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE (Apêndice B) e para que pudessem

---

<sup>5</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

manifestar aceitação ou não em participar da pesquisa. Esse termo foi assinado por todas as crianças.

Para manter sigilo sobre a identidade dos alunos, conforme lhes foi assegurado nos Termos de Consentimento e Assentimento - TALE, esse trabalho não mencionará os nomes dos participantes que aparecerão, os mesmos serão substituídos pela palavra aluno e que será acompanhada de um número como por exemplo: aluno 1, aluno 2, aluno 3 etc. Assim como, não informará o nome da escola e do município em que foi feita.

### **4.3 Caracterização do ambiente escolar**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de um município do interior paulista que oferece o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e o Ensino Médio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos são oriundos do bairro e adjacências em que está inserida e a grande maioria pertence às famílias de média ou baixa renda. Outro aspecto observado foi que, ao longo dos anos, uma pequena porcentagem deles demonstrou como objetivo a continuidade dos estudos, o estímulo praticamente inexistente por parte do grupo familiar que aparentemente se contentava com os filhos terminando o ensino médio e ingressando no mercado de trabalho.

Aos poucos, com várias formas de incentivo do governo para o custeio de faculdade e a proximidade de campus universitários com o bairro, a escola começou a observar um aumento de interesse dos alunos em prosseguir estudos no ensino superior.

A unidade escolar conta com o Programa Escola da Família e para muitos alunos têm sido a principal ou única oportunidade de lazer e cultura nos finais de semana.

### **4.4 Caracterização do público-alvo**

Os participantes desta pesquisa foram a professora regente da turma como pesquisadora desse estudo e 26 alunos, quando estavam no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No ano seguinte, a professora acompanhou a turma, ou seja,

no 4º ano. Dos 26, ficaram 22 do ano anterior e entrou 1 que foi remanejado da outra turma, algumas semanas depois, outro foi transferido, sendo até o final da pesquisa, 22. A diferença de participantes de um ano para o outro ocorreu por causa de transferências e retenções por ser final de ciclo.

No início, nessa turma havia 12 meninas e 14 meninos. No entanto, dos alunos que ficaram até o final da pesquisa, foram 10 meninas e 12 meninos. Quanto às idades, estavam com oito a dez anos enquanto participaram desse estudo com exceção de uma aluna que completou 11 anos.

O Quadro 4 a seguir, mostra a identificação de cada aluno neste estudo, dos 22 que participaram até o final, bem como o gênero, a idade no início e no final da pesquisa.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Identificação dos alunos	Gênero	Idades durante a pesquisa (início/final)	Mês e ano de matrícula na turma
Aluno 1	M	9/10	Fev/2016
Aluna 2	F	8/9	Fev/2016
Aluna 3	F	8/9	Fev/2016
Aluna 4	F	8/9	Fev/2016
Aluno 5	M	9/10	Fev/2016
Aluno 6	M	8/9	Fev/2016
Aluna 7	F	10/11	Fev/2016
Aluna 8	F	9/10	Fev/2016
Aluno 9	M	9/10	Fev/2016
Aluna 10	F	8/9	Fev/2016
Aluna 11	F	8/9	Fev/2016
Aluna 12	F	8/9	Fev/2016
Aluno 13	M	8/9	Fev/2016
Aluno 14	M	9/10	Fev/2016
Aluno 15	M	8/9	Fev/2016
Aluna 16	F	8/9	Fev/2016
Aluno 17	M	8/9	Fev/2016
Aluno 18	M	8/9	Fev/2016
Aluno 19	M	8/9	Fev/2016
Aluna 20	F	9/10	Out/2016
Aluno 21	M	9/10	Out/2016
Aluno 22	M	10/10	Fev/2017

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.5 Materiais e procedimentos de coleta de dados

Neste estudo, foram utilizados materiais para as três etapas. Na etapa 1, foram instrumentos pedagógicos para identificação e instrumentos psicológicos para avaliação de altas habilidades/superdotação. Na etapa 2, os materiais foram para o mapeamento de interesses para organizar o trabalho pedagógico que ocorreu por meio de uma proposta de enriquecimento. E por último, na etapa 3, a organização da proposta de enriquecimento no formato de um *e-book* como uma maneira de socialização desta pesquisa com outros educadores.

##### **Instrumentos da identificação pedagógica e mapeamento dos interesses para organização:**

- Diário de Campo com registro das observações da pesquisadora.

- Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000)

É uma ficha utilizada pelo Centro de Desenvolvimento de Talentos (CEDET) de Lavras (MG) e extraída do livro “Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão” (GUENTHER, 2000, p. 175 -177). Essa ficha foi utilizada como apoio no início da pesquisa para a pesquisadora observar os alunos que se destacam em: capacidade e inteligência geral; talento verbal; capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático; criatividade acentuada e/ou talento artístico; talento psicossocial e talento psicomotor (ANEXO A).

- Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994)

O TDE avalia capacidades fundamentais para o desempenho escolar, a partir de três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Esse teste foi elaborado a partir da realidade brasileira e é utilizado com alunos do 2º ao 7º ano do Ensino Fundamental propondo três classificações: Superior (S), Médio (M) e Inferior (I).

- Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – Autonegação (PÉREZ; FREITAS 2016)

Os questionários de autonegação apresentam duas versões, uma para alunos dos Anos Iniciais (1º ao 4º ano) e outra para os Anos Finais (5º ao 9º ano) do

Ensino Fundamental, tendo como objetivos a identificação de indicadores de altas habilidades/superdotação a partir da percepção do próprio aluno. Sendo que, para a atual pesquisa, foi utilizada a primeira versão que é para alunos dos Anos Iniciais (ANEXO B).

- Nomeação por pares – QSNQ - desenvolvido por Renzulli e Reis (1997) (PÉREZ; FREITAS 2016).

É um questionário em que os colegas indicam os alunos que mais se destacam na sala de aula e/ou outras atividades fora do contexto escolar. Para essa turma, houve uma adaptação, considerando a nomeação das disciplinas que são diferentes atualmente, assim como a consideração de atividades que são pertinentes no cotidiano escolar (ANEXO B).

- Entrevista semi-estruturada de *anamnese* com a família da criança com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Pela *anamnese* semi-estruturada é possível conhecer dados de identificação do estudante e da família, atividades de vida diária, controle de esfíncteres, hábitos de sono e alimentação, bem como rotina de estudo e lazer. Traz, inclusive, as informações sobre o desenvolvimento da linguagem, da sexualidade e comportamentos em relação ao ambiente social (ANEXO C).

- Portfólio do Talento Total (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

Foi desenvolvido um portfólio que explorou os interesses, estilos e habilidades dos alunos, o qual foi adaptado da sugestão que se encontra no livro “A construção de Práticas Educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação, volume 2: Atividades de estimulação de alunos”, organizado por Denise de Souza Fleith (ANEXO D).

Com a autoindicação foi possível fazer um mapeamento dos interesses dos alunos para a elaboração da proposta de enriquecimento.

### **Instrumentos da avaliação psicológica:**

- Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - (RAVEN; COURT, 1988).

Destina-se à avaliação do desenvolvimento intelectual de crianças de cinco a 11 anos de idade, abrangendo todas as faixas de desenvolvimento intelectual, é um teste de resolução de problemas, e uma medida da inteligência fluida, remetendo para processos gráficos e operacionais, entre outros.

- Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV (WECHSLER, 2013).

Foram aplicados na criança com indicadores de altas habilidades/superdotação os 10 subtestes principais, a fim de avaliar: Índice de Compreensão Verbal, Índice de Organização Perceptual, Índice de Memória Operacional e Índice de Velocidade de Processamento, além do Quociente Intelectual (QI) Total, a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas. A aplicação foi feita exclusivamente por um psicólogo na própria escola com horário combinado com os pais e a criança.

- Teste de Criatividade Figural Infantil (NAKANO; WESCHER; PRIMI, 2011).

É recomendado para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pode ser aplicado de forma individual ou coletiva, com duração de 25 minutos (com tempo adicional para distribuição de material e instruções).

O instrumento avalia a criatividade figural por meio de doze características criativas: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos, tendo como objetivo a avaliação global da criatividade e avaliações de características mais e menos desenvolvidas no indivíduo. O teste foi aplicado exclusivamente por um psicólogo e na própria escola.

### **Procedimentos de coleta de dados**

Os dados foram coletados por meio da observação com registro no diário de campo da pesquisadora; construção do Portfólio de Talentos e Interesses; das aplicações dos instrumentos da avaliação pedagógica e da avaliação psicológica.

O processo de identificação ocorreu durante o período de aulas. O TDE foi aplicado com cada aluno de forma individual em local reservado e os demais instrumentos pedagógicos foram aplicados durante as aulas. Quanto à entrevista

semi-estruturada de *Anamnese* com a família, a pesquisadora aplicou em um horário agendado previamente e sem a presença da criança.

No processo de avaliação psicológica, os testes (WISC IV, Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e Teste de Criatividade Figural Infantil) foram aplicados primeiramente em um aluno, foram cinco sessões na própria escola e exclusivamente por um psicólogo em horários contra turno e em uma sala reservada. Os horários foram combinados previamente com os pais e a criança que apresentou indicadores de altas habilidades/superdotação no processo inicial de identificação.

A segunda etapa de identificação de outros alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação aconteceu por meio da oferta de enriquecimento escolar que proporciona esta oportunidade.

Para os alunos que se destacaram durante o enriquecimento curricular em sala de aula, houve a aplicação do teste psicológico (Matrizes Progressivas Coloridas de Raven) no final da pesquisa. Contando novamente com a colaboração de profissional da psicologia para sua aplicação.

#### **4.6 Procedimentos de análise de dados**

Os dados da aplicação dos instrumentos utilizados foram analisados e corrigidos de acordo com suas recomendações específicas de cada instrumento pelo crivo de correção dos mesmos e comparados à literatura.

Com esses dados em mãos, foi possível obter subsídios para iniciar o desenvolvimento da proposta de enriquecimento curricular para atender as necessidades do aluno com indicadores de altas habilidades/superdotação e proporcionar o desenvolvimento de mais *comportamentos superdotados* (RENZULLI, 2014). As ações desencadeadas concretizaram a produção de um *e-book*, configurado como o produto do presente trabalho que foi compartilhado com outros professores e demais interessados por meio do *site* do Programa de Pós- Graduação em Docência para a Educação Básica.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse capítulo apresenta o estudo e seus resultados em suas três etapas. A primeira traz o percurso da identificação e confirmação de altas habilidades/superdotação; a segunda descreve a proposta de enriquecimento desenvolvida em uma classe dos Anos Iniciais de escola pública; a terceira traz sugestões de enriquecimento por meio de um *e-book* para outros docentes.

### 5.1 Etapa 1. Identificação e confirmação de altas habilidades/superdotação

Na concretização desta pesquisa, foram realizadas buscas bibliográficas e trabalho de campo que, por meio da prática pedagógica, investigou alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação e a possibilidade de uma proposta de enriquecimento que atendesse a todos os alunos de uma classe comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Pérez (2009), a identificação não é um processo fácil e deve ser feita visando à promoção do AEE, seja intracurricular ou extracurricular. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa caminhou, acreditando que a identificação por si só não basta, é preciso oferecer o enriquecimento e/ou tomar outras providências necessárias e garantidas na legislação vigente.

Nas primeiras semanas de aula, no 3º ano, a pesquisadora no papel de professora da classe aplicou algumas avaliações diagnósticas para orientar seu trabalho pedagógico com objetivo de conhecer a realidade da sala como um todo e ao mesmo tempo, as singularidades de cada um.

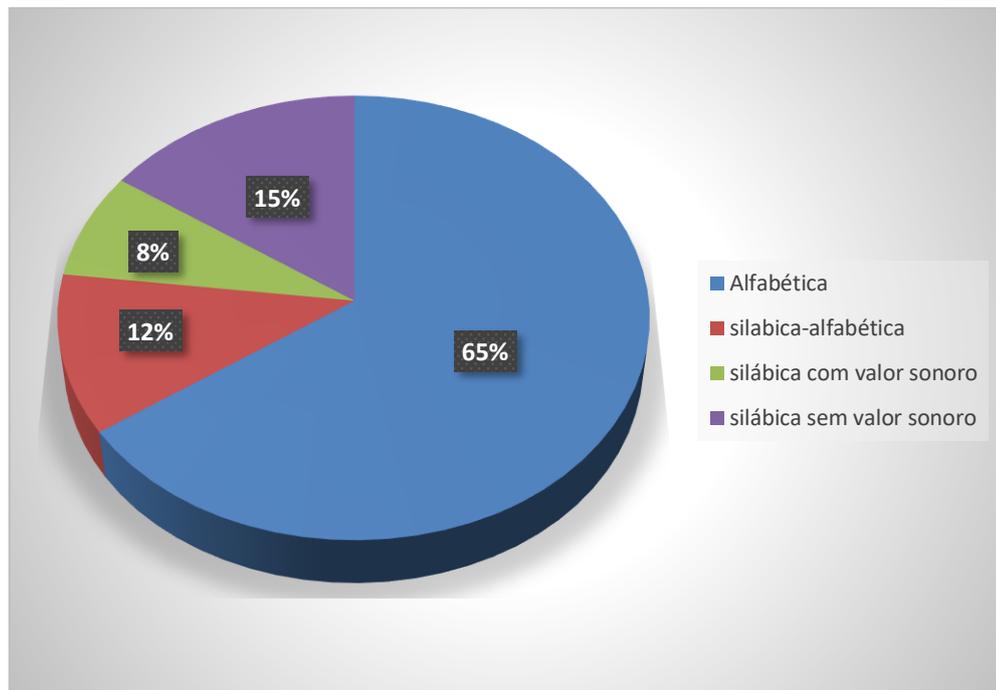
Faz parte da prática da unidade escolar e da rede estadual de ensino de São Paulo, a construção de um portfólio com o Mapa de Sondagem<sup>6</sup> de cada ano para acompanhar as hipóteses de escrita dos alunos, do 1º ano ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na sondagem da hipótese de escrita de cada um, notou-se que havia quatro alunos (15%) na hipótese silábica sem valor sonoro, dois na silábica com valor sonoro (8%), três na silábica-alfabética (12%) e 17 na alfabética (65%) conforme o Gráfico 4, apresenta.

---

<sup>6</sup> Mapa de Sondagem é o registro das hipóteses de escrita dos alunos de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita (FERRERO;TEBEROSKY, 1985).

Gráfico 4 - Hipóteses de escrita no início do 3º ano



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 4, verifica-se que os alunos não estavam na mesma hipótese de escrita e apesar do quadro não mostrar, as outras avaliações diagnósticas revelaram que nem todos que eram alfabéticos tinham fluência leitora e escritora com outros gêneros textuais além da lista.

Com as produções da turma em mãos, constatou-se que além do ótimo desempenho nas atividades propostas, um aluno, identificado com o número 17 no Quadro 4 da caracterização dos participantes da pesquisa, demonstrou traços e características que despertaram a necessidade de um olhar mais atento da parte docente. Esse estudante, diferentemente dos demais, mostrava uma inquietação por aquilo que não sabia, ou seja, enquanto os demais pareciam conformados com suas resoluções, ele não aceitava alguns dos resultados. Um exemplo foi na aplicação de uma avaliação diagnóstica tendo situações que envolviam operações do campo aditivo, embora não soubesse ainda como resolver, ele observou que havia algo a mais para fazer. Nesse momento, a pesquisadora identificou que a turma toda não havia visto operações com reserva, mas observando a singularidade dessa criança, faltava só, oferecer oportunidades para aprender, podia estar ali “a presença de uma inteligência matemática fértil e promissora” (MUNIZ, 2014, p.444).

[...] quando o sujeito resolve um problema matemático, ele utiliza ferramentas já assimiladas e/ou cria novas formas de utilizá-las ou, ainda, ao menos fora do contexto didático, o sujeito mergulha em uma aventura de criação de novas ferramentas úteis e válidas para a situação dada. A resolução de problemas é, assim, o momento em que o sujeito desenvolve e testa conceitos, procedimentos e hipóteses, com importante contribuição para o desenvolvimento da inteligência (MUNIZ, 2014, p. 429).

A partir dessa sondagem, houve uma intensificação para a descoberta e apropriação de diferentes estratégias além da resolução pelo algoritmo convencional.

Consultando o portfólio, outra informação do aluno 17 chamou a atenção, pois no 1º ano chegou na escola com a hipótese de escrita silábica-alfabética e foi o único que terminou o primeiro bimestre alfabético; no segundo, havia apenas ele e outras duas crianças; no terceiro, eram cinco e no quarto, 8 crianças terminaram o ano letivo alfabéticas das 35 matriculadas. O mapa mostrava que no primeiro bimestre, a maioria estava na hipótese pressilábica e que foi avançando gradativamente, sendo que vários terminaram na hipótese com valor sonoro ou silábica-alfabética, o aluno se destacava em relação aos seus pares, mostrando certa precocidade quando chegou na escola.

Investigando um pouco mais, a pesquisadora foi informada que quando não estava na escola, o aluno ficava o outro período com uma senhora que cuidava dele desde bebê e que é uma pessoa privada do acesso da alfabetização, constatando assim, que dependia muito da escola para ter oportunidades de desenvolver seus potenciais.

No 2º ano, as informações coletadas mostraram que foi um aluno com ótimo desempenho escolar, porém apresentou alguns desafios para a professora por terminar tudo rápido e ficar inquieto depois.

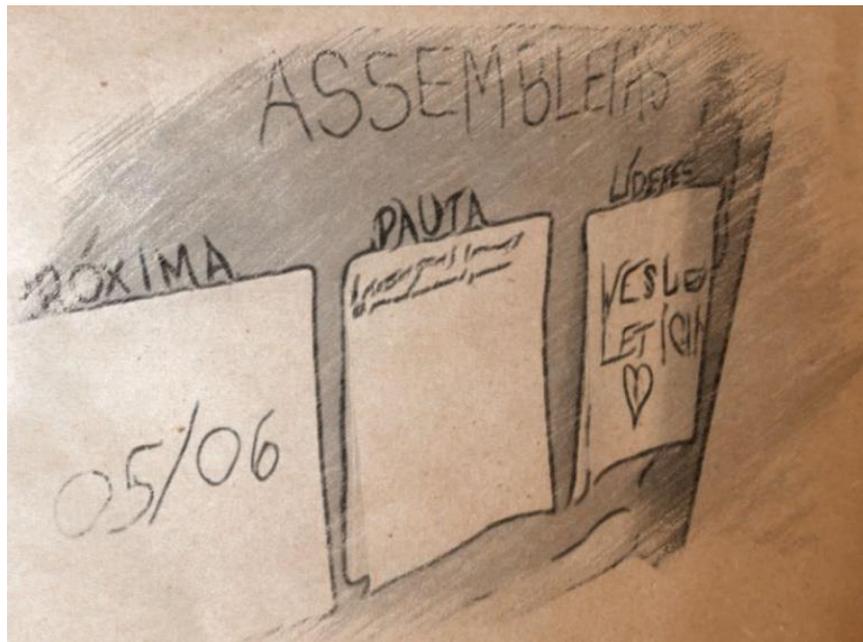
Em relação à turma nesse início, foi um desafio conseguir agrupamentos produtivos com a maioria, o que exigiu, várias tentativas e muitas mediações, entre elas, a proposta de assembleias a cada quinze dias para que começassem a desenvolver autonomia e o trabalho colaborativo. Nessas assembleias, os alunos foram incorporando na rotina da classe os combinados, refletindo sobre o que não estava legal e nas propostas para melhorar. No fundo da sala, tiveram acesso a um mural onde registravam as atitudes agradáveis (citando nomes) e as atitudes desagradáveis (sem citar nomes) para serem discutidas coletivamente depois. Em outro espaço para registro, havia espaço para que pesquisadora e alunos escrevessem sugestão de pauta para a próxima assembleia, de acordo com as

necessidades observadas, além de um lugar para a data que seria e os nomes dos líderes escolhidos na quinzena. Esse trabalho dialógico permitiu que aprendessem aos poucos a trabalhar de maneira colaborativa e começassem a desenvolver o respeito às diferenças, a alteridade, a liderança, o protagonismo e a autonomia.

O desenvolvimento das assembleias tornou-se uma prática fundamental para sustentar o processo de ensino e aprendizagem. Com as decisões coletivas houve comprometimento e crescimento pessoal em relação aos “combinados”, podendo cada vez mais notar a colaboração, a amizade, a alteridade, o respeito e a autonomia. Trata-se de uma oportunidade para se desenvolver líderes, pois a cada quinze dias novos líderes eram escolhidos pela turma.

A Figura 2 ilustra um dos espaços para organização da prática com assembleias e a construção da participação democrática.

Figura 2 - Mural da organização das assembleias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em relação ao aluno 17, constatou-se ainda outros sinais como a dificuldade do agrupamento, pois realizava as atividades propostas sempre sozinho e do seu jeito. Geralmente ele terminava a atividade proposta rapidamente, depois desenhava ou criava figuras tridimensionais com papéis. Suas invenções sempre foram ricas em detalhes e muito bem elaboradas, e com isso, distraía quem estava por perto de duas maneiras: pelo encanto com as produções e pelo entusiasmo em socializar o que

criou. Nesses momentos, não notava que falava alto ou que a pesquisadora o chamou várias vezes.

Nas primeiras semanas, a pesquisadora notou que quando a atividade era do interesse dele, havia grande envolvimento, mas a maturidade emocional e social, mostrava indícios de dissincronia (TERRASSIER, 1986 *apud* ALENCAR, 2007) com o desenvolvimento intelectual. Inúmeras vezes, gerava discussões porque queria organizar e não havia flexibilidade da parte dele, eram situações observadas na educação física, em atividades em grupos, nos jogos, na fila e na organização das carteiras, por exemplo: os outros aceitaram a mudança na organização da fila, mas ele demorou mais, queria seguir a regra estabelecida nos anos anteriores, do menor para o maior; na educação física, sofria por não aceitar que as outras crianças saíssem um pouco das regras, argumentava exaustivamente e era incompreendido.

Em uma aula com jogos, um colega levou um lego para montar um avião e pediu que ele o ajudasse, enquanto a pesquisadora atendeu um outro grupo, o aluno 17, montou sozinho e rapidamente todo o avião do outro que ficou frustrado. Algumas vezes, os seus comentários quando alguém não sabia alguma coisa eram inconvenientes. Foram inúmeras situações que a pesquisadora precisou intervir para que os colegas compreendessem as suas diferenças e para ele desenvolver atitudes como alteridade, respeito e colaboração.

A questão do perfeccionismo foi observada igualmente no dia a dia, suas produções sempre foram bem elaboradas, principalmente naquelas de seu interesse que havia um comprometimento maior. No entanto, ao trabalhar em grupos, isso era mais um motivo de discussão, como uma vez em que eles escolheram um ponto de referência perto da escola e tinham de traçar o trajeto. O aluno 17, não conseguiu o trabalho em equipe, não aceitou as produções dos outros, arrancou uma folha do caderno de desenho e fez com perfeição sozinho um percurso rico em detalhes da escola até o supermercado escolhido como ponto de referência.

A excelente memória, a observação mais atenta, sensibilidade intensa para algumas questões, alto grau de energia, inquietude mental, curiosidade, teimosia em suas convicções e o senso de humor foram outras características observadas e que se destacaram quando comparadas aos colegas. Assim como, um certo tédio e resistência por aquilo que não queria fazer. Essas características são apontadas pela literatura como presentes nas pessoas com altas habilidades/superdotação (CUPERTINO; ARANTES, 2012; PÉREZ; FREITAS, 2016).

Frente a todas essas observações, a pesquisadora começou uma busca teórica para compreender melhor o aluno que apresentava indicadores de altas habilidades/superdotação que desde o início do ano letivo demonstrou alto desempenho nas atividades acadêmicas, criatividade e envolvimento com as tarefas de seu interesse de acordo com o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2014). Dessa forma, constatou-se a importância de começar na sala de aula, a identificação, assim como, o estímulo para o desenvolvimento das habilidades e dos interesses dos alunos em um clima favorável para a produção criativa (RENZULLI, 1994; MAIA – PINTO, 2002; GUIMARÃES, 2007).

Na literatura, encontrou a indicação de alguns instrumentos pedagógicos para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação. O primeiro a ser aplicado foi a Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000) que na época era utilizado pelo grupo de estudo e todos os levantamentos prévios adotavam este instrumento. O resultado obtido foi a indicação de três alunos, dentre os 26 alunos da sala de aula. Dos três indicados, o aluno 17 apresentou capacidade e inteligência geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato científico-matemático e criatividade acentuada e/ou talento artístico, o aluno 19, capacidade de pensamento abstrato científico-matemático e a aluna 8 demonstrou talento psicossocial.

Quadro 5 - Resultado da Ficha de itens para observação em sala de aula

ALUNOS	CLASSIFICAÇÃO
8	Talento psicossocial
17	Capacidade e inteligência geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato científico-matemático e criatividade acentuada e/ou talento artístico
19	Capacidade de pensamento abstrato científico-matemático.

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa bibliográfica oportunizou o conhecimento de outros teóricos e conseqüentemente, outros instrumentos. A segunda aplicação foi o Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – Automeação (PÉREZ; FREITAS 2016), o qual apontou no que cada um considera que é muito bom ou especial, sendo as opções: matemática, artes, ginástica, teatro, ciências, criar histórias, dança, liderança, ler, pesquisar, esportes, criatividade, escrever, música, amizade e/ou outra coisa (Qual?). Os dados coletados foram mapeados para posterior comparação com os

resultados do instrumento Nomeação por pares (RENZULLI; REIS, 1997 *apud* PÉREZ, FREITAS, 2016).

Quadro 6 - Resultado da Autnomeação

ÁREA/ATIVIDADE	A L U N O S																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Matemática						X			X	X	X	X	X				X		X			X
Artes							X		X					X			X			X		X
Ginástica							X				X								X			
Teatro			X					X								X						
Ciências			X							X	X				X							
Criar histórias												X							X			
Dança			X																	X		
Liderança												X										
Ler			X								X				X		X	X	X			
Pesquisar											X											
Esportes			X	X					X					X	X		X		X		X	
Criatividade												X							X	X		
Escrever								X									X					
Música					X		X															
Amizade	X		X							X	X	X		X	X				X			
Outra		X										X					X					

Fonte: Elaboração própria e adaptado de Pérez e Freitas (2016).

Os alunos 20, 21 e 22 responderam depois, pois foram matriculados em períodos diferentes dos demais. E os resultados dos alunos que não ficaram até o final da pesquisa foram descartados do quadro.

Com os dados em mãos do segundo instrumento, aplicou-se o terceiro instrumento, a Nomeação por pares – QSN que foi desenvolvido por Renzulli e Reis (PÉREZ; FREITAS, 2016). Por meio dele, observou-se que o aluno 17 teve indicações pelos colegas, recebeu destaque como melhor aluno da turma, pelas ideias mais criativas, na matemática, no domínio temporal, na leitura e na escrita conforme o Quadro 7. E o próprio aluno se autoindicou anteriormente como sendo muito bom em matemática, leitura e escrita. A aluna 8, foi indicada por colegas na questão da organização, para escrever história e teatro. O aluno 19, recebeu um voto pelo menos em cada item com exceção de artes e teatro, mas não foi o mais votado em nenhum deles.

Quadro 7 - Resultado da Nomeação por Pares

	A L U N O S																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Pediria ajuda... em matemática											X								
em ciências									X										
para lhe guiar num passeio												X							
para fazer uma pesquisa										X									
para criar uma estória								X											
na leitura e na escrita										X									
em artes									X										
para organizar uma festa								X											
Quem é o/a melhor...																			
aluno/a da sala																	X		
em canto												X							
saber as horas, os dias da semana e os meses																	X		
em teatro								X											
no futebol, volei ou outro esporte									X										
amigo/a de todos										X									
na dança			X																
O/a colega que...																			
o/a mais engraçado/a e divertido/a													X						
pensa em coisas que os outros não pensam																	X		
você gostaria que fosse o líder da turma								X		X									
ajuda mais os colegas											X								

Fonte: Elaboração própria.

No segundo semestre, houve a aplicação individual do Teste de Desempenho Escolar -TDE (STEIN, 1994). Os resultados obtidos apontaram a heterogeneidade da turma, pois dos 26 alunos daquele período, conforme o escore total, a soma de escrita, aritmética e leitura, seis foram classificados como inferior, 11 como médios e nove como superior. Dentre eles, o aluno 17.

Descartando os resultados dos alunos que saíram da turma, ficaram quatro na classificação inferior; seis, como médio e nove como superior nesse período. Dos três

alunos que entraram depois, dois em outubro e um em fevereiro do ano seguinte, os testes apontaram os seguintes resultados, dois como inferiores e um como médio. O Quadro 8 traz o resultado individual dos alunos que participaram até o final.

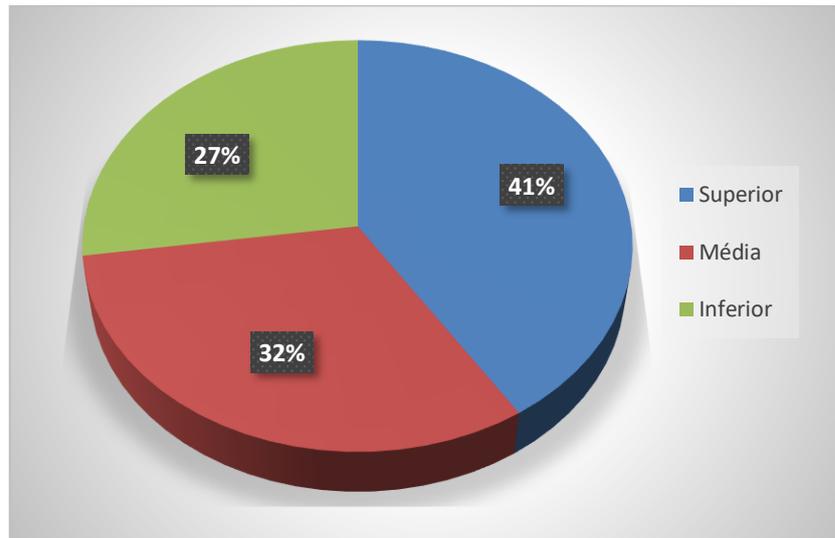
Quadro 8 - Resultado individual no TDE

ALUNOS	CLASSIFICAÇÃO- Total
1	Inferior
2	Médio
3	Médio
4	Médio
5	Superior
6	Superior
7	Inferior
8	Superior
9	Inferior
10	Superior
11	Superior
12	Superior
13	Médio
14	Inferior
15	Superior
16	Médio
17	Superior
18	Médio
19	Superior
20	Inferior
21	Inferior
22	Médio

Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 5 apresenta a avaliação do TDE dos alunos participantes da pesquisa até o final.

Gráfico 5 - Resultado geral do TDE no 3º ano



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 5, no período da aplicação do TDE, dos 22 alunos participantes, seis foram classificados como inferior (27%), sete ficaram na média (32%) e nove como superior (41%).

Durante esse processo de investigação, a pesquisadora iniciou a elaboração de um portfólio (ANEXO D) baseado no Portfólio do Talento Total (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007) para conhecer melhor cada aluno, mapear seus interesses e habilidades. Desse mapeamento foi possível identificar e organizar uma proposta de enriquecimento para o segundo semestre letivo com a turma com vistas a uma melhor prática docente e oferecer a oportunidade da descoberta de outros estudantes com *comportamentos superdotados* (RENZULLI, 2014).

A pesquisadora ainda pediu para as professoras de educação física e artes, a indicação de dois alunos que se destacavam em suas áreas, o aluno 17 foi citado por ambas, mas uma delas acrescentou que ele tinha algo diferente e a outra reconheceu o destaque enfatizando sinais de imaturidade social e emocional, corroborando com a observação da dissincronia (TERRASSIER, 1986 *apud* ALENCAR, 2007).

Na análise das observações e dos instrumentos pedagógicos aplicados, o aluno 17 esteve presente em todos os resultados e foi o que mais apresentou características de altas habilidades/superdotação, os demais alunos não estiveram sempre presentes como ele. A partir disso, a pesquisadora decidiu investir em uma avaliação psicológica para confirmar ou não, a suspeita de QI elevado e garantir os direitos dessa criança.

Quanto ao papel do psicólogo nesse processo Guimarães (2007), reforça:

O psicólogo envolvido no processo de avaliação precisa ser criterioso e seletivo quanto aos instrumentos utilizados no decorrer da avaliação. Ele deve adotar, preferencialmente, uma postura de pesquisador, de investigador, com um olhar aguçado de bom observador, de modo a realizar uma leitura mais objetiva dos dados coletados e a resguardar a qualidade de seu trabalho. Além disso, o psicólogo avaliador precisa dispor de um referencial teórico consistente, que subsidie a prática e a análise dos dados [...] (GUIMARÃES, 2007, p. 83).

Iniciou-se então, o processo de avaliação psicológica com testes validados, que foram aplicados exclusivamente por um psicólogo. Primeiro a pesquisadora fez uma reunião com os pais para esclarecer a pesquisa e ambos concordaram com a avaliação psicológica.

Os pais também relataram na entrevista semi-estruturada de *anamnese* com a família que o filho desde cedo demonstrou precocidade no desenvolvimento da fala e motricidade, apresentando essas habilidades antes de completar um ano. Ao entrar na educação infantil com um ano e oito meses, chamou a atenção das professoras porque era a única criança que não usava fraldas. A mãe relatou que aos cinco anos lia com desenvoltura palavras “fáceis”. Os pais, mencionaram ainda a facilidade do filho em relacionar-se bem com pessoas mais velhas.

Assim, o relato dos pais corrobora com as observações em sala de aula em outros aspectos como a excelente memória para detalhes de trajetos e percursos feitos em família desde tenra infância. Outros aspectos foram: o gosto de “reciclar” objetos quebrados e com isso inventar diferentes objetos, o comportamento de questionar regras, a observação do meio em que está inserido e buscar soluções para resolver situações do seu interesse ou do cotidiano. Eles comentaram que aos quatro anos, o filho instalou o sifão do tanque sem nenhuma supervisão e só notaram ao procurar a sacola com as peças para montar.

Na sala de aula, a pesquisadora havia observado essas habilidades como uma vez que a porta não parava fechada, depois de suas tentativas e de alguns vários alunos para fechá-la, logo abria. De repente, esse aluno a consertou e todos ficaram surpresos. Outra vez, foi com o uso dos equipamentos multimídia e o projetor não ligava, ele ajudando a pesquisadora, mexeu e logo tudo funcionou.

Outro horário do contra turno foi marcado com os pais, a criança e o psicólogo para explicarmos ao aluno que se concordasse faria alguns testes. Com a aceitação do aluno, deu-se início a aplicação dos testes psicológicos.

A aplicação dos testes psicométricos de avaliação de inteligência, Matrizes Progressivas Coloridas Raven e WISC IV, e do Teste de Criatividade Figural Infantil - TCFI, especificados anteriormente, aconteceu na própria escola com horários agendados em sala reservada e sem ruído, ao todo foram cinco sessões.

Segundo o relatório do psicólogo, nas Matrizes Progressivas Coloridas Raven, o resultado foi de 100% de acertos, sendo classificado como “intelectualmente superior”. As respostas do WISC-IV, apontaram que o estudante, apresentou Quociente de Inteligência total muito superior (QI Total = 140), com melhor desempenho na compreensão verbal (ICV= 146) (BERGAMIN et al, 2017).

No resultado do instrumento que avalia a criatividade (Teste de Criatividade Figural-Infantil - TCFI), o aluno 17 demonstrou pontuação dentro da média (55 pontos) na avaliação da criatividade, de modo geral apresentou resultados dentro da média, de forma satisfatória em características criativas. Destacou-se no Fator 1 (Enriquecimento de ideias) com classificação na média e no fator 4 (Aspectos cognitivos) com classificação acima da média, que avaliou o quesito: originalidade e fluência. Esses dados confirmam a participação em sala de aula, a originalidade nas resoluções de problemas propostos ou do próprio cotidiano.

Na análise qualitativa e quantitativa dos instrumentos pedagógicos e psicológicos, a avaliação realizada pelo psicólogo, apontou desenvolvimento superior nos instrumentos de inteligência corroborando na confirmação da avaliação feita pela pesquisadora em relação ao aluno 17. Com esses resultados foi encaminhado para participar de um programa de enriquecimento de uma universidade pública.

Embora o aluno 17 tenha apresentado mais características de altas habilidades/superdotação e a presença dos Três Anéis (REZZULLI, 2014), a pesquisadora manteve a busca em identificar as potencialidades dos demais alunos. Ao considerar, de acordo com a literatura encontrada, que a proposta de enriquecimento curricular tem como um dos papéis desvelar aqueles não notados, aplicou-a oferecendo essa oportunidade a todos envolvidos.

Nas páginas seguintes, há a descrição da oferta de enriquecimento curricular, porém nesta primeira etapa permanece o foco na identificação pedagógica e avaliação psicológica. Dessa forma, os dados apresentados correspondem a este processo.

No decorrer dessa segunda etapa, outros alunos começaram a se destacar, de maneira geral todos progrediram de acordo com as expectativas do ano escolar e nas relações interpessoais, mas alguns começaram a despertar um olhar mais atento da pesquisadora.

A aluna 3 apresentou habilidades para dramatização e se destacou nas peças teatrais e em atividades dos momentos culturais.

A aluna 4, não se destacou quando comparada com seus pares no início da pesquisa, porém com o decorrer dos meses, houve um salto no seu desempenho escolar.

A aluna 8, manteve rendimento satisfatório, com destaque nas produções textuais e além disso, demonstrou sinais de liderança e de Inteligência Interpessoal (GARDNER, 2000), um exemplo foi a iniciativa de formar um grupo responsável pela cultura da paz depois de observar situações do intervalo e que havia um aluno da nossa turma, envolvido. O grupo foi atuante nesse processo de pesquisa e a mudança positiva de comportamento em alguns foi notada na escola. Essa aluna foi estimulada a desenvolver seus interesses e habilidades, como também demonstrou interesse por teatro, escreveu uma peça teatral e dirigiu outra.

O aluno 9, demonstrou interesse e habilidade para desenhos, foi estimulado, recebeu orientações sobre técnicas de desenho durante o enriquecimento e continuou inspirado até o final da pesquisa. O artista plástico convidado gostou da escola e começou a oferecer oficina de desenho e pintura nos finais de semana no Projeto Escola da Família que faz parte da rede estadual paulista. Com isso, o aluno 9 teve a oportunidade de continuar seu enriquecimento fora do horário de aula. Outro interesse explícito desse aluno era por esportes e teve a oportunidade de entrar no time de handebol da escola. Além das aulas de educação física, com apoio da equipe escolar, a turma durante a pesquisa teve enriquecimento com palestra e ensino de técnicas com um dos grandes nomes do judô no Brasil e aulas de golfe por meio de uma parceria.

O desenvolvimento da aluna 10 foi observado dia a dia, passou a se destacar em matemática e com a utilização de estratégias diferentes para as resoluções. Com o enriquecimento de textos poéticos foi destaque na turma, pois o seu poema ganhou um concurso promovido na escola e alguns meses depois outro poema ficou em terceiro lugar. Além dos poemas que produziu, pesquisava constantemente nos livros e revistas da sala, trazendo com isso enriquecimento para os demais. Sua fluência

leitora foi elogiada por outros professores ao narrar uma das peças teatrais. No 4º ano passou a fazer parte do grêmio estudantil. Outra observação relevante, foi o jogo que criou com as alunas 8 e 1, um produto rico em qualidade e criatividade. No final desse estudo, estava fascinada pelas pesquisas por cobras e afirmava que queria ser cientista do Instituto Butantan.

A aluna 11 despertou para a pesquisa e passou a fazer constantes experimentos, o primeiro foi a construção de um lindo vulcão que motivou os colegas para que fizessem suas próprias pesquisas. A partir dessa experiência a aluna, foi uma constante pesquisadora e contribui trazendo enriquecimento para os demais. Seu desempenho escolar foi crescente e se destacou entre seus pares. Os feedbacks nas assembleias chamavam a atenção da pesquisadora, pois foi uma aluna com habilidades como monitora dos colegas, mas dizia sempre que tinha que melhorar e ter mais paciência.

No caso da aluna 12, demonstrou sempre forte sensibilidade, principalmente para chorar e por motivos que para os outros não faziam sentido. Com o trabalho de alteridade e respeito, os colegas passaram a compreender o seu jeito. A pesquisadora entrevistou quando necessário para que pudesse enfrentar as situações com outro olhar, às vezes de alteridade também. Além disso, algo a mais a ser descoberto instigou mais atenção, pois com o estímulo das situações enriquecedoras, ela foi mostrando-se criativa, persistente nas tarefas, perfeccionista e com ótimo desempenho. Demonstrou habilidades com dobraduras, dedicou-se em aprender ou criar algumas, fez uma coleção delas e depois deu uma oficina para os colegas. Outros destaques foram em um jogo que inventou com a colaboração da aluna 4 e na dramatização.

O aluno 15 se envolveu com as participações dos momentos culturais e apresentou destaque em teatro.

O aluno 19, no início se destacou na avaliação pedagógica feita por meio da Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000), continuou tendo ótimo desempenho. Seu poema foi vencedor no segundo concurso que teve. A demonstração de maturidade e alteridade sempre foi visível. Demonstrou interesse por matemática e organizou um livro com desafios matemáticos. A leitura em voz alta foi destaque nas apresentações dos momentos culturais.

A aluna 20 demonstrou interesses em desenho e com a oportunidade das atividades rítmicas, demonstrou habilidades para dança e a mãe foi orientada a procurar cursos ofertados no município pela Secretaria de Cultura.

O Quadro 9 representa as observações realizadas pela pesquisadora durante o enriquecimento curricular.

Quadro 9 - Destaques durante o enriquecimento

Alunos	Destaques em...
3	teatro/ apresentações em momentos culturais.
4	desempenho escolar
8	liderança/ organização e direção de festa e teatro/ leitura e escrita
9	desenho/ esportes
10	desempenho acadêmico geral, persistência na tarefa/ pesquisa e produção de conhecimento
11	desempenho acadêmico/ persistência na tarefa/ pesquisa e produção de conhecimento
12	desempenho acadêmico/ criatividade/ teatro/ persistência com a tarefa
15	teatro/ apresentações em momentos culturais.
17	desempenho acadêmico geral/ criatividade/ persistência na tarefa
19	desempenho acadêmico/ apresentações em momentos culturais.
20	Dança

Fonte: Elaboração própria.

Ao constatar sinais de evolução o desempenho das crianças com o enriquecimento, a pesquisadora contou novamente com a colaboração de profissional da psicologia para aplicar um teste nos demais alunos, no caso foi o Matrizes Progressivas Coloridas Raven e além do aluno 17 que fez anteriormente e o resultado foi superior, outros se destacaram: a aluna 4 como médio superior e as alunas 10, 11 e 12, superior. O Quadro 10 apresenta a classificação dos alunos que se destacaram nesse instrumento.

Quadro 10 - Alunos com indicadores no teste Raven

Alunos	Classificação
4	Acima da média
10	Superior
11	Superior
12	Superior
17	Superior

Fonte: Elaboração própria.

Os testes, WISC IV e Criatividade Figural-Infantil - TCFI foram aplicados apenas no aluno 17 na primeira etapa porque foi o aluno que se destacou em todas as avaliações e aquele que mais apresentou as características. Quanto aos demais

que se destacaram depois com a proposta de enriquecimento, não houve tempo durante esse estudo para aplicar os demais testes psicológicos, WISC IV e Teste de Criatividade Figural-Infantil – TCFI, para confirmação.

Verifica-se a importância da avaliação multimodal (MENDONÇA,2015) e que o professor tem que tomar cuidado para não confundir identificação com confirmação de altas habilidades/superdotação. As duas são fundamentais nesse processo, pois se a família não notar as características no filho e ainda nem os professores, corre-se o risco de continuar na invisibilidade e a mercê da sorte.

Na nomeação por pares, considerou-se os que foram mais votados em alguma área/ atividade. No TDE, apenas os alunos com classificação superior no escore total. Na proposta de enriquecimento, apesar de nem todos apresentarem os Três Anéis (REZZULLI, 2014), optou-se em colocar aqueles que se destacaram em outras áreas/atividades específicas também.

As descrições anteriores não abordam todos os alunos, até porque o olhar foi para identificar potencialidades que estavam invisíveis e é objetivo dessa etapa do trabalho falar da identificação e confirmação. No entanto, por mais que os demais não são citados aqui, a proposta de enriquecimento aplicada favoreceu todos. Os resultados da avaliação processual e das avaliações externas comprovaram desempenho de acordo com as expectativas do currículo.

Dessa forma, o enriquecimento proposto despertou o olhar que vai além das inteligências valorizadas culturalmente e oportunidades para que outras floresçam. Nessa turma, uns se destacaram mais em suas potencialidades, porém ninguém ficou para trás, todos avançaram. Dentro dessa perspectiva, constata-se que quando a maré se eleva, leva todos os barcos (REZZULLI, 1998).

## **5.2 Etapa 2. Enriquecimento proposto em uma classe comum dos Anos Iniciais**

A proposta de enriquecimento tornou-se processo na medida em que houve a liberdade dos novos olhares e a busca incessante em atender às necessidades da turma participante da pesquisa e, em cada dia, a constatação de que não há um manual que se enquadre perfeitamente na situação de sala foi se solidificando e instigando a curiosidade por parte da docente e pesquisadora. Nas pessoas com altas habilidades/superdotação de um grupo heterogêneo, é preciso conhecer cada um nas

suas singularidades e encontrar o que desperta seu interesse, quais são suas habilidades superiores e quais são aquelas que necessitam de mais atenção.

O estudante com altas habilidades/superdotação traz desafios que promovem o crescimento ao professor e quando se busca encorajar todos a descobrirem seus talentos, o desafio multiplica-se inúmeras vezes.

Para o desenvolvimento do enriquecimento é preciso dar oportunidades para que o aluno seja protagonista de seu próprio projeto, nessa perspectiva, o professor torna-se mediador ou facilitador de estratégias de investigação e de seus processos criativos (ZACATELCO; CHÁVEZ, 2012).

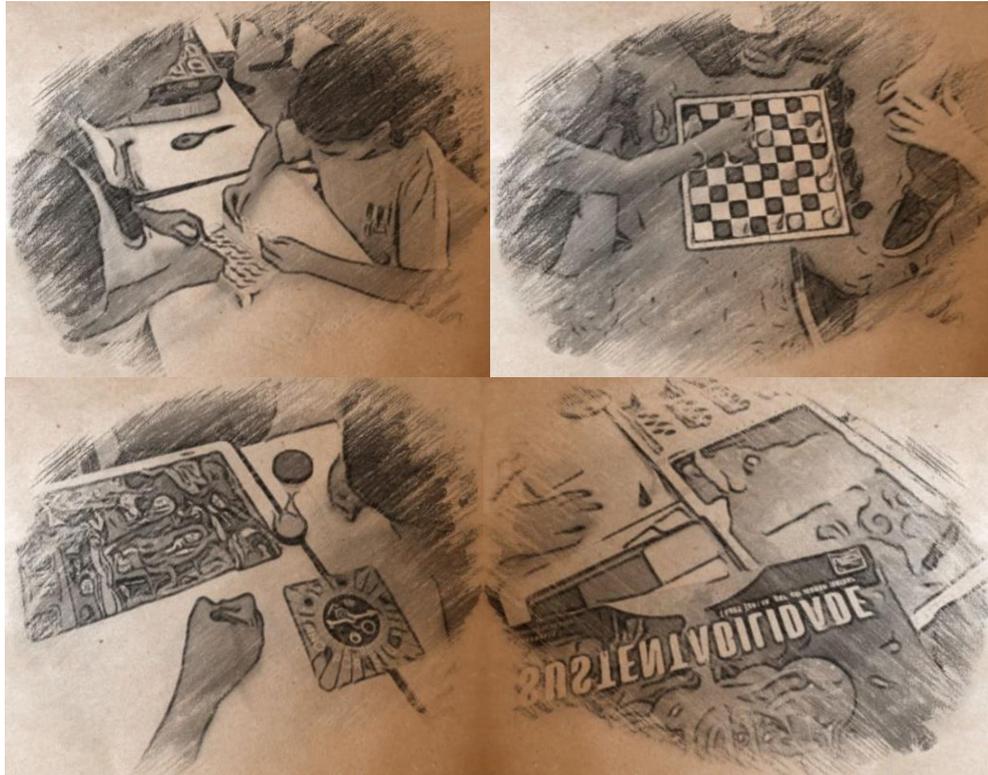
A princípio, a oferta foi por meio do enriquecimento permanente e diário, ou seja, oferta variada de recursos pedagógicos na própria classe para o aluno com altas habilidades/superdotação encontrar estímulos para suas novas descobertas e curiosidades. No entanto, oferecer apenas enriquecimento para esse aluno parecia de certa forma uma exclusão aos outros e não valorizar as múltiplas inteligências (GARDNER, 2000).

Nessa angústia, a pesquisadora encontrou conforto no Modelo de Enriquecimento de Renzulli e Reis (1997) que traz o enriquecimento para todos, a qual oferece ao mesmo tempo a oportunidade de identificar outros e promover o desenvolvimento de *comportamentos superdotados*.

Para o aluno com altas habilidades/superdotação, houve a preocupação de compactar os conteúdos quando necessário e avançar em outros, oferecer atividades desafiadoras frequentemente e diversos materiais. Entretanto, não foram apenas para ele, conforme os demais terminavam a atividade proposta para o dia, podiam se apropriar do enriquecimento e além dessa dinâmica do dia a dia, havia horários para o enriquecimento para todos na rotina semanal da pesquisadora.

As figuras 3 e 4 a seguir, ilustram algumas situações do enriquecimento permanente com materiais planejados conforme o mapeamento de interesses e habilidades, antes e durante essa etapa da pesquisa.

Figura 3 - Enriquecimento com jogos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 4 - Enriquecimento com livros e revistas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os recursos e as situações didáticas foram planejados de acordo com o resultado do mapeamento dos interesses dos alunos participantes elaborados a partir do Portfólio do Talento Total (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007) e das observações feitas durante todo o processo (ANEXO D).

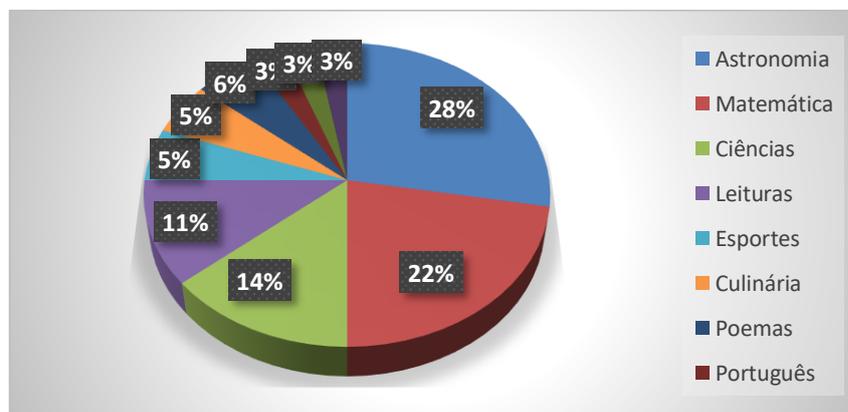
Segundo as autoras, o portfólio do Talento Total, foi desenvolvido para identificar e maximizar o potencial de cada aluno e ajudar o professor na organização do trabalho pedagógico. Quanto aos benefícios, apontam que destaca pontos fortes, talentos e habilidades do aluno; serve de comunicação com a família e de reflexão; permite a atualização dos dados; autoconhecimento ou aconselhamento educacional, pessoal e social; guia para as ações; possibilidade de agrupamentos com os mesmos interesses.

No 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 26 alunos participaram desse mapeamento. Desses 26, 4 ficaram retidos, embora tenham apresentado avanços, ainda estavam com defasagem em relação a série/ano, então o conselho entendeu que era um direito fazer novamente o 3º ano.

No ano seguinte, a pesquisadora continuou com a turma, recebendo um aluno da outra turma e um aluno que estava desde o começo da pesquisa mudou de bairro e conseqüentemente de escola. Dessa forma, até o final da pesquisa ficaram 22 alunos e que foram considerados na pesquisa.

No registro de “Minhas habilidades”, a pesquisadora mapeou as autoindicações de habilidades e talentos, as áreas de conhecimento preferidas, as coisas que cada um reconheceu que faz bem, que gostaria de fazer bem, que mais gosta na escola e que gostaria de aprender mais na escola.

Gráfico 6 – O que os alunos gostariam de aprender mais na escola



Fonte: Elaboração própria.

Na indicação do que gostariam de aprender na escola, puderam escrever mais de uma indicação e conforme mostra o gráfico 1, alguns colocaram disciplinas e outros foram mais específicos.

Os alunos indicaram no quadro dos “Meus interesses”, áreas que gostam e são bons, tendo as opções: computadores, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, língua portuguesa, esportes, dança, música, teatro, desenho, religião, literatura, língua estrangeira, outras.

Outras indicações foram “Minhas preferências” que mostraram como gostam de trabalhar, assinalaram as opções: rodas de conversa, leituras, jogos, recursos digitais (computador), estudo individual, monitoria com colegas, em duplas, em grupos, vídeos, trabalho manual, performance/dança/música, liderança, multimídia, aula expositiva e aula passeio.

Por último, indicaram em “Meu estilo de expressão”, a escolha de produtos que havia interesse em desenvolver assinalando quais gostariam de criar para expressar ou mostrar para as pessoas. A lista oferecida apresentava 30 opções de produtos e de acordo com que assinalaram, a pesquisadora pode analisar o perfil de expressão que cada um se encaixava como: escrita, oral, artístico, computador, audiovisual, comercial, assistência social, dramatização, trabalho manual e/ ou música.

Considerando as singularidades de cada um e o que havia em comum nas informações que os alunos forneceram, a pesquisadora procurou então, diversificar em sua rotina semanal, diferentes formas de trabalhar para atender as preferências das crianças. Em relação a organização da sala, além daquela que precisaria para as atividades da agenda do dia (duplas, grupos, individual, círculo), ofereceu outras opções para o enriquecimento, pois no final da sala ou nas laterais podiam escolher sentar para uma leitura individual, em duplas ou em grupos para um jogo, construção de um produto etc. Com o fortalecimento do desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem cooperativa foi possível explorar outros ambientes fora da sala de aula.

Como no enriquecimento os alunos se envolvem em diferentes atividades, até mesmo em projetos próprios, a Aprendizagem Cooperativa traz benefícios tanto para o coletivo quanto para o individual, sendo que podem desenvolver a responsabilidade individual e cooperação, para o professor oportuniza poder trabalhar diferente da maneira tradicional, sendo que os alunos aprendem uns com os outros.

Essa organização altera significativamente o papel do professor em sala de aula, que deixa de controlar sozinho todo o processo de ensino-aprendizagem e passa a partilhar com os alunos a organização da aula, possibilitando maior autonomia e protagonismo em sua aprendizagem (BELLO, 2017, p. 38).

Na oferta de materiais para o enriquecimento, os alunos tiveram acesso a diversos jogos, livros, revistas, enciclopédias, atlas, globo terrestre, fantoches, brinquedos de montar e criar, entre outros materiais. Foi o primeiro passo para atender de imediato as necessidades expressas pelo aluno 17 e provocar a aprendizagem de uma maneira mais desafiadora para ele e para os demais.

Delou (2014) aponta para a responsabilidade dos professores de organizar oportunidades de aprendizagem de acordo com interesses e habilidades de cada um.

Cabe observar que a diferenciação não atende apenas às demandas dos alunos com altas habilidades/superdotação. Ela também atende à singularidade e às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, mostrando-se útil ao público alvo da educação especial da perspectiva da educação inclusiva (DELOU, 2014, p. 421).

Outra estratégia adotada foi o uso da sala de informática como enriquecimento e acreditando na importância da sistematização do ensino e de um bom planejamento didático, houve análise de alguns *sites* para verificar a possibilidade de atenderem às necessidades heterogêneas da turma e oferecer diferentes níveis de desafios.

Diante da dinâmica de informações que a atualidade oferece e dos alunos nativos digitais, a escola deve superar a preocupação em acúmulo de conhecimento e desenvolver competências digitais para que acessem e usem as informações de maneira eficaz. Dessa forma, “as TDIC são valiosas ferramentas intelectuais para o enriquecimento de estudantes PCD<sup>7</sup> (PEDRO, 2015, p. 76).

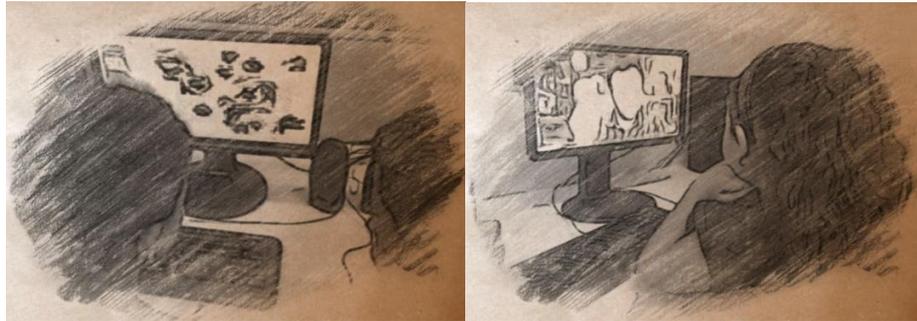
No caso da presença do *bullying* como já mencionado anteriormente, Pedro (2015) acredita que o desenvolvimento de competências digitais, para uso adequado pode coibir ações como o *cyberbullying*, ou seja, a sua versão virtual.

A Figura 5 ilustra situações de enriquecimento na sala de informática. Na primeira um aluno explorando os desafios matemáticos do *site* “Rachacuca” e na segunda, uma aluna pesquisando no *site* “Manual do Mundo”.

---

<sup>7</sup> Refere-se à nomenclatura “Precoces e/ou com comportamento dotado” que foi adotada pela autora.

Figura 5 - Enriquecimento na sala de informática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Algo constante foi o incentivo à pesquisa e oportunidades de socialização, dessa forma, foram estimulados a ser cada vez mais produtores de conhecimentos.

No ano seguinte, houve a continuidade da investigação e verificação de novas possibilidades de proposta de enriquecimento nessa classe. Por se tratar de uma turma de 4º ano, nesse momento, os “combinados” foram construídos por meio das assembleias e logo no início do ano, um deles foi a continuação do enriquecimento de maneira permanente para quem cumprisse a agenda do dia e de horários planejados na rotina da pesquisadora.

Novamente por meio da observação e conversas com as crianças, constatou-se novos interesses para estimular que buscassem seus talentos. Cada manifestação de interesse era registrada pela pesquisadora no diário de campo para posteriormente refletir nas possibilidades de enriquecimento.

Considerando o bombardeio de informações que recebemos no dia a dia, cabe ao sensato professor compreender que não precisa saber tudo e que aprender com o aluno é possível e prazeroso.

A flexibilização dos conteúdos foi mais intensa no 4º ano, o enriquecimento curricular aconteceu por meio de adaptações e diversificações curriculares, agrupamentos e monitoria. E a cada dia mais os alunos foram desafiados a se tornarem produtores de conhecimento e menos consumidores.

Havia a prática das assembleias e da aprendizagem colaborativa, apenas o aluno 22 que foi matriculado nesse período ainda não estava, mas com o tempo foi se encaixando nesse contexto.

A turma contou com a presença de um monitor, um aluno do 9º ano, que ofereceu enriquecimento principalmente em matemática por ser sua área de destaque. A sua participação proporcionou ampliação curricular para aqueles alunos

que necessitavam de mais desafios. Os alunos esperavam pelos desafios do dia que ia trazer e pediam para ensinar novos conteúdos. O aluno 19 com essa motivação começou a pesquisar desafios para trazer para os colegas e com a ajuda do aluno 13 organizaram um livro. A participação do monitor aconteceu nas mediações nos grupos ou apresentando os desafios para a turma toda. Sua presença era em dois dias da semana e foi enriquecedora.

Conforme a teia de informações do mapeamento, houve a organização de situações dos três tipos de enriquecimento proposto por Renzulli, ou seja, Tipo I, Tipo II e o Tipo III na classe comum e que serão descritas a seguir.

### **5.2.1 Do interesse por Astronomia à Feira de Ciências**

Segundo o mapeamento de interesses, 10 alunos demonstraram interesse em ter conhecimentos sobre astronomia para o segundo semestre do 3º ano, e dessa forma, a pesquisa caminhou juntamente com a proposta do Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo, pois o mesmo oferece uma sequência didática sobre o assunto.

Com o desenvolvimento dessa sequência didática com adequações, os três tipos de enriquecimento foram alcançados. Primeiro houve o contato com o assunto, o enriquecimento tipo I, o despertar de interesses com levantamento de conhecimentos prévios e de questões que gostariam de serem respondidas.

Em outra etapa, enriquecimento tipo II, houve momentos de estudos coletivos com leitura compartilhada para que além das respostas das atividades, desenvolvem competências leitoras e escritoras relacionadas ao trabalho com textos de divulgação científica, aprendendo assim a pesquisar, selecionar o que é mais importante, grifar, resumir etc. Posteriormente estudaram em grupos e, além do material do Programa Ler e Escrever, realizaram pesquisas na internet, livros e revistas.

Na proposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a sequência termina com o seminário e a autoavaliação. Entretanto para essa turma não era o suficiente, havia novas curiosidades que foram despertadas e o incentivo de serem pesquisadores. Com a oferta de diversos materiais, os alunos tiveram acesso às novas informações e construção de conhecimentos. O passo seguinte foi abrir momentos na rotina semanal para que pudessem compartilhar suas descobertas, os resultados de suas pesquisas.

A estudante 11 reservou com a pesquisadora o seu dia para socializar sua pesquisa que foi motivada quando a turma estudou o planeta Terra e ela quis saber mais sobre a crosta terrestre, partindo disso, promoveu uma surpresa para todos, pois havia mobilizado a família para ajudá-la na construção de um vulcão e ensinou como acontece uma erupção, demonstrando por meio de uma receita artificial e explicando como é na realidade.

Trazendo esse enriquecimento do tipo III, a estudante motivou os colegas e algum tempo depois houve uma pequena Feira de Ciências com os produtos deles para entenderem melhor alguns fenômenos e elementos da natureza. Embora a iniciativa tenha partido de alguns para chegar ao tipo III, os demais foram motivados e participaram.

É importante ressaltar que a ênfase dada às experiências de tipo III muda da aprendizagem sobre determinado tópico para a aprendizagem do como se obtém, categoriza, analisa e avalia a informação em determinados campos; e envolve o uso de métodos autênticos de pesquisa em um determinado campo de estudo. Desta forma, o estudante pode ultrapassar o tradicional papel de reprodutor do conhecimento para assumir o papel de investigador em primeira-mão, absorvendo paulatinamente o papel de agentes de mudança, com impacto no mundo que os rodeia (VIRGOLIM, 2012, p. 109).

Quanto ao aluno 17, demonstrou interesse nos experimentos e realizou vários enquanto a maioria focou em um. Durante a Feira fizeram demonstrações de suas descobertas a alunos do 1º ao 5º ano da escola.

Nesse processo, a pesquisadora observou quais eram os interesses e ofereceu recursos para que pudessem ter enriquecimento além dos conteúdos do currículo de 3º ano.

A Figura 6 demonstra um dos momentos da Feira, quando a aluna 11 apresenta o que estudou sobre vulcões e faz a experiência da erupção.

Figura 6 - Feira de Ciências – Apresentação do estudo sobre vulcões



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### 5.2.2 Teatro: diversidade de talentos

Já no 4º ano, a aluna 8 que no instrumento Ficha de itens para observação em sala de aula destacou-se em talento psicossocial e no dia a dia, em várias questões de liderança e nas produções textuais, demonstrou interesse em produzir uma peça teatral e outros queriam participar como atores.

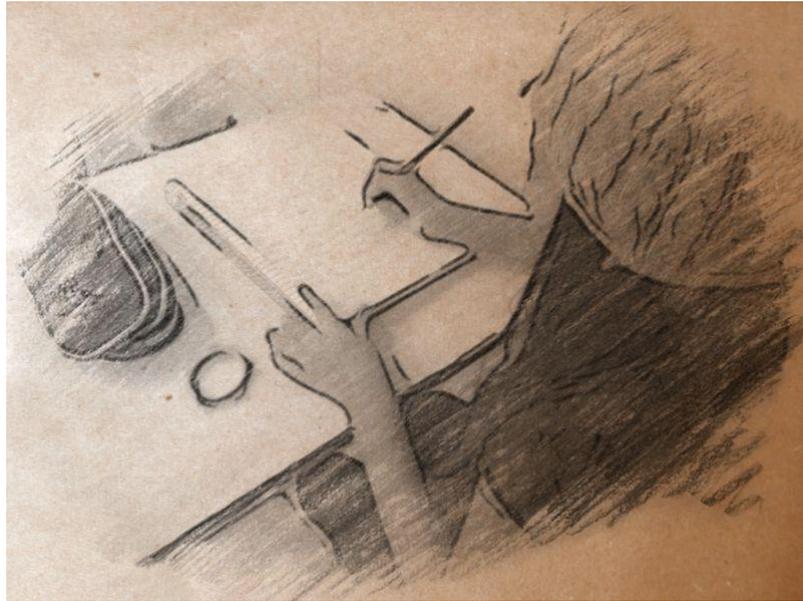
A pesquisadora então notou que seria uma ótima possibilidade para explorar os diferentes talentos como direção, atuação, narração, divulgação, figurinistas, cenógrafo, entre outros.

Para Winner (1998) as escolas oferecem pouco em relação a identificar as crianças com habilidades artísticas e se quer sabem o que fazer com elas caso identificassem.

Geralmente é nota-se que predomina nas escolas, a valorização de artes plásticas quando comparada com as outras. O teatro por sua vez possibilita um desenvolvimento mais amplo, pois “as expressões ajudam o ser humano a desenvolver-se, a comunicar, a integrar-se, e acima de tudo, a conhecer-se” (SILVA, 2015, p.22).

O desafio inicial foi escrever uma peça teatral, a aluna 8 foi autora principal e no decorrer do processo outras foram contribuindo como coautoras (alunas 10, 11, 16). Com exceção do final que todos participaram.

Figura 7 - Aluna durante a produção de texto (peça teatral)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quanto aos conteúdos programados para o 4º ano, foram trabalhados por meio do enriquecimento, pois além das alunas que se envolveram de maneira intensa na produção de texto de autoria, o final do texto foi produzido em duplas garantindo assim a participação de todos na escrita de texto de autoria. Depois escolheram um dos finais e em algumas aulas de português, de maneira coletiva a turma trabalhou na revisão do texto para garantir adequadamente coerência, coesão, pontuação e ortografia.

Seguindo as operações de produção de textos, ou seja, planejamento do conteúdo temático, planificação do texto, textualização e revisão final. Dessa maneira, esse processo de produção de texto envolveu as capacidades de escrita, os procedimentos e os comportamentos fundamentais (BRÄKLING, 2009).

Aproveitando a motivação da aluna 8, a pesquisadora socializou a experiência que tinha com teatro contando, mostrando fotos e reportagens de quando era de um grupo teatral, oferecendo assim, o enriquecimento tipo I.

Como vários alunos demonstraram interesse pelo teatro, houve a sugestão que fizessem uma pesquisa sobre o assunto e de como poderiam desenvolver esta atividade, possibilitando assim a participação dos diferentes talentos.

O enriquecimento tipo II, foi ofertado com o desenvolvimento de técnicas de encenação, narração, os cuidados da divulgação, a produção de cenário, entre outras. O uso de jogos como Imagem e Ação para explorar a encenação foi uma técnica.

A figura 8 ilustra atividades de apresentação teatral e ensaio com os fantoches.

Figura 8 - Situações de teatro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O aluno 17, preferiu não atuar, mas cuidou da criação do cenário com outro colega. A aluna 8, não atuou e além de ser a autora principal, dirigiu a peça demonstrando mais uma vez suas características de liderança. Os demais alunos participaram nos diferentes papéis, indo da encenação à produção.

O produto final, a peça teatral, eles apresentaram para os alunos do 1º ao 3º ano que foi o público escolhido por eles em assembleia. Dessa forma, o teatro já na fase da apresentação em forma de produto foi uma maneira de atingir o enriquecimento do tipo III e de proporcionar a manifestação de diferentes talentos.

### 5.2.3. Pintura, desenho e outras artes

No mapeamento e nas observações, notou-se alguns talentos para desenho e pintura, a pesquisadora buscou então possíveis parcerias para enriquecimento e explorar mais essa área pouco explorada conforme afirma Winner (1998).

Uma delas foi convidar um artista plástico para conversar e desenvolver em um segundo momento, uma oficina com as crianças, na qual puderam conhecer obras, aprender técnicas de desenho e pintura. No primeiro momento que foi do contato, houve o enriquecimento do tipo I e com a oficina de desenho e pintura, o enriquecimento de tipo II.

Figura 9 - Oficina de desenho e pintura

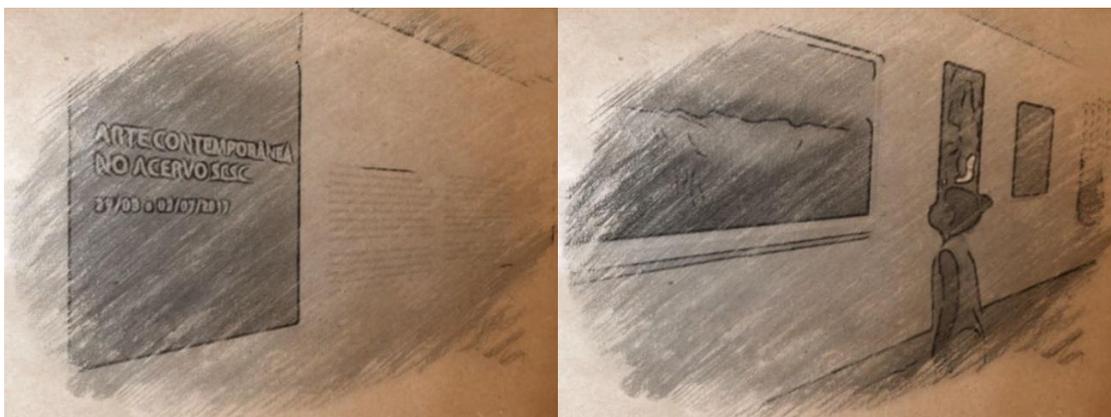


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Algo gratificante e motivador para os alunos foi ouvir o quanto tempo o artista convidado levou para finalizar cada obra, ou seja, o comprometimento com a tarefa. Nesta atividade, a turma foi dividida em dois grupos e todos participaram, porém em dias diferentes. Partindo dela os alunos com talentos nessa área receberam incentivo para que pudessem se dedicar mais e outros que descobriram interesse.

Em seguida, realizamos uma visita à uma exposição de Arte Contemporânea realizada no SESC do município onde as crianças tiveram o acompanhamento de um monitor e puderam aprender, questionar e apreciar as obras. Na sequência, a Figura 10 ilustra momentos da aula passeio.

Figura 10 - Visita ao SESC (Exposição de Arte Contemporânea)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para aqueles que demonstraram mais interesse, a pesquisadora ofereceu materiais, livros sobre arte, biografias de pintores etc. Outra valorização foi dos diferentes tipos de arte e logo os alunos descobriram que era possível criar por meio da interdisciplinaridade, pois como havia um projeto em desenvolvimento “Desperdício? Pare com isso!”, criaram obras de arte pelo olhar da sustentabilidade, dando novas formas e utilidades para o que iria para o lixo.

Suas obras de arte foram expostas na própria escola. O aluno 9 se destacou pelos desenhos, a aluna 20 pelos desenhos e pinturas, os alunos 17, 13, 14 fizeram o quadro “Camuflagem” com folhas secas, onde uma borboleta feita do mesmo material pousava que se encontra ilustrado na figura 11. Os demais alunos criaram novos objetos com materiais recicláveis, sendo que a aluna 12 e o aluno 17 apresentaram destaque na criatividade e comprometimento com a tarefa.

Figura 11 - Obra de arte “Camuflagem” criada pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Com os produtos que foram criando com aperfeiçoamento da técnica, chegou-se ao enriquecimento tipo III. Embora para alguns, a produção foi maior durante o tipo II, outros foram além e continuaram mesmo depois da exposição.

#### 5.2.4 Despertando poetas

Outro convite para enriquecer e compartilhar sua experiência que começou quando era aluna dos Anos Iniciais foi de uma jovem escritora que publicou um livro de poemas.

A experiência foi enriquecedora para motivar que podem, além de quais são os caminhos de um escritor e a importância do comprometimento com a tarefa. Esse foi o enriquecimento tipo I. No enriquecimento tipo II, a pesquisadora colocou os alunos em contato com textos poéticos para que pudessem apreciar e conhecer as características desse gênero textual e diferentes poetas. Ofereceu aos alunos oficinas de poemas explorando vários ambientes para que fossem estimulados como o jardim, a horta, as quadras, entre outros.

A Figura 12 ilustra uma das alunas escrevendo poesia em um dos ambiente da escola.

Figura 12 - Exploração do espaço escolar para escrever poesias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os alunos ainda participaram de um concurso para a construção de um memorial da escola e para o 4º ano, a participação aconteceu por meio de produções de poemas. A turma toda participou, mesmo o aluno 17 que a princípio não queria

participar do concurso, característica já mencionada nos resultados dos testes, escreveu um depois que ficou sabendo que todos seriam expostos para a comunidade escolar, inclusive para os pais. Ele disse que faria um simples e em poucos minutos, fez um belo acróstico. Apesar do pouco interesse do aluno 17 pelo concurso, durante as oficinas, notou-se que produziu e ajudou os colegas.

Das duas turmas de 4º ano, a vencedora foi da turma participante dessa pesquisa, a aluna 10 que ficou motivada a continuar escrevendo. A aluna 2 também demonstrou interesse em continuar. Ambas mantinham sempre caderninhos para registrar seus versos.

Os alunos e a pesquisadora, no final, organizaram um livro com poemas produzidos pela turma e foi mais uma experiência que houve possibilidade do enriquecimento tipo III.

### **5.2.5 Problemas do cotidiano: soluções e elaboração de produtos**

O livro *Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final* (BURNS, 2014), foi adotado como ferramenta com algumas adaptações para a realidade da turma participante da pesquisa.

O livro apresenta dez lições que ensinam passo a passo de um processo com investigações criativas e projetos, e por meio delas, chegou-se ao enriquecimento tipo III.

As lições foram seguidas conforme as orientações do manual, sendo elas: Lição Um: muitas coisas boas vêm em três; Lição Dois: estas são algumas das minhas coisas favoritas; Lição Três: tecendo uma teia de tópicos; Lição Quatro: ser um produtor criativo; Lição Cinco: ser um descobridor de problemas; Lição Seis: juntando as peças; Lição Sete: bom, ótimo, melhor!; Lição oito: plantas e mapas; Lição Nove: encontrando meu próprio problema; Lição dez: despertando o profissional prático.

Corroborando com essa etapa do enriquecimento, Delou (2014. p. 425) diz, “a aprendizagem significativa é aquela cujo conteúdo e processo (conteúdos, habilidades de pensamento, métodos de investigação) estejam vinculados a um problema real e atual”.

Chagas (2007), afirma que para a aprendizagem significativa, alguns aspectos devem ser considerados no planejamento dos grupos de enriquecimento e trazendo

para a realidade de uma classe comum, o trabalho do professor torna-se maior, mas que a experiência desta pesquisa mostrou ser possível.

Ao estabelecer combinações dinâmicas em função das capacidades, estilos de aprendizagem e interesses pontuais e processuais de seus alunos, o professor deve considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos afetivos ou motivacionais dos alunos. Deve manter-se na posição de mediador, promovendo a autonomia e produtividade dos alunos, durante todo o processo. Deve, ainda, considerar a importância da relação aluno-aluno no processo de aprendizagem, uma vez que a troca entre os pares constitui um momento precioso para a construção da consciência, valoração e diferenciação de si mesmo e do outro (CHAGAS, 2007, p. 105).

Outro aspecto que a autora aponta é a flexibilidade para incluir em diferentes momentos aqueles alunos que não demonstraram interesse inicialmente. Essa dinâmica foi aplicada e o resultado foi satisfatório, pois esses alunos se mostraram motivados pelos projetos dos colegas e aos poucos pediram para entrar em grupos de interesse.

Em alguns momentos, a mediação da pesquisadora foi necessária para levantar reflexões para que alguns descobrissem o que gostariam de fazer ou até mesmo para aqueles que queriam fazer quase tudo, alertando que era preciso focar em uma atividade por vez. Nesses momentos, o portfólio construído, ajudou no autoconhecimento ou aconselhamento educacional.

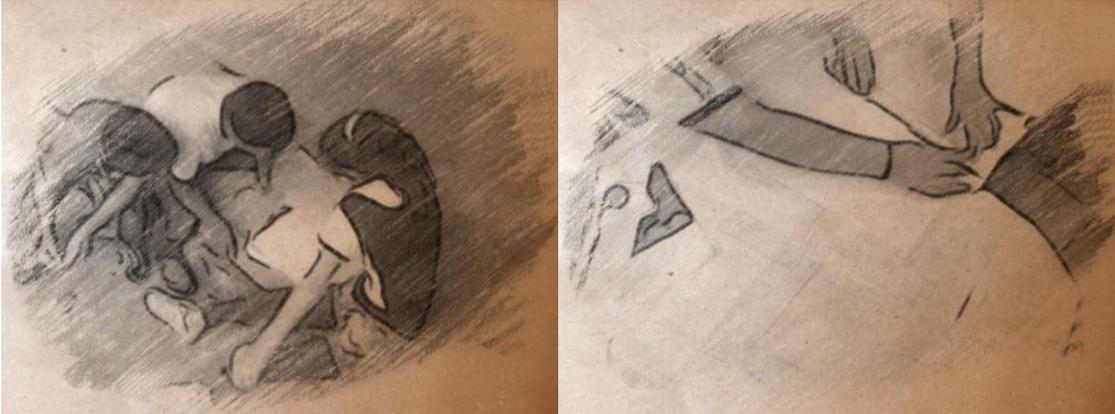
Na escolha de produtos para ajudar as soluções dos problemas identificados pela turma, alguns logo escolheram o que queriam fazer e a pesquisadora apenas mediou o percurso da aprendizagem, ora levantando questões para gerar reflexões, ora oferecendo recursos didáticos e materiais que necessitavam.

### **Produto 1: Mapa da escola**

Alguns alunos observaram que várias pessoas precisam de uma colaboração para se localizar dentro da escola como os pais quando chegam para as reuniões, estagiários e demais visitantes. Dessa forma, pensaram e decidiram produzir o mapa da escola para deixar na entrada e ajudar os visitantes.

Com autonomia trabalharam de maneira colaborativa explorando os espaços do ambiente escolar e produzindo um mapa conforme mostra a Figura 13.

Figura 13 - Elaboração do mapa da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para adquirir a habilidade de representação da localização e orientação espacial, é preciso multiplicar as experiências sobre os objetos do espaço em que o aluno vive para que desde cedo tenha a construção de um vocabulário próprio relativo à orientação espacial (GARNICA; MARTINS-SALANDIM, 2014; PIRES; CURI; CAMPOS, 2000).

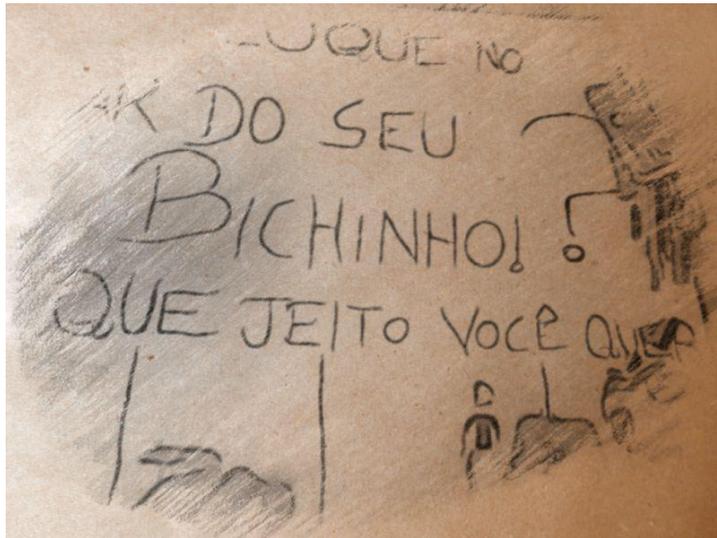
O aluno 17, não estava presente no dia que os colegas decidiram fazer o mapa, mas na semana seguinte quis participar dessa construção. Ao colocar em práticas suas habilidades, sua contribuição foi significativa para o grupo na elaboração do produto.

A pesquisadora oportunizou depois acesso à planta da escola e a outros mapas físicos ou virtuais.

### **Produto 2: Cartazes para não ter abandono de animais**

Para outros alunos, o abandono de animais observado na comunidade era algo que os incomodava, então resolveram fazer cartazes com o objetivo de sensibilizar as pessoas e evitar o abandono de animais. Esses cartazes foram colados no pátio da escola, em frente e em pontos comerciais do bairro. Também trabalharam de maneira autônoma e colaborativa.

Figura 14 - Elaboração de um dos cartazes da campanha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### Produto 3: Jogos para alunos do 1º ano

Outro grupo se empenhou na criação de jogos para alunos do 1º ano depois da observação feita em uma tarde que ficaram um tempo em uma das turmas de 1º ano, pois queriam ser monitores dos alunos mais novos e ao colaborarem nas atividades propostas pela professora regente da turma, notaram algumas “dificuldades”, ou seja, conceitos matemáticos que as crianças ainda não dominavam.

O aluno 17 demonstrou muito interesse, grande envolvimento com a tarefa e criatividade quando comparado aos seus pares, além de uma produção mais rica. A Figura 15 ilustra a criação de um dos jogos.

Figura 15 - Momento de criação de um dos jogos.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Dessa experiência que despertou interesse dos outros alunos, a pesquisadora organizou os grupos de acordo com os temas de interesse e cada grupo criou ou realizou uma nova leitura de um jogo. Surgiram jogos riquíssimos e que serviram para a própria turma, pois a maioria foi de conteúdos trabalhados e foram intitulados como “Trilha da Operações”, “Conhecendo o Brasil”, “Cadeias Alimentares”, “Transporte Escolar” e “Mini Banco Imobiliário”. A Figura 16 ilustra alguns jogos e os próprios alunos ao experimentar seus jogos.

Figura 16 - Criação de Jogos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

#### **Produto 4: Cartazes para passeata da sustentabilidade**

Para alguns, o reforço no projeto “Desperdício? Pare com isso!” foi um fator determinante para a produção de cartazes para a passeata em volta da escola. Elaboraram frases, confeccionaram cartazes e caminharam levando suas mensagens e entregando sementes de árvores que a escola providenciou. Foi a única turma que levou cartazes e depois os distribuíram pelo pátio da escola.

Figura 17 - Elaboração de cartazes sobre sustentabilidade



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### Produto 5: Compostagem

Esse produto partiu de uma aluna indignada com o desperdício de alimentos e com as cascas de frutas jogadas no chão por alunos da própria escola.

Como há uma horta na escola e os alunos participam de diferentes maneiras desse projeto, em uma das rodas de conversas sobre possíveis problemas, essa questão foi levantada e discutida. A pesquisadora incentivou a investigação na perspectiva da sustentabilidade o que poderia ser feito, dessa forma, ampliando o projeto sobre essa temática citado anteriormente. A aluna pesquisou e descobriu a compostagem. Na socialização com a turma, todos aprovaram e decidiram realizá-la.

O produto foi realizado, no entanto, compreenderam que não dariam conta de resolver toda situação, então relataram a pesquisa realizada e a sugestão para a responsável pelo Projeto Horta para ampliar para as outras turmas. A Figura 18 ilustra atividades que realizaram nesse espaço como o plantio, a colheita, a preparação da compostagem etc. Esse espaço foi utilizado para aprender e ensinar outros conteúdos como conceitos na área de matemática.

Figura 18 - Atividades na horta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### 5.3 Etapa 3. Desenho do Produto

#### 5.3.1 Título do produto

Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/ superdotação em classe comum

#### 5.3.2 Diagnóstico local

O produto da dissertação foi elaborado com base nos estudos teóricos e na pesquisa de campo desenvolvidos pela pesquisadora. Tendo como foco, divulgar a proposta de enriquecimento curricular a partir das necessidades de cada aluno e que

foi desenvolvida em uma classe dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de um município do interior paulista.

A necessidade da pesquisa nasceu diante do desafio de identificar corretamente os alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação e proporcionar situações didáticas que promovam a aprendizagem de maneira equitativa, atendendo dessa maneira o desenvolvimento das potencialidades de cada um. Como as pesquisas mostram que a ausência de informação permeia o cotidiano escolar, o produto elaborado traz sugestões de enriquecimento no formato de um *e-book* para outros educadores que encontram o mesmo desafio.

### **5.3.3 Público-alvo**

Professores de classes comuns do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

### **5.3.4 Justificativa**

Sendo a pesquisadora, uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tendo entre várias inquietações, a identificação e atendimento educacional adequado para os alunos com altas habilidades/superdotação que são PAEE e estão nas classes comuns, escolheu esse tema para elaboração desse produto. Entretanto, na sua pesquisa teórica sobre o tema, constatou a possibilidade de oferecer uma proposta de enriquecimento para todos os alunos da classe comum e atender de maneira satisfatória aos alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação.

Dessa forma, o desenvolvimento desse *e-book*, apresenta práticas de enriquecimento na classe comum que atende a todos os alunos e que foi desenvolvida pela pesquisadora em sua classe. O produto aborda a prática do professor em sala de aula e a organização do trabalho pedagógico para que possa oferecer enriquecimento de aprendizagem para todos e enxergar alunos com indicadores de altas habilidades/ superdotação para que as providências necessárias sejam tomadas e os seus direitos garantidos na prática.

E sendo um livro, em formato digital e fácil acesso, poderá ser lido em equipamentos eletrônicos - computadores, PDAs, Leitor de livros digitais ou até mesmo celulares que suportem esse recurso, estando disponível no *site* da Unesp.

### 5.3.5 Objetivos do produto

Colaborar nas práticas docentes por meio da proposta de enriquecimento para todos na classe comum.

Promover a identificação e o desenvolvimento das potencialidades de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação.

### 5.3.6 Descrição do produto

Com uma linguagem acessível, o livro digital Práticas de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/ superdotação em classe comum, apresenta orientações para professores sobre como enriquecer o trabalho pedagógico ao mesmo tempo que, atende a todos, garante ao aluno com altas habilidades/superdotação um dos seus direitos, ou seja, o enriquecimento curricular na sala de aula.

Essa proposta fundamentou-se teoricamente nos estudos do pesquisador norte-americano Joseph Renzulli que ao trazer o enriquecimento pode-se atender as necessidades desse aluno PAEE e oportunizar assim, que outros tenham a possibilidade de desenvolver *comportamentos superdotados* (RENZULLI, 2014).

O livro digital aborda a importância de identificar indicadores de altas habilidades/superdotação e mapear os interesses dos alunos como primeiros passos. Em seguida, traz sugestões de práticas que foram desenvolvidas pela pesquisadora desse estudo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs como objetivo geral desenvolver um livro digital com orientações para professores a partir de um trabalho de enriquecimento escolar, o produto elaborado encontra-se disponível no link: <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>. O acesso é gratuito e irrestrito.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, foi necessário propor como objetivos específicos: a) Identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação por meio de avaliação pedagógica; b) Confirmar os indicadores de altas habilidades/superdotação por meio de avaliação psicológica; c) Promover uma intervenção de enriquecimento curricular para alunos de uma classe comum do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O primeiro objetivo específico, identificar alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação foi alcançado, na primeira etapa com a aplicação de instrumentos pedagógicos e na segunda, com o enriquecimento curricular desenvolvido.

A confirmação de altas habilidades/superdotação, o segundo objetivo específico, aconteceu com a colaboração de profissional da psicologia, embora até o final da pesquisa apenas um aluno teve os indicadores confirmados, outros apontaram sinais de *comportamentos superdotados* (RENZULLI, 2014) durante o enriquecimento curricular e se destacaram na aplicação do teste Matrizes Progressivas Coloridas Raven.

Os resultados obtidos durante o desenvolvimento das etapas demonstraram que com formação sobre o fenômeno altas habilidades/superdotação, o professor consegue identificar alunos com indicadores. Embora a maioria dos instrumentos pedagógicos ainda não sejam validados, o papel docente é fundamental na identificação.

Quanto ao enriquecimento na classe comum, os resultados obtidos foram satisfatórios para atender a todos os alunos. No entanto, durante a pesquisa qualitativa exploratória, a pesquisadora constatou a necessidade do desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem cooperativa para sustentar uma prática que não

estavam acostumados. A partir dessa incorporação no cotidiano, a proposta fortaleceu-se cada vez mais.

Outra constatação é que quando os atores envolvidos no contexto escolar, professores e alunos, compreendem e respeitam as diferenças, praticam diariamente a alteridade e a colaboração, todos encontram o suporte necessário, independente se é aluno PAEE ou não.

Os resultados individuais e coletivos foram significativos no decorrer da pesquisa, pois no início alguns alunos não eram alfabetizados e no final todos estavam alfabetizados. Quanto aos resultados das edições da AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo) e do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que realizaram neste processo de investigação, houve rendimento satisfatório e crescente de toda turma, principalmente daqueles que participaram desde o começo. Esses dados corroboram com a possibilidade de trabalhar de maneira mais significativa com os alunos, concomitante com o desenvolvimento das habilidades e expectativas esperadas.

Sendo assim, a proposta de intervenção de enriquecimento que foi desenvolvida por meio do mapeamento de habilidades e interesses para organizar o trabalho pedagógico mostrou-se eficiente para identificar novos talentos e proporcionar aprendizagem significativa para todos, a qual confortou a pesquisadora, por ser inclusiva e atender todos os alunos.

O aluno com altas habilidades/superdotação ao final da pesquisa já não apresentava mais a mesma dissincronia emocional e social notada no começo (TERRASSIER, 1986 *apud* ALENCAR, 2007). A turma no dia a dia passou a valorizar mais os diferentes talentos, as Múltiplas Inteligências (GARDNER, 2000), um comentário da aluna 3 depois de um ano ao observar o portfólio reforçou esse olhar, pois ao ver o instrumento Nomeação por Pares (RENZULLI; REIS, 1997 *apud* PÉREZ, FREITAS, 2016), ela disse “Professora, se fosse hoje eu não colocaria ninguém como melhor aluno da sala porque ninguém é melhor, só somos diferentes”. Com o afloramento dos talentos, a pesquisadora os orientou sobre as possibilidades de atividades e programas de enriquecimento existentes no município.

Outro aspecto positivo foi a socialização de informações na rotina da turma, pois com o incentivo para que se tornassem cada vez mais pesquisadores e menos consumidores, em vários momentos tiveram a oportunidade de aprender uns com os outros. Assim, no geral, tornaram-se protagonistas da elaboração de conhecimento.

Entretanto, a formação docente em geral no Brasil é preocupante, pois o estudo bibliográfico sobre essa temática confirmou a dificuldade encontrada pelos professores para uma correta identificação de alunos com altas habilidades/superdotação e a revisão de literatura pela busca de experiências no Brasil, realizada durante esta pesquisa, apontou a lacuna quanto ao enriquecimento curricular na classe comum, mostrando que faltam publicações que apresentem práticas no contexto escolar brasileiro, constata-se então, que o atendimento adequado para esse PAEE merece reflexão e investimento em orientações.

Embora existam lacunas, esse trabalho que partiu de uma inquietação da pesquisadora que é docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respondeu que com formação docente, o professor consegue notar indicadores de altas habilidades/superdotação e organizar o trabalho pedagógico para atender as necessidades de cada um.

E por fim, ao apresentar essas experiências em uma classe de uma escola pública, deseja contribuir em outras práticas docentes para que a maré seja sempre crescente para levantar todos os navios e desenvolver os talentos presentes e aqueles ainda não notados (REZZULLI,1998).

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E.M.L.S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.2, p.371-378, mai/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 19 ago de 2017.
- ALENCAR, E.M.L.S. O aluno com altas habilidades na escola inclusiva. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.
- ALENCAR, E.M.L.S. FLEITH, D.S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, M.A.; CAPELLINI, V.L.M.F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação, Revistas Eletrônicas**, PUC RS, v. 28, n. 1, 2005, p. 45-64, jan.-abr. 2005.
- ARAÚJO, U.F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- BELLO, M.M.S. **A Aprendizagem Cooperativa como uma proposta didático-metodológica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-doutorado/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertacoes-e-produtos/dissertacoes-e-produtos/>. Acesso em 22 set 017.
- BERGAMIN, A.C. et al. Identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação: o professor consegue? In: Simpósio Internacional de Educação a Distância e Simpósio de Educação Inclusiva e Adaptações, 4, 2017, Presidente Prudente, **Anais**, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: [https://sigeve.ead.unesp.br/evento\\_imagens/arq\\_apoio\\_20\\_1507296846.pdf](https://sigeve.ead.unesp.br/evento_imagens/arq_apoio_20_1507296846.pdf). Acesso em: 12 out. 2017.
- BRÄKLING, K.L. et al. **Língua Portuguesa. Orientações para o professor. SAEB/ Prova Brasil**. 4ª série/ 5º ano do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/INEP, 2009.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. FLEITH, D.S. (org.). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 04**. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 13.234**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 243**, de 15 de abril de 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: [https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15113396/PORTARIA\\_N\\_243\\_DE\\_15\\_DE\\_ABRIL\\_DE\\_2016.pdf](https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15113396/PORTARIA_N_243_DE_15_DE_ABRIL_DE_2016.pdf). Acesso em: 17 out. 2017.

BURNS, D.E. **Altas habilidades/superdotação**: manual para guiar desde a definição de um problema até o produto final. Coordenação e revisão de Angela M. Rodrigues Virgolim; tradução de Danielle Lossio de Araújo, Luiane Daufenbach Amaral. Curitiba: Juruá, 2014.

CHAGAS, J.F. Grupos de Enriquecimento. In: FLEITH, D.S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. V 2: Atividades de estimulação de alunos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

CHAGAS, J.F. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, J.F.; MAIA-PINTO, R.R.; PEREIRA, V.L.P. Modelo de enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D.S. (org.). **A construção de práticas educacionais para**

**alunos com altas habilidades/superdotação.** V 2: Atividades de estimulação de alunos. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2007.

CHAGAS-FERREIRA, J.F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: Virgolim, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papirus, 2014.

CUPERTINO, C.M.B.; ARANTES, D.R.B. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** 2 ed.rev. Atual. Ampl. - São Paulo: SE, 2012.

DALOSTO, M. M.; Alencar, E. M. L. S. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 19(3), pp. 363-378. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 15 jun. 2017.

DELOU, C.M.C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades e Talentos. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E.M.L.S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p.131-141.

DELOU, C.M.C. 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. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papirus, 2014.

DELOU, C.M.C. O Funcionamento do Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD-RJ). **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14323>. Acesso em: 04 jan. 2018.

FARIAS, E.S.; WECHSLER, S.M. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: Virgolim, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** 1.ed. Campinas: Papirus, 2014.

FERRERO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FLEITH, D.S. A promoção da criatividade no contexto escolar. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos.** Brasília: EdUnB, 2007.

FREITAS, S.N.; NEGRINI, T. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades ou superdotação: discussões pertinentes. **Revista Educação Especial**, nº 32, Santa Maria, 2008, p. 273-284. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/103/76>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FREITAS, S.N.; RECH, A.J.D. Atividades de Enriquecimento Escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com Altas Habilidades/ Superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, n.30, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2750/275041389059/>. Acesso em: 04 jan. 2018.

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

GARNICA, A.V.M.; MARTINS - SALANDIM, M.E. A lateralidade e os modos de ver e representar. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Geometria**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

GOUVEIA, H.C.S. FERNANDES, A.S. Contributo dos programas de enriquecimento para o desenvolvimento de uma criança sobredotada. In: FERNANDES, A.S. GOMES, A. LIMA, M. (orgs.). **Educação Especial em Tese 25 anos a formar professores**. Porto: ESEPF- Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2016. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/2319/1/ed\\_espe\\_tese\\_ebook.compressed.pdf#page=153](http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/2319/1/ed_espe_tese_ebook.compressed.pdf#page=153). Acesso em: 24 mai. 2016.

GUENTER, Z. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: RJ, 2000.

GUIMARÃES, T.G. Avaliação psicológica de alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HIGUERAS-RODRIGUES, L. Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. **Revista Ensayos Pedagógicos**. Vol. XII, Nº 1, jan - jun, 2017. Disponível em: <http://revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/9674/11597>. Acesso em: 27 ago 2017.

MANI, E.M.J. **Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista**. Dissertação ( Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7824>. Acesso em 02 jan. 2018.

MARLAND, S.P. **Education of the gifted and talented**. Repost to Congress. Washington, D.C. Documento Oficial, 1971.

MARTINELLI, S. C.; SISTO, F. F. **Escala para avaliação da motivação escolar infanto-juvenil-EAME-IJ**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

MATEUS, L.A.; THENÓRIO, I. **Manual do mundo: 50 experimentos para fazer em casa**. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

MARTINS, A.C.S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3131/313127401003/>. Acesso em: 16 set. 2016.

MARTINS, B.A. **Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/ superdotação no Ensino Fundamental I: Identificação e situações (des) favorecedoras em salas de aula.** 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91210>. Acesso em: 14 abr 2017.

MARTINS, B.A.; PEDRO, K.M.; OGEDA, C.M.M. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 3, Set/Dez de 2016: 561-568. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572016000300561&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000300561&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 mar. 2017.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal.** Dissertação (Mestrado) – Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015. Disponível em: < [http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=713](http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=713)>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MENDONÇA, L.D.; MENCIA, G.F.M.; CAPELLINI, V.L.M.F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, set./dez.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274> . Acesso em: 04 jan. 2018.

MUNIZ, C. O fazer matemática na escola e o desenvolvimento da inteligência: a criatividade revelando capacidades cognitivas. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papyrus, 2014.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M; PRIMI, R. Teste de Criatividade Figural Infantil. São Paulo: Vetor, 2011.

NEGRINI, T. **Problematizações e perspectivas curriculares na educação de alunos com altas habilidades/superdotação.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/33485>. Acesso em: 02 jan.2018.

OLIVEIRA, Z.M.F. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. **Revista estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, p. 83-92, jan/mar 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10>. Acesso em: 26 set. 2017.

OUROFINO, V.T.A.T.; GUIMARÃES, T.G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D.S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação.** V. 1: orientação a professores. Brasília: MEC/ SEESP, 2007, p. 41 – 42.

PAIM, I.M. **Os impactos do enriquecimento escolar e da estimulação operacional sobre o desenvolvimento cognitivo para alunos do ensino médio.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148537>. Acesso em: 02 jan. 2018.

PASSOS, C.S.; BARBOSA, A.J.G. Desenvolvimento de talentos no Brasil: uma análise dos serviços de atendimento. **Educação em Revista**, vol.33, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100125&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982017000100125&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 04 jan. 2018.

PEDRO, K.M. 2015. **Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado.** 251 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2016.

PEDRO, K.M.; OGEDA C.M.M.; CHACON, M.C.M. Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise. **Crítica Educativa**, v. 1, p. 200-217, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/312641512\\_Iniciativas\\_de\\_atencao\\_a\\_estudante\\_com\\_altas\\_habilidadesuperdotacao\\_levantamento\\_e\\_analise](https://www.researchgate.net/publication/312641512_Iniciativas_de_atencao_a_estudante_com_altas_habilidadesuperdotacao_levantamento_e_analise). Acesso em: 04 jan. 2018.

PEREIRA, V.L.P.; GUIMARÃES, T.G.G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientações a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.** Campinas: Papyrus, 2014.

PÉREZ, S.G.P.B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, S.G.P.B. 2009. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <file:///C:/Users/All%20In%20One/Downloads/811-2840-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016.

PÉREZ, S.G.P.B. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo.** Porto Alegre: PUC, 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, S.G. P. B; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/ Superdotação.** 1.ed. Guarapuava: Apprehendere, 2016.

PIRES, C.M.; CURI, E.; CAMPOS, T.M.M. **Espaço e forma: a construção de noções**

geométricas pelas crianças das quatro séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo: PROEM, 2000.

RAVEN, J. C; COURT, J. H. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven**. Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RENZULLI, J.S. A Rising Tide Lifts All Ships—Developing the Gifts and Talents of All Students. **Revista Phi Delta Kappan International**, v. 80, N. 2 (Oct., 1998), p. 104-111. Disponível em: <https://curriculumcompacting.wikispaces.com/file/view/Comp3.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

RENZULLI, J.S. 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. (orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. Campinas: Papyrus, 2014.

RENZULLI, J.S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Trad. PÉREZ, S.G.P.B. **Revista Educação Especial** | v. 27 | n. 50 | p. 539- 562 set/dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 14 abr. 2016.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide foreducational excellence**. Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RUÍZ, A.P.; PERALES, R. G. Innovación y creatividad para favorecer la intervención educativa del alumnado con altas capacidades. **Revista de Educación Inclusiva**, v.9, n. 1, p. 90-100, mar 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/73/70>. Acesso em: 26 ago 2017.

SABATELLA, M.L.P. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

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

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

SÁNCHEZ, M.D.P.; GARCÍA, M.R.B.; MARTÍNEZ, O.L. Procedimientos de evaluación e identificación de los alumnos superdotados. In: SÁNCHEZ, M.D.P.; COSTA, J.L.C. **Los superdotados: esos alumnos excepcionales**. Málaga: Imagraf, 2000.

SANT'ANA, L. A. **A individualização do ensino nos enriquecimentos educacionais de Renzulli e Reis: ampliando o empenho e o desempenho**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19341>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 3º ano.** São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE-81**, de 7-8-2012. São Paulo:SE, 2012.

SILVA, S. M.B. **O jogo dramático e a educação.** Relatório de estágio com Feição Dissertativa do Mestrado em Ensino de Teatro. **Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro**, Vila Real, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/All%20In%20One/Documents/AH%20SD%20\_%20enriquecimento/O%20JOGO%20DRAMÁTICO\_enriquecimento%20(1).pdf. Acesso em: 18 mar. 2017.

SILVEIRA, S.T. **A aprendizagem de uma criança com altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handler/1/3485>. Acesso em: 02 jan. 2018.

STEIN, L.M. **TDE: teste de desempenho escolar – manual para aplicação e interpretação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

VIRGOLIM, A.M.R. Como reconhecer a criança superdotada? As características cognitivas, afetivas e sociais do superdotado. In: VIRGOLIM, A.M.R. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

VIRGOLIM, A.M.R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIRGOLIM, A. A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (coords.). **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

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**, v.27, n. 50, set/dez.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14281>. Acesso em: 04 jan.2018.

WECHSLER, D. WISC IV: Escala de Inteligência Weshsler para crianças. Adaptação brasileira da 4ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

WECHSLER, S.M.; SUAREZ, J.T. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicología**. vol. 34 (1), 2016 (ISSN 0254-9247). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.002>. Acesso em 01 mai. 2016.

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

ZACATELCO, F.R.; CHÁVEZ, I.S.B. Evaluación de la eficacia de três programas de enriquecimento de la creatividad. **Revista de Investigación y Divulgación en**

**Psicología y Logopedia**, v. 2, p. 35-40, 2012. Disponível em:  
<https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2016/01/desarrollo-de-la-creatividad.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **“Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação”**.

Nome da Pesquisadora: Aletéia Cristina Bergamin

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) estudante \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade **identificar e avaliar alunos com indicadores de superdotação, planejar e construir uma proposta de enriquecimento na classe comum que atenda todos os alunos, inclusive aqueles com indicadores de superdotação.**
2. **Participantes da pesquisa:** pesquisadora e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em torno de 30 participantes.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o (a) estudante permitirá que a pesquisadora possa atingir os objetivos do projeto. A sra (sr.) como responsável tem liberdade de se recusar a permitir a participação do estudante e ainda se recusar a continuação da participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone [REDACTED] da pesquisadora do projeto. Haverá devolutiva da pesquisa com horários combinados.
4. **Sobre as atividades:** serão aplicados alguns testes pedagógicos pela pesquisadora e alguns testes psicológicos, que serão aplicados exclusivamente por um psicólogo e apenas no(s) estudante(s) com indicadores de superdotação, ressaltando que esses testes serão com horários combinados e autorizados com os pais/ responsável. As demais atividades correspondem a uma proposta de enriquecimento que serão planejadas e aplicadas pela pesquisadora.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução Lei 4119/69, que regulamente a prática profissional do psicólogo. A pesquisa é segura, mas é possível ocorrer riscos mínimos.
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento da identidade do (a) estudante e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados desta pesquisa. Garantimos que ninguém saberá quem está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações obtidas. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa uma dissertação será publicada no site da instituição a qual a pesquisadora está vinculada, assim como um ebook contendo todas as atividades desenvolvidas do enriquecimento em sala de aula.
7. **Benefícios:** Esperamos que este estudo forneça informações importantes sobre ensino e educação inclusiva, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a qualidade de ensino em salas

inclusivas, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação do (a) estudante.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação do (a) estudante do qual sou responsável nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para a participação do (a) estudante \_\_\_\_\_ na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome do Responsável do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora: Aletéia Cristina Bergamin, e-mail: aleteiaberg@gmail.com

Orientadora: Eliana Marques Zanata, \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa:

**Coordenador:** Prof. Dr. Alessandro Moura Zagato

**Fone:** (14) 3103-6075 - Seção Técnica Acadêmica

**E-mail:** [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)

## APÊNDICE B

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação”**. Seus pais \_\_\_\_\_ permitiram que você participe.

Queremos saber **identificar alunos com indicadores de superdotação, planejar e construir uma proposta de enriquecimento na classe comum que atenda todos os alunos, inclusive aqueles com indicadores de superdotação.**

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de **(8) a (10)** anos de idade. E o (a) aluno (a) que apresentar indicadores de superdotação fará alguns testes psicológicos com um psicólogo com horários combinados e autorizados pelos pais.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola \_\_\_\_\_, onde as crianças irão participar das atividades planejadas pela pesquisadora. Para isso, será usado o material escolar dos próprios alunos, pela escola e outros oferecidos pela pesquisadora. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone \_\_\_\_\_. Mas há coisas boas que podem acontecer como **melhor qualidade de ensino e aprendizagem nas aulas.**

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa uma dissertação será publicada no site da instituição a qual a pesquisadora está vinculada, assim como um ebook contendo todas as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar à pesquisadora Aletéia Cristina Bergamin, a qual escreveu o telefone na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **“Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação”** que tem os objetivos de identificar alunos com indicadores de superdotação, planejar e construir uma proposta de enriquecimento na classe comum que atenda todos os alunos, inclusive aqueles com indicadores de superdotação. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## ANEXO A

## FICHA DE ITENS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Indicadores	nome	Nome
Os melhores da turma nas áreas de linguagem, comunicação e expressão		
Os melhores nas áreas de matemática e ciências		
Os melhores da turma nas áreas de Arte		
Os melhores em atividades extracurriculares		
Mais verbais, falantes e conservadores		
Mais curiosos, interessados e perguntadores		
Mais participativos e presentes em tudo, dentro e fora da sala de aula		
Mais críticos com os outros e consigo próprios		
De melhor memória, aprendem e fixam com facilidade		
Mais persistentes, compromissados, chegam ao fim do que fazem		
Mais independentes, que iniciam o próprio trabalho e fazem sozinhos		
Mais entediados, desinteressados, mas não necessariamente atrasados		
Mais originais e criativos		
Mais sensíveis aos outros e bondosos para com os colegas		
Preocupados com o bem-estar dos outros		
Mais seguros e confiantes em si mesmos		
Mais ativos, perspicazes, observadores		
Mais capazes de pensar e tirar conclusões		
Mais simpáticos e queridos pelos colegas		
Mais solitários e ignorados		
Mais levados, engraçados e “arteiros”		
Que você considera mais inteligentes		
Melhor desempenho em esportes e exercícios físicos		
Que sobressaem em habilidades manuais e motoras		
Que produzem respostas inesperadas e pertinentes		
Capazes de liderar e passar energia própria para animar o grupo		
Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quais?		

Fonte: Ficha extraída do livro “Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão” de Zenita Guenther e adaptada por Susana G. P. Barrera Pérez (GUENTHER, 2000 *apud* Pérez, 2014, p. 303-305).

### Orientações para interpretação da Ficha de Itens para Observação em Sala de Aula (ANEXO A)

Capacidade de inteligência geral	e	o nome da criança deve estar citado pelo menos 6 vezes nos itens 4, 6, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 21, 22, 25, ou 4 vezes nos itens 9, 11, 13, 17, 18, 22, 25
Talento verbal		o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 1, 5, 7, 18, 22
Capacidade de pensamento abstrato/talento científico-matemático	de	o nome da criança deve estar citado pelo menos 3 vezes nos itens 2, 9, 11, 18, 22
Criatividade acentuada e/ou talento artístico		o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 3, 8, 10, 13, 17, 25, ou 3, incluindo os itens 3 e 13
Talento psicossocial		(o nome da criança deve estar citado pelo menos 4 vezes nos itens 4, 7, 14, 15, 16, 19, 26); Quando a criança foi indicada nos itens 4, 7, 14, 15, 16 e 26; isto indica talento psicossocial com liderança);.
Talento psicomotor		o nome da criança deve estar citado nos itens 4, 23 e 24

Fonte: Ficha extraída do livro “Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão” de Zenita Guenther e adaptada por Susana G. P. Barrera Pérez (GUENTHER, 2000 *apud* Pérez, 2014, p. 303-305).

**ANEXO B**

Questionário para identificação de indicadores de AH/SD – **Autonomeação** (FREITAS; PEREZ, 2016) e **Nomeação por pares** – QSNQ - desenvolvido por Renzulli e Reis (1997) e foi adaptado por Freitas e Pérez (2016).

## Autonomeação

1. MARQUE COM UM  EM QUE VOCÊ É ESPECIAL OU MUITO MUITO BOM OU BOA?

<b>MATEMÁTICA</b> <input type="checkbox"/>	<b>ARTES</b> <input type="checkbox"/>	<b>GINÁSTICA</b> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <b>TEATRO</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <b>CRIAR HISTÓRIAS</b>	<input type="checkbox"/> <b>DANÇA</b>	<input type="checkbox"/> <b>LIDERANÇA</b>
<input type="checkbox"/> <b>LER</b>	<input type="checkbox"/> <b>PESQUISAR</b>	<input type="checkbox"/> <b>ESPORTES</b>	<input type="checkbox"/> <b>CRIATIVIDADE</b>
<input type="checkbox"/> <b>ESCREVER</b>	<input type="checkbox"/> <b>MÚSICA</b>	<input type="checkbox"/> <b>AMIZADE</b>	<input type="checkbox"/> <b>OUTRA</b>

SE MARCOU OUTRA, EM QUAL? \_\_\_\_\_  
 POR QUÊ? \_\_\_\_\_  
 O QUE VOCÊ JÁ FEZ NESSA ÁREA: \_\_\_\_\_

---

## Nomeação por Colegas

1. A QUAL COLEGUINHA (MENINA OU MENINO) DE SUA SALA VOCÊ PEDIRIA AJUDA:

EM MATEMÁTICA:	PARA CRIAR UMA HISTÓRIA:
EM CIÊNCIAS:	NA LEITURA E ESCRITA:
LHE GUIAR NUM PASSEIO:	EM ARTES:
PARA FAZER UMA PESQUISA:	PARA ORGANIZAR UMA FESTA:

2. NA SUA SALA DE AULA, QUAL DE SEUS COLEGUINHAS (MENINO OU MENINA) É MELHOR:

ALUNO OU ALUNA DA SALA:	NO FUTEBOL, NO VÔLEI OU EM OUTRO ESPORTE:
NO CANTO:	NA DANÇA:
EM SABER AS HORAS, OS DIAS DA SEMANA E OS MESES:	AMIGO OU AMIGA DE TODOS:
EM TEATRO:	EM TOCAR UM INSTRUMENTO: QUAL?

3. NA SUA SALA DE AULA, QUAL É O OU A COLEGUINHA (MENINO OU MENINA) QUE:

PENSA EM COISAS QUE OS OUTROS NÃO PENSARAM:	VOCÊ GOSTARIA QUE FOSSE LÍDER DA TURMA:
É MAIS ENGRAÇADO/A E DIVERTIDO/A:	AJUDA MAIS OS COLEGAS:

Adaptado de RENZULLI, J. S.; REIS, The Schoolwide Enrichment Model – 2 ed., 1997, p. 66-67, por Susana G. P. B. Pérez, 2016.

**ANEXO C**

Entrevista semi-estruturada de *anamnese* com a família da criança com indicadores de altas habilidades/superdotação

**IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Informante (s): \_\_\_\_\_

**DESENVOLVIMENTO MOTOR:**

Idade que manteve a cabeça: \_\_\_\_\_

Idade que sentou: \_\_\_\_\_

Idade que firmou as pernas com apoio: \_\_\_\_\_

Idade que engatinhou: \_\_\_\_\_

Idade que andou sozinho \_\_\_\_\_

Era bebê mole ( ) ou firme ( )

Caía com frequência? ( ) SIM ( ) NÃO

Idade do controle do esfíncter anal diurno: \_\_\_\_\_ e noturno: \_\_\_\_\_

Observações:

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

Idade que pronunciou palavras com significado (au, au, dá): \_\_\_\_\_

Idade que apresentou justaposição de palavras?

(mamãe, água, nenê, papai) \_\_\_\_\_

Idade que falou sentenças completas: \_\_\_\_\_

Idade em que foi compreendido pela mãe; \_\_\_\_\_

Idade em que foi compreendido por todos: \_\_\_\_\_

Idade em que apresentou prolação perfeita: \_\_\_\_\_

Idade em que já apresentava habilidade para contar fatos: \_\_\_\_\_

Observações:

**ESCOLARIDADE**

Frequentou Educação Infantil: ( ) SIM ( ) NÃO

Idade que foi para a escola: \_\_\_\_\_

E como foi esse período: \_\_\_\_\_

Idade em que foi para o Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_

Houve mudanças de escola? ( ) SIM ( ) NÃO Motivo: \_\_\_\_\_

Foi retido em algum ano: ( ) SIM ( ) NÃO Em que ano: \_\_\_\_\_

Foi "acelerado": ( ) SIM ( ) NÃO Em que ano: \_\_\_\_\_

Faz as lições de casa espontaneamente? ( ) SIM ( ) NÃO

Ajuda recebida? ( ) SIM ( ) NÃO Quem ajuda: \_\_\_\_\_

Mantém-se atento as tarefas escolares? ( ) SIM ( ) NÃO

E em outras atividades? ( ) SIM ( ) NÃO Em quais o julgam mais atento:

É irrequieto? ( ) SIM ( ) NÃO Em quais situações: \_\_\_\_\_

Tem boa memória? ( ) SIM ( ) NÃO Em quais situações: \_\_\_\_\_

É rápido ( ), lento ( ) ou normal ( ) em suas atividades? \_\_\_\_\_

#### SOCIABILIDADE

É uma criança sociável? ( ) SIM ( ) NÃO

Procura estabelecer contatos com outras crianças? ( ) SIM ( ) NÃO

Tem facilidade? ( ) SIM ( ) NÃO

É bem aceito? ( ) SIM ( ) NÃO

Consegue manter estes contatos? ( ) SIM ( ) NÃO

Tem preferência por:

Crianças do mesmo sexo: ( ) SIM ( ) NÃO

Crianças da mesma idade: ( ), mais novo ( ) ou mais velho ( )

Com quem brinca: vizinhos ( ), colegas de escola ( ), filhos de amigos ( )

Local frequente de brinquedo: ( ) na própria casa, ( ) em casa de amigos, ( ) clubes,  
( ) na escola

Nas brigas, como reage: chora ( ), é agressivo ( ), se retrai ( ), sempre inicia ( )

Com adultos em geral: ( ) é educado, ( ) reconhece a autoridade, ( ) age em igualdade de condições, ( ) é agressivo

Sai sem a família com outras crianças: ( ) SIM ( ) NÃO

Sai sem a família com outros adultos: ( ) SIM ( ) NÃO

Reações características e habituais ao ambiente: ( ) agressivo, ( ) medroso,

( ) tímido, ( ) excitado, ( ) passivo, ( ) dependente, ( ) negativista

Como reage à frustrações: ( ) aceita, ( ) reclama, ( ) chora, ( ) agride

Observações:

---

**ROTINA DE VIDA:**

Tem horários regulares para as refeições? ( ) SIM ( ) NÃO,

E sono? ( ) SIM ( ) NÃO,

Respeita espontaneamente estes horários? ( ) SIM ( ) NÃO,

É independente na realização dos hábitos de rotina (vestir, lavar, escovar dentes, etc.) ( ) SIM ( ) NÃO,

Tem atividades extras escolares regulares? ( ) SIM ( ) NÃO,

Quais: ( ) aulas particulares/reforço, ( ) língua estrangeira, ( ) religião, ( ) ballet, ( ) ginástica, ( ) natação, ( ) música ( ) Outros: \_\_\_\_\_

Qual o tempo que dispõe para os deveres escolares?

---

Para as atividades recreativas de sua escolha? \_\_\_\_\_

Observações:

---

**ANTECEDENTES FAMILIARES**

Houve ou há na família: pessoas com inteligência acima da média? ( ) SIM ( ) NÃO Quem:

---

Observações:

---

**ANEXO D**

Atividades para mapeamento de interesses e habilidades - Portfólio do Talento Total (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

**Autobiografia**

Meu nome é \_\_\_\_\_

Meu retrato desenhado é assim:



Tenho \_\_\_\_\_ anos e nasci no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Estou no \_\_\_\_\_ da \_\_\_\_\_

**Minha identidade**

Eu sou o (a) \_\_\_\_\_  
 Gosto de ser chamado (a) de \_\_\_\_\_  
 Eu sinto prazer em \_\_\_\_\_  
 O que eu mais gosto em mim é \_\_\_\_\_  
 A palavra \_\_\_\_\_ e o número \_\_\_\_\_, combinam comigo.  
 Detesto quando alguém \_\_\_\_\_  
 Mas adoro quando alguém \_\_\_\_\_  
 Nas horas vagas eu gosto de \_\_\_\_\_

**Minhas habilidades**

Minhas habilidades e talentos são \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Minhas áreas de conhecimentos preferidas são \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 Coisas que eu sei fazer muito bem \_\_\_\_\_ Coisas que eu gostaria de fazer bem \_\_\_\_\_  
 Coisas que mais gosto na escola \_\_\_\_\_  
 Coisas que gostaria de aprender mais na escola \_\_\_\_\_

Fonte: Livro "A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, vol. 2" (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

### Meus interesses

Áreas	Eu realmente gosto	Eu sou bom em
Computadores		
Matemática		
Ciências da Natureza		
Ciências Humanas		
Língua Portuguesa		
Esportes		
Dança		
Música		
Teatro		
Desenho		
Religião		
Literatura		
Língua Estrangeira		
Outros		

### Minhas preferências

Eu gosto de aprender com:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Rodas de conversa              | <input type="checkbox"/> Em duplas                |
| <input type="checkbox"/> Leituras                       | <input type="checkbox"/> Em grupos                |
| <input type="checkbox"/> Jogos                          | <input type="checkbox"/> Vídeos                   |
| <input type="checkbox"/> Recursos digitais (computador) | <input type="checkbox"/> Trabalho manual          |
| <input type="checkbox"/> Estudo individual              | <input type="checkbox"/> Performance/dança/música |
| <input type="checkbox"/> Monitoria com colegas          | <input type="checkbox"/> Liderança                |
|   | <input type="checkbox"/> Multimídia               |
|   | <input type="checkbox"/> Aula expositiva          |
|   | <input type="checkbox"/> Aula passeio             |

Fonte: Livro “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, vol. 2” (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

### Meu estilo de expressão

Cada um pode expressar ou mostrar, para as pessoas, o que aprendeu por meio de produtos. Esta lista vai ajudar na escolha dos tipos de produtos que você está interessado em desenvolver.

Marque um X nos produtos que você gostaria de criar. Depois releia, pense bem, fale com algumas pessoas e marque com uma ☺ sua escolha final.

1	Escrever uma história.		
2	Discutir sobre o que aprendi.		
3	Pintar um quadro.		
4	Elaborar um programa de computador.		
5	Filmar e editar um vídeo.		
6	Criar uma empresa ou marca.		
7	Ajudar em uma comunidade.		
8	Atuar em uma peça.		
9	Construir uma invenção.		
10	Tocar um instrumento musical.		
11	Escrever para um jornal.		
12	Participar de um grupo de discussões.		
13	Fazer a ilustração de um livro.		
14	Desenhar um programa interativo para computador.		
15	Filmar e editar um show de TV.		
16	Participar de uma transação comercial.		
17	Trabalhar em um projeto social.		
18	Promover um evento.		
19	Construir um projeto.		
20	Tocar em uma banda.		
21	Escrever para uma revista.		
22	Fazer uma escultura de argila.		
23	Pintar um quadro.		
24	Escrever informações para uma página de internet.		
25	Filmar e editar um filme.		
26	Comercializar um produto.		
27	Ajudar em uma causa social.		
28	Encenar uma história.		
29	Consertar uma máquina.		
30	Compor uma música.		
31	Escrever um ensaio (peça).		
32	Discutir os resultados de minha pesquisa.		
33	Pintar um mural.		
34	Desenhar um jogo para computador.		
35	Gravar e editar um jogo de computador.		
36	Comercializar uma ideia.		
37	Ajudar causas angariando fundos.		
38	Atuar em uma comédia.		
39	Elaborar um modelo de trabalho.		
40	Tocar música.		

41	Escrever uma reportagem.		
42	Debater sobre minhas experiências.		
43	Fazer uma escultura de uma cena.		
44	Desenhar um show multimídia.		
45	Selecionar slides e música para um show.		
46	Gerenciar investimentos.		
47	Coletar roupas e alimentos para os necessitados.		
48	Desempenhar um papel em uma peça.		
49	Montar um equipamento.		
50	Tocar em uma orquestra.		

Tomando como base suas escolhas marcadas, veja em qual perfil de expressão você mais se encaixa: (os números relacionados correspondem aos números das questões).

1. Escrita ( 1, 11, 21, 31 e 41 ) ( )
2. Oral ( 2, 12, 22, 32 e 42 ) ( )
3. Artístico ( 3, 13, 23, 33 e 43 ) ( )
4. Computador ( 4, 14, 24, 34 e 44 ) ( )
5. Audiovisual ( 5, 15, 25, 35 e 45 ) ( )
6. Comercial ( 6, 16, 26, 36, 46 ) ( )
7. Assistência social ( 7, 17, 27, 37 e 47 ) ( )
8. Dramatização ( 8, 18, 28, 38 e 48 ) ( )
9. Trabalho manual ( 9, 19, 29, 39 e 49 ) ( )
10. Música ( 10, 20, 30, 40 e 50 ) ( )

Fonte: Livro "A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, vol. 2" (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007).

### Mapa de interesses

Três palavras que parecem comigo: _____
Quando não estou na escola, eu gosto de: _____
Eu gostaria de aprender mais sobre: _____
Gosto de pessoas que: _____
Aprender é divertido quando: _____
Eu gostaria de ser elogiado por: _____
Eu gostaria de ser: _____
Sinto-me desafiado quando: _____
Fico muito feliz quando: _____
Algum dia eu gostaria de: _____
O que eu faço melhor é: _____
Aprendo melhor quando: _____
Às vezes tenho vontade de: _____
Eu não gosto de: _____

Fonte: Livro "A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação, vol. 2" (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007)