

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÔNICA CECÍLIA GONÇALVES CONDESSA FRANKE

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA E ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: UM ESTUDO DE CASO.**

**CURITIBA
2013**

MÔNICA CECÍLIA GONÇALVES CONDESSA FRANKE

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA
E ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área Temática Cultura e Processo de Ensino-Aprendizagem, Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Tânia Stoltz

CURITIBA

2013

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca de Ciências Humanas
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Franke, Mônica Cecília Gonçalves Condessa.

Altas habilidades/superdotação, intervenção psicopedagógica e
aceleração de estudos : um estudo de caso / Mônica Cecília
Gonçalves Condessa Franke. – Curitiba, 2013.

122 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tânia Stoltz

1. Psicopedagogia. 2. Superdotados. 3. Educação Especial. I.
Título. II. Universidade Federal do Paraná.



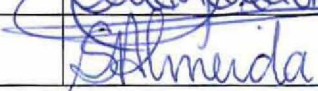
CDD 371.3078



PARECER

Defesa de Dissertação de **MÔNICA CECÍLIA GONÇALVES CONDESSA FRANKE** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a TANIA STOLTZ, DR^a ETTIENE CORDEIRO GUERIOS e DR^a SHIDERLENE VIEIRA DE ALMEIDA, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: “**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E ACELERAÇÃO DE ESTUDOS: UM ESTUDO DE CASO**”.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TANIA STOLTZ		APROVADA
DR ^a ETTIENE CORDEIRO GUERIOS		APROVADA
DR ^a SHIDERLENE VIEIRA DE ALMEIDA		APROVADA

Curitiba, 25 de março de 2013.



Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dr^a. Monica Ribeiro da Silva,
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Dedico aos meus pais Luiz e Euneia Condessa que sempre me apoiaram, ao meu marido André que está sempre ao meu lado e ao meu querido filho Matheus, que é a luz do meu caminho. Amo vocês.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiro a Deus por me oportunizar momentos tão especiais na minha vida, inclusive por ter colocado a minha iluminada orientadora em meu caminho. A Professora Doutora Tania Stoltz é uma pessoa inteligentíssima, amiga, sábia, adorável, extraordinária e muito especial.

Agradeço a minha família, meus pais Luiz e Euneia Condessa que sempre me apoiaram, me ajudaram e entenderam minha ausência. Ao meu marido André Franke e ao meu filho Matheus Condessa Franke que sempre estão ao meu lado em todos os momentos e que entenderam tão bem as situações de conflito que vivi e me apoiaram.

As minhas amigas que me ajudaram e me entenderam Járcki Machado, Yuna Minami Prado, Carla Franco, Adriana Baron, Amarilis Cavalcante, Ramolise Pieruccini e Rosa Follador.

A minha amiga de todas as horas Denise Corrêa que sempre me ajudou com as suas sábias e iluminadas palavras.

Aos amigos e professores Karen Franklin da Silva e Celso Pinheiro, o meu agradecimento.

As Professoras Doutoras Ettiène Guérios e Shiderlene Almeida que orientaram com tanto carinho e conhecimento a minha pesquisa.

Ao “ator principal” desta dissertação e a seus pais por terem permitido este estudo de caso. As minhas outras crianças com altas habilidades/superdotação que fizeram parte da minha vida, o meu agradecimento.

“Não basta abrir a janela
para ver os campos e o rio,
não é bastante não ser cego
para ver as árvores e flores.”

Alberto Caeiro

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar como a intervenção psicopedagógica pode contribuir positivamente no desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação submetido a aceleração escolar. O embasamento teórico da pesquisa utilizou como referenciais teóricos principais: Sternberg, Gardner e Renzulli. Em sua discussão sobre a inteligência, Sternberg considera três habilidades cognitivas importantes: o pensamento analítico, o pensamento criativo e o pensamento prático. Gardner descreve várias inteligências e Renzulli define as altas habilidades/superdotação como articulando as características de envolvimento com a tarefa, criatividade e inteligência acima da média e sugere intervenções pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, que utiliza como método o estudo de caso. Foi analisada e discutida a trajetória de um menino com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico que na sequência do atendimento psicopedagógico foi acelerado dois anos. Do período total de um ano e sete meses de atendimento psicopedagógico foram selecionadas nove sessões para análise e discussão e que retratam a evolução do desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, afetivo-emocional e social. Destas, seis sessões antecederam o processo de aceleração de estudos e três sessões são posteriores à aceleração. Também foram analisados encontros com a família e propostas de intervenções pedagógicas na escola. Os resultados da pesquisa apontam para a possibilidade de realizar um atendimento psicopedagógico em consultório voltado à aceleração escolar e paralelo à intervenção na escola. O estudo aponta para a possível articulação entre esses dois caminhos no atendimento ao sujeito com altas habilidades/superdotação, principalmente na aceleração de estudos. A intervenção psicopedagógica pode contribuir positivamente no desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação submetido a aceleração escolar se considerar sobretudo: a motivação do aluno para o processo de aceleração escolar; o apoio e acompanhamento do processo de compactação curricular; o trabalho conjunto do aspecto afetivo e cognitivo nas atividades desenvolvidas em consultório, nas orientações aos pais e na orientação à escola, ouvindo atentamente às necessidades dos diferentes participantes do processo. Analisando criticamente a trajetória, verifica-se que a criança com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico necessita de atendimento não só voltado ao amplo desenvolvimento de seu potencial, mas ao desenvolvimento de sua imaginação, criatividade e intuição, para além da lógica racional, visto estas contribuírem para o autoconhecimento e a diminuição da assincronia entre o campo afetivo e o cognitivo.

Palavras chave: Altas habilidades/superdotação; aceleração de estudos; atendimento psicopedagógico.

ABSTRACT

This research aims to identify how the psychopedagogic intervention is able to affect positively on the development of a gifted student who is under school acceleration. The theoretical basis of the research was mainly based on: Sternberg, Gardner and Renzulli. In his discussion of the intelligence, Sternberg considers three important cognitive skills: the analytical thinking, creative thinking and practical thinking. Gardner describes multiple intelligences and Renzulli defines gifted as articulating the characteristics of involvement with the task, creativity and above average intelligence and suggests pedagogical interventions. This is a qualitative and exploratory research that uses case study as a method. It was analyzed and discussed the trajectory of a gifted boy of academic-type production who in the sequence of psychopedagogic treatment was accelerated for two years. Within one year and seven months of psychopedagogic treatment, nine sessions were selected for discussion and analysis that portray the evolution of the child development in cognitive, affective-emotional and social aspects. Of these, six sessions preceded the process of acceleration studies and three were held after the acceleration. Meetings with the family and proposed pedagogical interventions in the school were analyzed as well. The results of the research point to the possibility of a psychopedagogic treatment in the office focused to the school acceleration and parallel to the intervention in the school. The study points to a possible articulation between these two pathways in the treatment of the subject with gifted, mainly in the acceleration studies. The psychopedagogic intervention may interfere positively on the development a gifted student submitted to school acceleration if it mostly considers: the student motivation for the school acceleration; the support and monitoring of the curriculum compacting process; the work together of affective and cognitive aspects in the activities developed in the office, and also the parents and school orientations, listening carefully the needs of the different participants in the process. Critically analyzing the trajectory, it appears that academic-productive gifted child needs a treatment not only focused on the extensive development of his potential, but also the development of his imagination, creativity and intuition beyond rational logic.

Keywords: Gifted student; acceleration studies; psychopedagogical treatment.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - TEORIA TRIÁRQUICA.....	36
FIGURA 2 - MODELO DOS TRÊS ANÉIS.....	42

LISTA DE SIGLAS

ABSD	- Associação Brasileira para Superdotados
AGAAHSD	- Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
CEDEPAH	- Centro de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação
CEES	- Centro de Estudos para a Educação de Superdotados
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ConBraSD	- Conselho Brasileiro para Superdotação
DF	- Distrito Federal
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NAAH/S	- Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação
SEDF	- Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEESP	- Secretaria de Educação Especial (Ministério de Educação)
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TDE	- Teste de Desempenho Escolar
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CONCEITO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	15
2.1 A LEGISLAÇÃO E O ATENDIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL.....	20
2.1.1 Aceleração.....	31
3. PRINCIPAIS TEORIAS CONTEMPORÂNEAS NA ÁREA DAS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO	34
3.1 TEORIAS DE INTELIGÊNCIAS	34
3.1.1 Teoria da Inteligência de Sternberg.....	34
3.1.2 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas.....	37
3.2 RENZULLI E A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS.....	40
3.2.1 Enriquecimento escolar segundo Renzulli.....	44
4. O SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONCEITO	46
5. METODOLOGIA	54
5.1 CONTEXTO DO ESTUDO.....	54
5.2 SELEÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA.....	56
5.2.1 Caracterização do sujeito da pesquisa.....	59
5.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	62
5.4 INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....	63
5.5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	67
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
6.1 PRIMEIRO ENCONTRO.....	69
6.2 PRIMEIRA SESSÃO	70
6.3 SEGUNDA SESSÃO SELECIONADA.....	74
6.4 ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA.....	77
6.5 VISITA À ESCOLA.....	83
6.6 TERCEIRA SESSÃO SELECIONADA.....	81
6.7 VISITA À ESCOLA.....	83
6.8 REUNIÃO NA ESCOLA COM A FAMÍLIA E A PESQUISADORA.....	85

6.9 QUARTA SESSÃO SELECIONADA	86
6.10 QUINTA SESSÃO SELECIONADA.....	90
6.11 SEXTA SESSÃO SELECIONADA.....	93
6.12 SÉTIMA SESSÃO SELECIONADA.....	96
6.13 OITAVA SESSÃO SELECIONADA.....	97
6.14 NONA SESSÃO SELECIONADA.....	100
6.15 VISITA A ESCOLA	103
6.16 ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA.....	106
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	122

1. INTRODUÇÃO

Para situar este estudo, a pesquisadora relata o interesse pela educação e, especificamente, pela área de altas habilidades/superdotação. A decisão sobre a profissão aconteceu precocemente, convicta de que trilharia sua vida e carreira dentro da área da educação. Sua formação acadêmica iniciou no curso de magistério e posteriormente, no curso de graduação em pedagogia na Universidade Federal do Paraná. Embora tivesse como meta inicial a atuação em sala de aula, a sua carreira profissional como pedagoga se encaminhou para a área de avaliação e intervenção com crianças com altas habilidades/superdotação, em virtude de seu filho ter sido avaliado com potencial acima da média. Na década de 90, quando se aproximou dessas crianças, o interesse foi intenso e a partir de então, concentrou suas experiências e estudos nessa temática. Há quinze anos, a pesquisadora se dedica a essas crianças e adolescentes, trabalhando em consultório particular com avaliação e intervenção escolar desses alunos. Após a avaliação, realiza orientações aos profissionais da escola para que o aluno tenha em sala de aula um atendimento mais apropriado, direcionando o currículo para que suas necessidades específicas sejam respeitadas.

O estudo de caso proposto refere-se ao acompanhamento de uma criança com altas habilidades/superdotação, encaminhada pela família para uma intervenção escolar apropriada a esse aluno com dificuldades de adaptação na escola.

A temática das altas habilidades/superdotação evidencia-se com renovado interesse na pesquisa brasileira. Diferentes estudos, sobretudo enfocando a identificação e características de indivíduos com altas habilidades/superdotação, bem como políticas de inclusão para sujeitos com necessidades especiais têm sido desenvolvidos. Esses estudos contribuem não só para assegurar o direito à educação de qualidade atendendo às necessidades especiais dessas pessoas, mas contribuindo para o desenvolvimento de um olhar positivo em relação a sujeitos com altas habilidades/superdotação, visto sua possível contribuição na inovação e resolução de problemas no país (RECH; FREITAS, 2005; ALENCAR, 2007; FLEITH, 2007b; FREITAS, 2007; MORI; BRANDÃO 2009; ANTIPOFF; CAMPOS, 2010;

MANZINI, 2010; PRETTO, 2010; BAPTISTA, 2011; REIS; GOMES, 2011; GUENTHER; RONDINI, 2012; dentre outros). Destaca-se aqui a obra de Moreira e Stoltz (2012), que por meio de vários artigos nos oferecem uma visão atualizada sobre a educação inclusiva de qualidade dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Ao pensar sobre alunos com altas habilidades/superdotação, a pesquisadora não discorre sobre um grupo incomum, homogêneo, superior ou até mesmo, facilmente reconhecível em qualquer situação. Esse grupo, segundo Landau (1986), constitui-se de crianças como qualquer outro, com características próprias, elas têm altas habilidades/superdotação. “Mesmo que digam que uma criança talentosa encontrará o caminho para desenvolver seus talentos, quaisquer que sejam as circunstâncias, cada talento precisa ser motivado, regado como uma planta.” (p.27).

Essa irrigação do talento, que Landau propõe, consiste em uma relação de aprendizagem prazerosa. Neste sentido, a escola pode contar com um conjunto de estratégias a serem desenvolvidas, um ambiente estimulador e facilitador com vistas a possibilitar que cada indivíduo atinja seu potencial criativo. Toma-se de empréstimo a observação de Landau (1996) e verifica-se que a mesma necessita se evidenciar também no trabalho psicopedagógico com pessoas com altas habilidades/superdotação atendidas em consultório.

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar como a intervenção psicopedagógica pode contribuir no desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação, submetido à aceleração escolar.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- desenvolver intervenções psicopedagógicas com um aluno com altas habilidades/superdotação, no 1º e 3º anos do ensino fundamental de nove anos, preparando-o e acompanhando-o durante a aceleração escolar;
- orientar a família e a escola quanto às intervenções educativas;
- propor alternativas de trabalho na escola, após a aceleração de estudos.

Tem-se como pressupostos da presente pesquisa:

1. Quando a intervenção psicopedagógica considera a motivação do aluno para o enfrentamento do desafio de ser acelerado dois anos escolares, tem resultados positivos quanto ao seu desenvolvimento.

2. Quando a intervenção psicopedagógica trabalha conjuntamente o aspecto afetivo e o cognitivo, favorece o desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/superdotação.

3. Quando a intervenção psicopedagógica trabalha em estreita articulação com a escola e a família, ouvindo atentamente suas necessidades, contribui positivamente no desenvolvimento do aluno.

Esta pesquisa tem como referenciais teóricos os estudos de Sternberg (2008) e Gardner (2000), que propõe teorias da inteligência; Renzulli (1978, 1986) como precursor dessa temática, que discorre sobre os indicadores de altas habilidades/superdotação e propõe intervenções pedagógicas ao aluno com altas habilidades/superdotação; Novaes (1979) que contribui com estudos sobre a área socioemocional do indivíduo com altas habilidades/superdotação; e Landau (1976), que discute sobre a temática da criatividade.

Justifica-se o presente estudo por tratar de intervenção psicopedagógica voltada ao acompanhamento da modalidade de intervenção escolar denominada de aceleração. Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a área de altas habilidades/superdotação, na medida em que analisa a prática de intervenção psicopedagógica, bem como orientação à família e à escola voltada ao desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação que foram acelerados. A aceleração escolar requer acompanhamento especializado para não recair em prejuízo do próprio aluno, como identificado em anos de trabalho junto a estes alunos, em que se evidenciaram em muitas crianças aceleradas grandes dificuldades e até reprovações do ano escolar.

2. A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CONCEITO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

O interesse pelo indivíduo com altas habilidades/superdotação se perpetuou através dos tempos. Já nos primeiros registros da humanidade havia evidências que existiam talentosos ou pessoas com capacidades significativas superiores, havendo também um interesse em identificar e atender esse sujeito.

Desde a antiguidade, estudiosos e filósofos estiveram preocupados com as altas habilidades/ superdotação. Podemos citar Sócrates que viveu na Grécia entre os anos de 469 – 399 A.C. e, explanou acerca da valorização das pessoas inteligentes: “Como pode uma sociedade ser salva, ou ser forte, se não tiver à frente seus homens mais sábios?” (DURANT, 2000, p. 35).

Por volta de 387 A.C., Platão funda em Atenas a Academia, sua própria escola de investigação científica e filosófica, que possuía como uma de suas principais diretrizes o encaminhamento do potencial, conforme a orientação de Platão (354. a.C, citado por GAMA, 2006, p.13).

Não treine os jovens para aprenderem através da força e da rigidez, mas oriente-os para a aprendizagem pelo que diverte suas mentes, para que dessa maneira você seja capaz de descobrir com precisão a inclinação peculiar do gênio de cada um.

O processo seletivo da Academia de Platão abrangia rapazes e moças avaliados pela inteligência e desempenho físico, a educação era oferecida sem custo. Segundo Colangelo e Davis (1991, citado por GAMA, 2006, p.14)

Platão acreditava que os cidadãos deviam ser treinados para maximizar suas potencialidades. Ele insistia que os jovens que possuíam habilidades mentais superiores, avaliadas em testes, deveriam ser separados daqueles que tinham habilidades medianas, para participar de um programa educacional especial. Tal programa consistia em estudos de ciências, filosofia e metafísica. Aqueles que se sobressaíssem nos programas deveriam ter oportunidades para vir a serem os futuros líderes.

A história foi marcada pela busca, compreensão e por alguns esforços em atender as pessoas com capacidades significativas superiores. No Século XVI, Suleiman, O Magnífico, enviou emissários a todo império Turco para descobrir quem eram os mais inteligentes e os mais fortes entre as populações cristãs. As pessoas

com altas habilidades/superdotação deveriam ser instruídas e formadas como artistas, sábios ou como chefes de guerra. (NOVAES, 1979, p.75).

Se, por um lado, o império turco buscava os mais inteligentes, no período Tokugawa, no Japão, de 1604 a 1868, os filhos dos Samurais recebiam uma educação diferenciada, que incluía ensinamentos de Confúcio, artes marciais, história, composição, caligrafia, moral e etiqueta. Havia, no entanto, algumas escolas que se especializavam na educação de crianças e jovens com altas habilidades/superdotação que recebiam tanto os Samurais quanto outras crianças, conforme relataram Colangelo e Davis. (1991, citado por GAMA, 2006).

Condorcet (1743 -1794), inserido em plena Revolução Francesa, aproveitou o momento histórico focando seus estudos nos talentos intelectuais responsáveis pelas políticas públicas francesas. Essa época foi pedagogicamente tão profícua que Silva (2008) nos relata na sua tese que o “Século das Luzes” atribuiu enorme importância à tarefa de educar. Idealizando na França uma escolarização para talentos e a inserção destes nos programas da educação pública, Condorcet (1788) propôs um ensino voltado ao oferecimento de desenvolvimento dos talentos individuais. Para ele, a sociedade justa seria aquela que valorizasse o mérito e a capacidade de cada um.

No *Ensaio sobre as Assembléias Provinciais*, antes mesmo da publicação das *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Condorcet¹ (1788 citado por SILVA, 2008, p.154) afirmou:

Ainda não existe em nação alguma uma educação pública digna desse nome, isto é, uma educação por meio da qual todos os homens possam formar, em seus primeiros anos, idéias justas a respeito de seus direitos; aprender os principais arranjos da legislação de seu país; adquirir, enfim, os conhecimentos necessários para a condução da vida comum. Tal educação teria ainda a vantagem de oferecer meios para que se reconheça, entre todos os indivíduos, **aqueles que revelam facilidade ou que se destaquem, afim de que se possa cultivar esses talentos e dirigi-los para a utilidade pública**; conferir a todos os homens a instrução que lhe é necessária; **fazer com que nenhum talento preparado pela natureza permaneça inútil e ignorado por falta de instrução**: tal seria o duplo objetivo de uma educação verdadeiramente pública, verdadeiramente nacional (grifo nosso).

Se, na Europa do século XVIII, existia uma preocupação pública com os alunos talentosos, na América do Norte os alunos com altas

¹ CONDORCET, *Essai sur la constitution...*, v. I, 1788 (citado por Silva, 2008, p.154)

habilidades/superdotação começaram também a ser identificados e atendidos pedagogicamente. Nos Estados Unidos, em 1862, o diretor das Escolas Públicas de Saint-Louis, Willian T. Harris, autorizou promoções individuais a cada seis meses, para que esses alunos completassem seus cursos em menor tempo (NOVAES, 1979).

As investigações científicas acerca das pessoas com inteligência superior tiveram início no final do século XIX com o inglês Galton (1822 –1911). Segundo Alencar (2001, p. 20), “Galton sofreu a influência da teoria da evolução de Darwin, que sugeria a existência de diferenças individuais herdadas entre membros de uma determinada espécie com repercussão para a própria sobrevivência”.

Por essa razão, ainda segundo Alencar (2001), Galton em 1869 publicou *Hereditary Genius*² sua primeira obra, onde propôs a teoria de que a capacidade humana decorre da hereditariedade e não da formação educacional. Como salienta Balmaseda (2006):

Sua metodologia era baseada em estudar as famílias de pessoas que se destacavam em diversas esferas da vida social, buscando pais e filhos com altas capacidades intelectuais, para demonstrar sua tese sobre a herança da inteligência. Os resultados demonstraram que havia uma correspondência entre o rendimento escolar dos sujeitos e seus familiares analisados. (p.107)

Para Gardner (2000), Galton não ficou só nas linhagens hereditárias. Acreditava também que a inteligência podia ser avaliada mais diretamente. Por essa razão, segundo Fontes (2006, p.51), “Galton desenvolveu na Psicologia as ideias sobre inteligência herdada a partir de testes mentais que marcaram época na última década do século XIX em diante. Tinha como objetivo medir a capacidade intelectual e comprovar que a mesma possuía uma determinação hereditária”.

Por volta de 1905, o governo francês solicitou aos psicólogos, Alfred Binet³ e Theophile Simon⁴ a elaboração de um instrumento capaz de discriminar os alunos menos capazes e com dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA 2007). O objetivo

² Galton F. *Hereditary Genius: and inquiry into its Laws and consequences*. Londres: MacMillan (1869).

³ Psicólogo francês. Em 1894 fundou o primeiro laboratório de investigação psicológica da França, do qual foi diretor. O seu trabalho mais importante centrou-se no desenho de um teste para medir a capacidade mental das crianças, a escala de Binet-Simon. Entre as suas obras destaca-se: *O Estudo Experimental da Inteligência (L'Étude Expérimentale de l'intelligence, 1905)*.

⁴ Théophile Simon criou junto com Binet o primeiro teste satisfatório de inteligência, por meio de uma solicitação do Ministério de Educação Francês.

era distinguir crianças com deficiências intelectuais de crianças ditas normais separando-as para que não frequentassem a mesma classe.

Alencar (2001) destaca:

O teste originalmente desenvolvido por Binet teve uma grande aceitação em vários países, como nos Estados Unidos, onde inúmeras revisões foram feitas, acrescentando-se novos itens, ampliando-o para idades mais avançadas e utilizando-se do Quociente Intelectual para se referir ao resultado de um determinado sujeito (p.22).

A partir do avanço das pesquisas envolvendo testes, Terman (1975) intensificou seus estudos envolvendo habilidades superiores. Em 1920, apresentou seu primeiro estudo de crianças com altas habilidades/superdotação. O ponto central baseava-se na hipótese de que o alto quociente de inteligência de uma criança serve para prognosticar sua produção na fase adulta.

Virgolim (2005) destaca que esse estudo longitudinal iniciou com cerca de 1500 crianças de séries elementares da Califórnia, entre 6 e 12 anos (700 do sexo feminino e 800 do sexo masculino) com QI de 140 ou mais, medido pelo Teste de Inteligência Stanford-Binet. Essas crianças foram indicadas, por seus professores, como altamente inteligentes.

Vários aspectos também foram analisados como origens raciais, gênero, medidas antropométricas, aspectos físicos e de saúde, progresso escolar, habilidades especializadas, interesses e traços de personalidade (TERMAN, 1975). Terman (1975) tinha como hipótese comprovar que os potenciais intelectuais que os sujeitos possuíam na infância poderiam se sustentar ou até mesmo se potencializar ao atingir a vida adulta, apresentando uma produção inusitada.

Os estudos, segundo Virgolim (2005), comprovaram:

Que as crianças da amostra eram apreciavelmente superiores às crianças normais, em termos de saúde, ajustamento social, atitudes morais e domínio de disciplinas escolares. Além disso, ao longo das seis décadas em que esse grupo foi acompanhado, observou-se que a incidência de mortalidade, enfermidade, insanidade, delinquência e alcoolismo se mostravam abaixo da incidência encontrada na população em geral (p.147).

Sob o ponto de vista cronológico e focando no contexto espanhol, Balmaseda (2006) relata o marco legal da educação de alunos com altas habilidades/superdotação. O *Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid*, fundado em 1931, tinha como objetivo facilitar o acesso ao Ensino Superior. Ainda

contava com um incentivo de bolsas de estudo para alunos com rendimento escolar acima da média até 1936, data do encerramento de suas atividades. Os atendimentos se expandiram até a década de 70 em vários outros centros municipais como Barcelona, Valencia e Vizcaya.

A Espanha obteve um significativo destaque pelo número crescente de grupos de trabalho em diferentes universidades do país, comportando um grande número de teses de doutorado, artigos e publicações editadas. E, acima de tudo, destaca-se no pioneirismo em relação às políticas públicas para os alunos com altas habilidades/superdotação, contribuindo com várias referências e pesquisadores para área. (BALMASEDA, 2006).

No fim da década de 60 e início da década de 70, ocorreu um progresso na educação de alunos com altas habilidades/superdotação nos Estados Unidos devido ao Relatório Marland (PÉREZ, 2004). Segundo Oliveira (2007), o Relatório Marland constituiu um marco de referência ao definir linhas orientadoras para o conceito da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação, indicando áreas específicas de realização e de talento. Destacou a necessidade de identificação por profissionais especializados, bem como um atendimento diferenciado a esses alunos. Segundo Pérez (2004), as primeiras ações no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação nos Estados Unidos estavam sustentadas na capacidade intelectual e financeira dos alunos que frequentavam as escolas do ensino médio e superior.

Durante as três últimas décadas do século XX, o programa educacional americano se viu diante de um dilema na educação dos superdotados: como conciliar, nos programas educacionais, dois valores americanos fundamentais – a equidade e a excelência. A equidade exigiria que todas as crianças tivessem oportunidades educativas iguais, enquanto que a excelência exigiria que fossem dadas, aos alunos com potencial intelectual superior, oportunidades para desenvolver suas habilidades e potenciais ao máximo possível (GAMA, 2006, p.21).

O governo americano aprovou diversas leis, incentivando o Estado a atender esses alunos. Os alunos com altas habilidades/superdotação contam com uma variedade de programas de atendimento como enriquecimento curricular, aceleração de estudos e sala de recursos nas escolas e nas Universidades. Escolas especiais envolvendo diversos talentos como acadêmicos, artísticos, programas de fim de semana e férias. (GAMA, 2006). Gallagher (1994, citado por BALMASEDA, p.213) completou: “a América não é nem tão rica, nem tão abençoada com recursos

naturais que, como uma nação, possa ignorar educacionalmente o potencial humano que existe nas mentes dos alunos superdotados”.

Países como Canadá, Suécia e Israel valorizam a educação e o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. E buscam o aprimoramento profissional e a formação escolar e os encaminhamentos são dados nas universidades através de estágios em centros de pesquisa e laboratórios. (NOVAES, 1979).

No século XXI, em todos os continentes foram criados vários centros de apoios, Conselhos Mundiais, organizações sem fins lucrativos para as crianças e alunos com altas habilidades/superdotação e talentosos. Foram criados também centros de capacitação aos profissionais que atendem essas crianças, organizações de pais e famílias, congressos, seminários, núcleos capazes de desenvolver os talentos. Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas, projetos, livros e artigos publicados.

Diante desses dados é visível o crescimento do interesse na área das altas habilidades/superdotação no contexto mundial. É fundamental que os profissionais envolvidos com a educação desses alunos estejam dispostos a enfrentar desafios e que contribuam ainda mais com pesquisas e experiências.

2.1 A LEGISLAÇÃO E O ATENDIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO BRASIL

Foi com a chegada ao Brasil da educadora russa Helena Antipoff, em 1929, especialista e pioneira na área da educação especial, que se iniciou a produção literária envolvendo as altas habilidades/superdotação. Suas obras específicas sobre o tema surgem após o desenvolvimento de suas pesquisas sobre inteligência e seu aprimoramento acadêmico na França e na Suíça. (ANTIPOFF, 1992).

O relato de uma experiência realizada em 1926 pela professora Helena Antipoff ilustra o profissionalismo e a competência da pesquisadora:

Organização *Pour l'Avenir*, em Genebra, na Suíça: O objetivo era de se organizarem classes de 7ª série para alunos adiantados e capazes,

pertencentes às 6^a séries de várias escolas públicas. A seleção obedeceu a uma bateria de provas escolares, testes de inteligência e de personalidade, feitos no instituto J.J. Rousseau, na Escola de Ciências de Educação, junto à tradicional Universidade de Genebra. Revelou pequeno número desses elementos bem-dotados, visto que os alunos das 5^a e 6^a séries, de meios mais abastados, geralmente deixavam a escola pública para cursar os primeiros anos de ensino secundário, ficando, pois, nessas últimas séries, alunos bem-dotados de classes sociais menos privilegiadas.

A primeira coisa verificada foi o reduzido número de alunos merecedores de classificação de bem-dotados necessitando de ensino especial. (...), Uma das explicações desse aparente insucesso na medida do rendimento escolar (...). Embora fosse inteligente e culto (o professor), poderia não ter aptidão nem vocação especial para transmitir ensinamentos. Um professor com menos cultura, mas com mais vocação e espírito voltado para esse tipo de pesquisa, talvez fosse o mais indicado para essa turma de jovens adolescentes de 12-14 anos (ANTIPOFF, 1992, p.43).

Os estudos voltados à área e várias publicações, entre as décadas de 30 e 40, chamaram a atenção sobre a necessidade de uma identificação precoce do indivíduo com altas habilidades/superdotação, então denominado por Antipoff como bem-dotado. Os estudos incentivavam e promoviam serviços educacionais aos alunos que se destacavam por habilidades e talentos especiais. (ANTIPOFF, 1992).

As primeiras publicações brasileiras utilizavam a nomenclatura de *super-normaes Gama (2000) e Delou (2007)*, para fazer referência aos indivíduos com altas habilidades/superdotação.

Leoni Kaseff e Estevão Pinto assinam as primeiras publicações brasileiras na área da superdotação. Em 1931, Kaseff publica “Educação dos Supernormais” e profere uma conferência sobre o tema Seleção e Educação dos Supernormais no II Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo, enquanto que Pinto edita “O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes”, em 1932, e “O Problema da Educação dos Bem-dotados”, em 1933 (PÉREZ, 2009 p.6).

Segundo Pérez (2004), na sede do Instituto Pestalozzi, localizada no Rio de Janeiro, em 1945, Antipoff reunia pequenos grupos de alunos com um potencial superior para aprofundamento dos conhecimentos através de pesquisas abordando áreas como literatura, teatro e música. Na continuidade do seu projeto, em 1962, sediado na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais, conduziu uma experiência com crianças com altas habilidades/superdotação do meio rural e da periferia urbana, desenvolvida mais tarde pelo seu filho Daniel Antipoff. A persistência de Helena Antipoff na educação dos alunos com altas habilidades/superdotação foi essencial na construção das políticas públicas brasileiras, no segmento “excepcionais”.

O reflexo dessa dedicação aconteceu em 1961, na Lei 4.024, nos artigos 88 e 89 onde trata da Educação de Excepcionais. Incluíam no sistema geral da educação brasileira a fim de integrá-los na comunidade, com ajuda financeira do poder público e das iniciativas privadas (BRASIL, 1961). Mas foi com a promulgação da Lei nº 5.692/71 citado um tratamento especial ao aluno com altas habilidades/superdotação.

(...) Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os **superdotados** deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). (grifo nosso).

De acordo com Brandão (2007), em 1961, em consequência da Lei nº 4024, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná criou o Serviço de Educação aos Excepcionais. Em 1971, após a promulgação da Lei nº 5692, a Secretaria passou a ser denominado Departamento de Educação Especial (DEE) contando com uma nova forma de organização, e criou setores para atender as diversas áreas da Educação Especial.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao MEC, foi criado em 1973. Tinha por objetivos impulsionar ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com altas habilidades/superdotação, promover e patrocinar encontros e seminários com o intuito de reunir ideias e experiências abrangendo a identificação, diagnóstico e atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação. (NOVAES, 1979). Nesse período não se efetiva uma política pública, mas permanece a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e alunos com altas habilidades/superdotação. Não é priorizado um atendimento especializado que considere as individualidades da aprendizagem desses alunos. (BRASIL, 2008).

Segundo Pérez (2009), uma das iniciativas em atender as pessoas com altas habilidades/superdotação foi a fundação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), em 1978, com seis seccionais estaduais, além da sede nacional, no Rio de Janeiro.

Em 28 de agosto de 1986 foi promulgada a Portaria CENESP/MEC nº 69/1986 da Educação Especial que define normas para o atendimento educacional

especializado para diferentes especificidades e o apoio financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular (MARINS, 2009).

Simonetti (2008) nos alerta sob a ótica da possibilidade de pensar em educadores conscientes e organizar o ensino para um atendimento adequado que corresponda ao potencial desses alunos, buscando desafios, sobretudo quando se tratam de pessoas que fogem aos padrões ditos normais, como os alunos com altas habilidades/superdotação.

Em nível nacional em 1986, o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) é extinto e substituído pela então SESPE (Secretaria de Educação Especial) e que:

No ano de criação, a SESPE publica os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial (1986), com um volume dedicado à Área de AH/SD e as Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Alunos Portadores de altas habilidades/superdotação e Talentos, reeditados em 1995 (PÉREZ, 2009, p.2).

No final da década de 80, a Constituição Federal de 1988 destaca a garantia da educação como direito de todos e dever do Estado e da família em seu Art. 205; já em seu artigo 206, assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, estendendo-a também ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência (Art. 208, III), preferencialmente na rede regular de ensino. O inciso V, do art. 208, contempla o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a potencialidade de cada indivíduo.

Para Pérez (2009) é importante salientar que ocorreu, em 1993, um encontro para discutir e elaborar a Política Nacional de Educação Especial. Participaram desse encontro pesquisadores da área de altas habilidades/superdotação, gerando o primeiro documento desta espécie para a área.

Como afirma Delou (2007), em 1994 ocorreu a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em Salamanca, na Espanha. “Neste evento, foi assinada a Declaração de Salamanca, que apresentou a linha de ação política para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns da rede de ensino” (p.31). Este documento internacional propõe princípios da educação inclusiva e, ao tratar de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, inclui os “superdotados”. Nessa

conferência o Brasil é um dos signatários. Reuniram-se, entre 7 a 10 de Junho de 1994, mais de 300 participantes, em representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm **necessidades educativas especiais**. (UNESCO, 1994) (grifo nosso).

A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Acreditam e proclamam que:

- (...) • cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
 - os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
 - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
 - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.
3. Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:
- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
 - adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
 - desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas, • estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
 - encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
 - investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
 - garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas (...)
- (UNESCO, 1994, p.2).

A referida Declaração ressaltou a necessidade de apoio às crianças e jovens com Necessidades Educacionais Especiais, através de um objetivo comum, acreditando que a Educação Inclusiva é a melhor forma de promover a diversidade e a solidariedade entre os alunos especiais e aqueles considerados normais (STOBÄUS e MOSQUERA, 2004).

Como o objetivo das políticas atuais em relação à educação especial é a garantia do atendimento nas escolas, é importante situar a educação especial dentro de uma perspectiva muito mais abrangente. A escola inclusiva deve ser um lugar onde todos devam aprender juntos, independente das diferenças que possam ter, atendendo às necessidades diversas de estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado (STOBÄUS e MOSQUERA, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, abrange o Ensino Especial de uma maneira muito mais significativa. Reconhece as necessidades educacionais especiais, o atendimento educacional especializado e a aceleração de estudos para que o aluno com altas habilidades/superdotação possa concluir em menor tempo sua escolaridade básica e superior. Podemos conferir no Art. 24, V, “c” como está prevista a aceleração escolar:

Art. 24, V. c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

Art. 47. § 2º os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; “II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;” (BRASIL, 1996, Cap. II, Seção I, Art. 24, V, “c”, Art. 47. § 2º, Art.58. § 2º, Art. 59., I,II.).

Na medida em que se assegura o direito da adaptação curricular, metodologia e recursos específicos para esses alunos se fazem necessário os serviços de apoio especializado para que os alunos com altas

habilidades/superdotação sejam atendidos no ensino comum. É importante um trabalho de conscientização da sociedade sobre as reais necessidades desse alunado, para um atendimento como determina a lei acima citada.

Deve ser reconhecido, entretanto, que o avanço maior acontece na primeira década do novo milênio, quando o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal Nº 10.172, em 09 de janeiro de 2001, determina a implantação do atendimento aos alunos com AH/SD, intenção que fica plasmada nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, que reúnem o Parecer 17 do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução Nº 2, de 09 de setembro de 2001. (PÉREZ, 2009.p.3).

Em 2001, é aprovada a Lei nº. 10.172, que abrange as altas habilidades/superdotação no Plano Nacional de Educação:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como **altas habilidades, superdotação ou talentos** (BRASIL, 2001, p. 55). (grifos nosso).

O ano de 2003 foi significativo em avanços para a área das altas habilidades/superdotação, como bem explica Pérez (2009):

No ano 2003 é fundado o Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), que substitui a antiga Associação Brasileira para Superdotados, que deixará de ter representação nacional, ficando como entidade representativa apenas para o estado do Rio de Janeiro. As demais seccionais que formavam parte da antiga ABSD agora constituem entidades estaduais, sendo quase todas filiadas ao recém criado ConBraSD. Nesta década, novas entidades estaduais são fundadas em Pernambuco, Piauí, São Paulo e Rio Grande do Norte, o que somadas às já existentes em Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Goiás e Paraná totalizam 10 estados com representações da sociedade civil (PÉREZ, 2009 p. 3).

Visando implementar o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, a SEESP/MEC em parceria com a UNESCO e o FNDE, implantou em 2005 os NAAH/S, centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, orientação às famílias e a formação continuada aos professores. O Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação, - NAAH/S, por meio das políticas públicas, tem por objetivo o incentivo e a identificação promovendo os talentos, estimulando a criatividade e aprimorando o

desenvolvimento do potencial de seus alunos. Os núcleos são compostos por salas para atendimento dos alunos, suporte pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. O projeto é coordenado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e atende os 26 estados e o Distrito Federal. (BRASIL, 2006).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado regulamentando o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96, e acrescentando ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades ou superdotação**, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2007). (grifo nosso).

E prevendo ainda, em seu art. 9º- A:

Art. 9º- A. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2007).

Esse decreto tem como objetivo implementar a educação inclusiva e garantir os direitos ao atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Nesta perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial/08 visa instituir políticas públicas que tem como diretrizes o atendimento educacional especializado na identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras para uma participação mais efetiva dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado devem se diferenciar daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008).

Acompanhando o processo de mudança, a Resolução nº 4/2009 determina, através do seu documento, a garantia da matrícula e assegura um atendimento educacional especializado também aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE:

III – 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.

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009).

Neste mesmo ano, o Parecer nº13/2009 do CNE/CEB, com vistas ao caráter complementar da modalidade de Educação Especial e sua transversalidade em todas as etapas, níveis e modalidades, visa a atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e inova ao trazer orientações pertinentes às condições de acessibilidade dos alunos, necessárias à sua permanência na escola e prosseguimento acadêmico (BRASIL, 2009).

Um significativo avanço ocorreu no estado do Paraná em 2008. Havia a necessidade de uma instrução que orientasse um procedimento para a aceleração de estudos no estado. A Instrução nº 020/2008 direciona uma unificação dos procedimentos e do processo de reclassificação dos alunos com altas habilidades/superdotação. É considerado para tal procedimento, tanto o conhecimento prévio, o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura. Prevalecendo o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, independentemente do registro do Histórico Escolar.

Recentemente, foi publicado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que se refere à educação especial e ao atendimento educacional e dá outras providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

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

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

II - complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Art. 9º-A Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

No dia 07 de agosto de 2012 em Santo André no Estado de São Paulo foi publicada a Resolução SE-81, que dispõe e orienta sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Salienta no parágrafo único que:

Parágrafo único - Os alunos com altas habilidades/superdotação deverão ser matriculados em classes comuns do ensino fundamental ou médio das escolas estaduais, ficando-lhes assegurado atendimento escolar adequado à especificidade das necessidades educacionais que lhes forem apontadas pela avaliação pedagógica a ser realizada pela escola.

É importante destacar ainda:

Artigo 3º - O atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, deverá se pautar:

II - pelo entendimento de que:

a) o processo de aceleração/avanço de estudos não se constitui mero e usual mecanismo de abreviação do tempo de conclusão de determinado ano ou etapa de estudos;

Artigo 4º - Tratando-se de aluno com altas habilidades/superdotação no campo acadêmico, que apresentem grande facilidade e rapidez no domínio de conceitos e procedimentos em todas as áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), a unidade escolar poderá lhe oferecer oportunidades de vivência de atividades de aceleração de estudos, desde que:

I - os índices de desempenho acadêmico alcançados pelo aluno nas avaliações escolares regulares, a que for rotineiramente submetido, destaquem-se pelo grau de excelência alcançado;

II - o atestado de avaliação psicológica do aluno, realizada por profissionais com formação acadêmica, experiência e/ou tradição na área de identificação dos alunos, de que trata esta resolução, comprove que, além das altas habilidades/superdotação, o aluno possui maturidade emocional compatível com a faixa etária da idade ou do ano/série escolar inicialmente indicado;

III- o parecer pedagógico emitido pela unidade escolar ateste o esgotamento e a ineficácia das oportunidades de enriquecimento curricular já vivenciadas pelo aluno, devidamente comprovados por relatório elaborado a partir de portfólio;

IV- a avaliação psicológica de maturidade psicoemocional ou multiprofissional processada pela Diretoria de Ensino seja ratificada pelos pais do aluno, ou por seus responsáveis.

O Artigo 6º ressalva as responsabilidades da escola e orienta que:

Artigo 6º - Caberá à unidade escolar:

I - prever em seu regimento interno e em seu projeto político-pedagógico as diretrizes operacionais da educação inclusiva;

II - realizar a avaliação pedagógica, na conformidade das orientações a serem divulgadas oportunamente por esta Pasta;

Observa-se que a Resolução SE-81 de Santo André avança nas orientações concernentes à aceleração/avanço de estudos no Estado de São Paulo.

Através deste breve histórico que abrangeu desde o início do século XX até a atualidade, percebe-se o significativo avanço e adequação da legislação nacional no trato da educação especial e, em específico, na área das altas habilidades/superdotação.

2.1.1 Aceleração

Como anteriormente citado, a área das altas habilidades/superdotação está amparada pela legislação brasileira⁵ e também auxiliada pelos diversos serviços oferecidos a esses alunos. Virgolim (2007b) explica que uma das intervenções que se pode dispor é a aceleração de estudos⁶. A aceleração de estudos consiste em uma compactação do currículo que possibilita que os alunos com altas habilidades/superdotação prossigam de maneira mais rápida com o conteúdo já dominado, eliminando a necessidade de exercícios repetitivos. Oliveira (2007) esclarece que o procedimento de aceleração de estudos permite reduzir o tempo de permanência dos alunos no sistema escolar normal, por meio de um ritmo mais breve de aprendizagem, valorizando suas necessidades educativas. Alencar (2001) afirma que foram observados menos tédio e insatisfação nos estudantes com altas habilidades/superdotação que aceleraram seus estudos, pois perceberam os conteúdos como mais estimulantes.

Virgolim (2007b) ressalta ainda que dois procedimentos são essenciais para a aceleração de estudos: o primeiro é um cauteloso diagnóstico da situação e o segundo uma vasta investigação do conhecimento sobre o conteúdo. O professor deve identificar à área do currículo que o aluno já dominou e qual é a área de destaque, normalmente o professor percebe quando o aluno termina rapidamente uma tarefa com pouco ou com nenhum erro, quando demonstra constante insatisfação ou desânimo na sala de aula, ou ainda não consegue ficar quieto demonstrando descaso e atrapalhando os colegas na sala de aula.

Oliveira (2007) relembra que alguns educadores acreditam que a aceleração de estudos é apenas uma maneira de seguir mais rápido na escola. Mas a

⁵ BRASIL. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

⁶ A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a **aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.** Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (grifo nosso). (BRASIL, 2007).

aceleração envolve formas e procedimentos diversificados de ajustamento do currículo, às características e necessidades educativas específicas do aluno. Reduzindo ou retirando conteúdos que o aluno já domina ou ainda eliminando o conteúdo repetitivo criando um ambiente de aprendizagem desafiador.

O processo de compactação de currículo envolve oito etapas segundo Alencar (2001):

- 1º Seleção de objetivos de aprendizagem relevantes em uma disciplina ou área acadêmica;
- 2º Seleção ou desenvolvimento de instrumentos e /ou procedimentos de avaliação prévia dos objetivos de aprendizagem;
- 3º Identificação dos alunos que vão se beneficiar da estratégia de compactação do currículo e que devem, portanto, ser pré-testado;
- 4º Avaliação destes alunos com relação ao nível de domínio dos objetivos de aprendizagem selecionados anteriormente;
- 5º Redução de atividades, repetição curricular ou tempo instrucional para aqueles alunos que demonstrem domínio do conteúdo a ser trabalhado;
- 6º Instrução reduzida dos objetivos aos alunos que apesar de ainda não dominarem totalmente os objetivos de aprendizagem, são capazes de fazê-lo mais rapidamente que seus colegas de turma;
- 7º Desenvolvimento de atividades de enriquecimento ou procedimentos de aceleração para aqueles alunos que tiveram o currículo compactado;
- 8º Registro do processo de compactação e opções instrucionais de cada aluno cujo currículo foi compactado (p.132).

Oliveira (2007) observa que estudos focados nos efeitos dessa intervenção apontam dados positivos; na maioria dos casos os alunos tiveram mais vantagens com a aceleração, se ajustaram muito bem na nova condição e ficaram mais satisfeitos. Alencar (2001) observa que alguns alunos com altas habilidades/superdotação que permanecem no ano em que se encontram têm possibilidades de achar as tarefas propostas pelos professores muito fáceis podendo desenvolver hábitos de estudos inadequados. Há indícios de que a aceleração de estudos não é somente favorável em curto prazo de tempo, como também é satisfatória em casos acompanhados posteriormente. Mas há quem seja contra e condene tal procedimento alegando imaturidade do aluno, fragmentação dos conteúdos e desajuste emocional.

A partir da prática em consultório psicopedagógico voltada também à aceleração de estudos de alunos com altas habilidades/superdotação, a pesquisadora observa que, em termos gerais, esta intervenção se bem planejada, executada e assistida pode trazer grandes benefícios aos alunos, mas caso o aluno não esteja pronto para isso pode acarretar grandes perdas. Landau (2002) considera que a discrepância entre o desenvolvimento intelectual e o emocional entre os

alunos com altas habilidades/superdotação é muito grande. Nesta situação é elevada a atenção voltada ao aspecto intelectual em detrimento dos aspectos emocionais, causando por vezes rejeição do grupo e do estudante em relação ao desconhecido, conflitos de relacionamento, desinteresse acadêmico, exigência interna excessiva, frustração com o seu progresso acadêmico, entre outras situações. (Novaes, 1979).

3 PRINCIPAIS TEORIAS CONTEMPORÂNEAS NA ÁREA DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

3.1 TEORIAS DE INTELIGÊNCIA

Embora não exista uma definição universalmente aceita para o conceito de inteligência, pode-se enumerar uma variedade de habilidades desenvolvidas pelos indivíduos e que se relacionam ao desenvolvimento da inteligência. Essas habilidades demonstram uma profunda capacidade do sujeito em raciocinar, planejar, resolver problemas, abstrair ideias, compreender entre outras.

3.1.1 Teoria da Inteligência de Sternberg

Há muito tempo, estudiosos dos processos cognitivos procuram entender a forma através da qual as pessoas processam e representam mentalmente as informações. A pesquisa de Sternberg (2008) revela aspectos da inteligência, tanto em relação aos processos internos quanto às diversas situações nas quais a inteligência se manifesta externamente. Sua pesquisa propõe intervenções educativas no auxílio ao desenvolvimento da inteligência dos estudantes, bem como descreve as habilidades e destrezas. Seu foco não é apenas quantitativo, mas prioriza o qualitativo que se expressa em forma de competências e habilidades.

Em relação à inteligência, Sternberg (2008) a define como:

A capacidade de aprender a partir da experiência, usando processos metacognitivos para melhorar a aprendizagem e a capacidade de se adaptar ao ambiente. Ela pode requerer diferentes adaptações em distintos contextos sociais e culturais. (p.450).

Em seu conceito de inteligência, Sternberg (2008) evidencia a capacidade nas tarefas realizadas pelo indivíduo, na coleta de dados, na resolução de problemas e na adaptação ao ambiente. Adaptar-se ao ambiente exprime em atingir os objetivos propostos na satisfação das necessidades, modificando o

comportamento para atender às exigências do meio, como uma tentativa de adaptação ao mundo real.

Sternberg (1992, 2008) explica que as situações-problema estão imersas em um contexto e fazem parte de um conjunto. Cada situação apresenta exigências diferentes no processamento da informação, dependendo da situação ou do contexto onde se desempenha a tarefa. O processo para encontrar a solução de um problema envolve a compreensão da natureza do problema e a escolha do conjunto de componentes para resolvê-lo. Essas habilidades são a compreensão e a execução. A compreensão é acionada em um sistema conceptual que permite uma representação interna do problema ou da situação, enquanto que, na execução, a pessoa atua sobre sua compreensão da situação problema. Tanto a compreensão quanto a execução podem ter diversos graus de originalidade, as relações que o indivíduo mantém com o seu mundo interno e externo e a manifestação dessas relações através da experiência. A escolha inadequada pode resultar em um procedimento ineficiente. A resolução é o resultado do processo realizado. A mesma situação-problema pode apresentar exigências diferentes de processamento de informação, dependendo da situação ou do contexto onde se realiza a tarefa.

Sternberg (2003) salienta a importância da habilidade em lidar com resolução de problemas e situações originais, indicando que pessoas mais inteligentes têm maior habilidade para atuar com sucesso em tarefas e situações originais. Sternberg (2008), também explica que o aluno com inteligência acima da média, quando comparado em situação-problema aos alunos da mesma idade cronológica é visto como diferente. O aluno indica sua inteligência quando age de maneira espontânea ao propor e resolver tarefas complexas e originais. As pessoas mais inteligentes descobrem mais possibilidades e alternativas nos diferentes meios. A inteligência, do ponto de vista contextual, se manifesta não tanto pelo resultado final, mas pelo processo desenvolvido pelo sujeito ao defrontar-se com estas tarefas. A falta de espontaneidade faz com que o processamento da informação seja interrompido ou alterado, a atenção desviada tira a concentração e intimida o sujeito no processo, alterando negativamente o resultado.

Em relação à inteligência, Sternberg (2008) em sua Teoria Triárquica⁷, inclui três capacidades: o pensamento analítico, o pensamento criativo e o pensamento prático. O pensamento analítico é definido como a capacidade de pensamento convergente, onde são concentradas várias possibilidades que convergem para a melhor resposta, e pensamento crítico necessário para analisar e avaliar soluções possíveis. Tem como função a resolução dos problemas utilizando estratégias que comparam os elementos de um problema e o auxílio na qualidade das ideias.

O pensamento criativo é definido como a habilidade criativa de implementar ideias na resolução de novos problemas, que nos exigem pensar sobre o mesmo e sobre seus elementos de uma nova maneira, lidando com novas situações sob a perspectiva de vários ângulos, resolvendo-as (STERNBERG, 2008).

O pensamento prático é necessário para utilizar as ideias e sua análise de maneira eficiente no dia-a-dia. É a capacidade de mobilizar recursos para colocar em prática uma solução para determinado problema, aplicando o que sabemos a contextos cotidianos para adaptarmos ao nosso ambiente. (STERNBERG, 2008).

Na figura abaixo, Sternberg (2008) ilustra a compreensão da inteligência que inclui capacidades analíticas, criativas e práticas (p.472).



FIGURA 1: TEORIA TRIÁRQUICA
FONTE: STERNBERG (2008, p. 472).

⁷ “Segundo a Teoria Triárquica, a inteligência inclui três aspectos, tratando da relação da inteligência: (1) com o mundo interior da pessoa, (2) com a experiência e (3) com o mundo exterior.” Sternberg (2008, p. 472).

Esses componentes de processamento de informações são aplicados à experiência para servir às funções de adaptação ao ambiente, de condicionamento do ambiente e de seleção de novos ambientes. (STERNBERG, 2008).

Sternberg (2008) acredita que a questão é potencializar ao máximo os pontos fortes. Para conceber uma intervenção pedagógica adequada, primeiro devemos direcionar nosso olhar para os passos mentais utilizados na resolução de problemas, identificando as dificuldades encontradas e, em seguida, objetivar a intervenção. Desta maneira, tanto a habilidade em processar a informação quanto a habilidade em atuar no processo estão relacionadas. Maitra e Sharma (1999 citado por MELO, 2005, p. 23) explicam que:

As soluções apresentadas pelos alunos “talentos” em matemática são mais espontâneas e costumam ocorrer em situações atípicas, e não apenas quando estão concentrados na solução de problemas matemáticos. Com efeito, aponta-se a possibilidade de que durante um período de relaxamento, ou depois de se exercer uma atividade intelectual concentrada, a “mente intuitiva” possa assumir o comando de ideias criativas que podem auxiliar as conclusões matemáticas, preservando-se o significado real. Por esses pressupostos, diríamos que a intervenção criativa da “mente intuitiva”, quando ligada a “intuição matemática”, juntas, dão significados aos pilares da lógica para se construírem conhecimentos matemáticos, que normalmente são calcados e despertados no pensamento de alunos de maior potencial.

Considerando que, para Sternberg (2008), a inteligência se manifesta especialmente na resolução de tarefas desafiadoras, o presente estudo irá desenvolver a intervenção pedagógica a partir de situações-problema propostas pela pedagoga e pela própria criança, envolvendo jogos e brincadeiras.

3.1.2 Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas

Gardner (2000) desenvolveu uma teoria pluralística da inteligência, denominada Teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria descreve que o indivíduo possui habilidades ou inteligências diferenciadas, que possibilitam a interação com os objetos de conhecimento de forma variada. Gardner (2000) define inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. (p.47). Considera a inteligência em termos de potencial

no contexto social e cultural, podendo ou não ser intensificado mediante as características do indivíduo e do meio ambiente.

Pérez (2008) afirma:

A ideia de inteligência como potencial permite afirmar que: 1) as inteligências não são estáticas nem quantificáveis e 2) podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau. Sua característica biopsicológica lhe adjudica origem tanto genética quanto ambiental. A capacidade de serem ativadas ou não de acordo com o contexto cultural é muito clara se pensarmos em diferentes configurações socioculturais. (p.30).

Segundo Gardner (2000), é através das habilidades que podemos observar a manifestação da inteligência nos seres humanos. Segundo ele, os indivíduos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam, e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. O referido autor ressalta que, embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente.

Gardner (2000) identificou as inteligências linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. As duas primeiras, segundo o pesquisador, a linguística e a lógico-matemática, são as mais valorizadas na escola e medidas nos tradicionais testes de inteligência. A inteligência linguística envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade em aprender outras línguas, referindo-se à capacidade para utilizar e estruturar significados e funções das palavras e da linguagem oral e escrita. Ainda Gardner (1995), explica que a inteligência lógico-matemática abrange um bom raciocínio matemático, com capacidade para reconhecer e analisar os problemas com lógica, investigar questões cientificamente. Se expressa no indivíduo que demonstra inteligência lógica-matemática a sua facilidade para lidar com cálculos e propõe soluções inusitadas frente aos desafios. A inteligência musical manifesta-se através de uma habilidade para apreciar, reproduzir e compor músicas. Inclui discriminação de sons e sensibilidade para ritmos. Gardner (2000) esclarece e desmistifica que: “A inteligência musical é estruturalmente paralela à inteligência linguística, não fazendo, portanto, muito sentido designar uma de inteligência e a outra de talento”. (GARDNER, 2000, p.57).

Segundo Gardner (1995), a inteligência corporal-cinestésica se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produções através do uso de parte ou de

todo o corpo. Constitui uma evidência aos aspectos cognitivos no uso do corpo, coordenação grossa ou fina em esportes, na manipulação de objetos com destreza. Capacidade em usá-lo na expressão da emoção, como a dança, disputa de jogos ou esporte. Já a inteligência espacial instiga a capacidade que o indivíduo tem para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e pensar de maneira tridimensional. Na criança, a capacidade nesse domínio se apresenta através da sua facilidade em lidar com jogos de resolução de problemas espaciais e quebra-cabeças.

Além das inteligências acima descritas, Gardner (2000) considera ainda a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal. A inteligência interpessoal é baseada na capacidade do indivíduo em perceber distinções entre as pessoas, interagindo de maneira adequada e eficaz com elas. A inteligência intrapessoal é a habilidade de acessar os próprios sentimentos. Refere-se à capacidade de construir uma percepção acurada de si mesmo, discernir seus próprios sentimentos, emoções, desejos e aptidões. Como esta inteligência é a mais pessoal entre todas as outras ela só é observável através de outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas. E por fim, outro tipo de inteligência é a inteligência naturalista, é uma habilidade valorizada por muitas culturas, que é a capacidade para compreender e desenvolver experiências com o mundo natural, identificando, classificando e compreendendo os sistemas naturais. (GARDNER, 2000).

Segundo Alencar (2007 p.20), Gardner vem reafirmar “a importância de uma abordagem multicategorial na concepção da superdotação, que é a posição adotada nas políticas públicas relativas à educação do superdotado de distintos países, incluindo o Brasil”.

Para um melhor aproveitamento das inteligências, Gardner sugere que a escola promova oportunidades para o desenvolvimento do potencial nos diferentes tipos de inteligência, utilizando diversos meios para otimização das inteligências em questão. Isto se justifica porque, para Gardner (2000), fatores ambientais estão fortemente ligados à potencialização das altas habilidades/superdotação.

Neste estudo, a intervenção pedagógica considera o estímulo ao desenvolvimento e manifestação de diferentes tipos de inteligência, sobretudo as menos desenvolvidas pela criança.

3.2 RENZULLI E A TEORIA DOS TRÊS ANÉIS

Renzulli é pesquisador do *Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut*, nos Estados Unidos. Seus trabalhos são referência na área das altas habilidades/superdotação.

Para Renzulli (2004), a teoria não é o foco exclusivo do seu trabalho. Atuando na área das altas habilidades/superdotação, buscou desenvolver não somente conceitos teóricos como também os desenvolveu através da prática. Criou instrumentos, procedimentos, estratégias de desenvolvimento de equipe e materiais instrucionais, aperfeiçoando-os frequentemente.

Renzulli (1986) propôs a distinção entre os perfis de alunos com altas habilidades/superdotação: a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa. As aptidões que os jovens com altas habilidades/superdotação acadêmica apresentam nos testes de capacidade cognitiva são as capacidades mais valorizadas e reconhecidas na escola, aumentando assim as possibilidades desses alunos alcançarem sucesso acadêmico. “A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais”. (RENZULLI, 2004, p.82).

A criança e/ou jovem que apresenta altas habilidades/superdotação acadêmica, segundo Renzulli e Reis (1997, citado por VIRGOLIM, 2007b, p.43), frequentemente apresentam as seguintes características:

- Tira notas boas na escola.
- Apresenta grande vocabulário.
- Gosta de fazer perguntas.
- Necessita pouca repetição do conteúdo escolar.
- Aprende com rapidez.
- Apresenta longos períodos de concentração.
- Tem boa memória.
- É perseverante.
- Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico.
- É um consumidor de conhecimento.
- Lê por prazer.
- Tende a agradar aos professores.
- Gosta de livros técnicos/profissionais.
- Tendência a gostar do ambiente escolar.

Outro tipo de altas habilidades/superdotação em destaque é o produtivo-criativo, descrito por Renzulli (2004). São pessoas altamente criativas e produtivas, mas têm altos e baixos no rendimento em alto nível e com tendência a especialidade em um domínio. Essas pessoas buscam domínios mais avançados, são artistas, cientistas, escritores ou inventores. A ideia das altas habilidades/superdotação criativo-produtivo nasceu das pesquisas de Renzulli, esse grupo não teria sido encontrado e nem valorizado se a única maneira de identificação fosse os testes de capacidade cognitiva.

Segundo Renzulli e Reis (1997), as crianças com altas habilidades/superdotação do tipo criativo-produtivo fazem parte de outro grupo, e por consequência, apresentam outras características. (1997, citado por VIRGOLIM, 2007b, p.43). Normalmente a criança:

- Não necessariamente apresenta QI superior.
- Pensa por analogias.
- É criativo e original.
- Usa o humor.
- Demonstra diversidade de interesses.
- Gosta de fantasiar.
- Gosta de brincar com as ideias.
- Não liga para as convenções.
- É inventivo, constrói novas estruturas.
- É sensível a detalhes.
- Procura novas formas de fazer as coisas.
- É produtor de conhecimento.
- Não gosta da rotina.
- Encontra ordem no caos.

Como explica Virgolim (2007b), Renzulli acredita que a tarefa da escola é estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, não apenas valorizando as melhores notas. O ideal é que a escola proporcione um currículo flexível estimulando todos os que apresentam potenciais acima da média, diversificando alternativas para atender às necessidades de todos os estudantes.

Para fins de nosso estudo, o conceito de superdotação de Renzulli (2002) é fundamental, pois envolve uma integração de fatores. Dentre as definições e teorias existentes sobre as altas habilidades/superdotação destaca-se a Teoria dos Três Anéis, que corresponde à **habilidade acima da média em alguma área do conhecimento, envolvimento com a tarefa e criatividade**. (grifo nosso).

A concepção dos três anéis propõe a existência de três grupos de traços bem definidos, representados graficamente na Figura 2 (RENZULLI, 1986, p. 8):

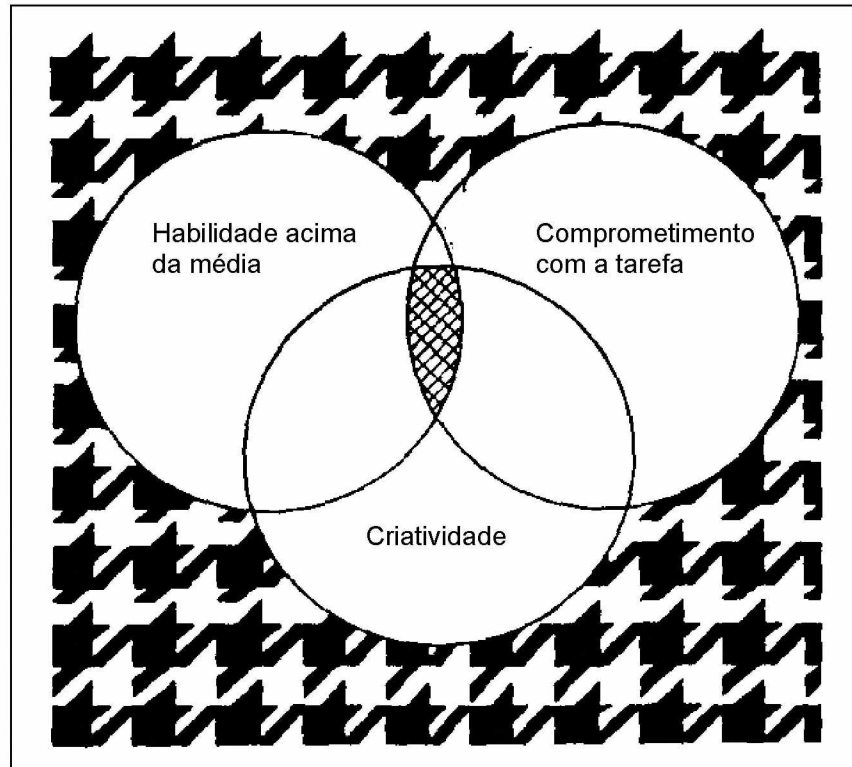


FIGURA 2: MODELO DOS TRÊS ANÉIS
 FONTE: RENZULLI, J. S, 1986 (P.8).

Renzulli (1986) define os traços característicos da seguinte forma:

Capacidade acima da média: divide-se em duas, a habilidade geral e a habilidade específica. A habilidade geral se refere à capacidade de processamento da informação, integrando as experiências aos resultados adaptados a novas situações e na capacidade em utilizar o pensamento abstrato. As habilidades específicas referem-se à capacidade de adquirir novos conhecimentos ou competências para se especializar numa área específica. (RENZULLI, 2002). É encontrado com maior ênfase em pessoas com perfil acadêmico aguçado.

Comprometimento com a tarefa: Este anel tem como característica a motivação que o indivíduo com altas habilidades/superdotação apresenta ao realizar uma tarefa, é ainda mais observado em aluno com perfil produtivo-criativo. A perseverança, a resistência, a dedicação, a autoconfiança e uma convicção na habilidade pessoal e na conclusão do trabalho proposto estão envolvidas no comprometimento com a tarefa. (RENZULLI, 1986).

O comprometimento com a tarefa consiste num aspecto de extrema relevância e pode ser considerado o que menos se percebe nos ambientes escolares. Para o autor, um aluno está comprometido ou motivado quando dedica tempo, manifesta perseverança, não desiste de suas atividades mesmo que sejam desafiadoras ou exigentes (BRANDÃO, 2006, p.4).

Criatividade: É um dos Três Anéis que compõem as altas habilidades/superdotação. A criatividade envolve a originalidade de pensamento, fluência de ideias, flexibilidade, curiosidade e o talento para projetar e realizar projetos originais. (RENZULLI, 2004). É um traço que ganha maior destaque em indivíduos criativo-produtivo, do que em indivíduos acadêmicos.

Para Renzulli (2004), “as crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valorizada do desempenho humano” (p.85). Ainda completa que sua intenção “era transmitir a ideia de que os candidatos ao atendimento especial não precisam manifestar todos os três grupamentos; mas apenas serem identificados como capazes de desenvolver essas características” (p.85).

Para Renzulli (1986), uma pessoa com altas habilidades/superdotação, mais precisamente do grupo criativo/produtivo, é:

Altamente comprometida com a tarefa, tem capacidade de manifestar níveis elevados de interesse, entusiasmo, fascinação e envolvimento num determinado problema ou área, costuma ser perseverante, paciente, determinada e mostrar grande esforço e dedicação nessa área. É uma pessoa com autoconfiança, forte ego e crença na sua capacidade de executar um trabalho, que carece de sentimentos de inferioridade e tem um claro direcionamento para alcançar certos objetivos. Renzulli (1986, citado por PÉREZ, 2004, p.59).

Renzulli (1986) observa que:

A criatividade e o envolvimento com a tarefa são traços variáveis, que podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da atividade; o aparecimento de um pode estimular o aparecimento do outro, principalmente quando a pessoa se sente reforçada por si mesma e pelos outros (1986, citado por VIRGOLIM, 2007, p. 38).

A seguir descrevem-se as metodologias de enriquecimento escolar segundo Renzulli (1986). O enriquecimento deve permitir que o aluno com altas habilidades/superdotação se aprofunde mais em seus interesses.

3.2.1. Enriquecimento escolar segundo Renzulli

O enriquecimento escolar é uma das opções de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. É uma prática educacional oferecida não só no Brasil, mas também em vários países. Renzulli (1986) propôs um Modelo de Enriquecimento Escolar, possivelmente o mais completo modelo apresentado na área das altas habilidades/superdotação. Este modelo abrange a identificação, o aprimoramento dos profissionais da educação e o atendimento proporcionados aos alunos. Com o objetivo de desenvolver habilidades e produção de conhecimento, três tipos de enriquecimento foram traçados Tipo I, Tipo II e Tipo III. Tanto para aplicabilidade no ensino comum como no especial.

Renzulli (1986) detalha esses enriquecimentos como:

Enriquecimento do Tipo I, este tipo de Enriquecimento tem como característica a aplicação em sala de aula do ensino comum e tem como público-alvo todos os alunos da escola. Este processo tem três objetivos: o primeiro é oportunizar a todos os alunos uma experiência de enriquecimento curricular, o segundo objetivo é enriquecer através de experiências incomuns diferenciando o currículo escolar e por fim o terceiro objetivo é estimular os interesses dos alunos e incentivá-los a aprofundar os conhecimentos em atividades criativas e produtivas futuras.

A segunda opção é o **Enriquecimento Escolar do Tipo II**, da mesma forma do Enriquecimento do Tipo I, esse Enriquecimento Escolar do Tipo II pode ser aplicado no ensino comum. Este processo conta com cinco objetivos: o primeiro é desenvolver nos alunos o pensamento crítico, capacidade na resolução de problemas e pensamento criativo. O segundo é desenvolver os processos afetivos, sociais e morais. O terceiro é desenvolver uma variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”. O quarto objetivo é desenvolver habilidades avançadas para o desenvolvimento de materiais como: resumos, catálogos, registros, guias e programas de computador, entre outros. E por fim o quinto objetivo é desenvolver as habilidades de comunicação escrita, oral e visual.

As atividades de **Enriquecimento do Tipo III** são mais específicas. São planejadas e proporcionadas aos alunos que apresentam interesse em aprofundar uma área do conhecimento. Têm como meta o atendimento das capacidades,

interesses e estilo de aprendizagem do indivíduo. Os alunos atendidos nesses programas necessitam dedicar parte do seu tempo na aquisição e no aprimoramento de conteúdos mais avançados. O papel principal do professor no Enriquecimento do Tipo III é ajudar o aluno a localizar, compreender e utilizar recursos metodológicos. Esse enriquecimento tem como objetivos: aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas numa área de estudo de sua escolha; adquirir um conhecimento aprofundado sobre o conteúdo específico; desenvolver produtos inéditos; desenvolver habilidades de planejamento, organização, administração de tempo, tomada de decisões e autoavaliação e, por fim, desenvolver envolvimento com a tarefa e a autoconfiança.

Renzulli (2004) ressalva que “a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam do que estão fazendo e, desta forma, as experiências do Tipo III devem ser elaboradas e avaliadas considerando tanto o prazer quanto as metas de crescimento cognitivo” (p.100). E ainda resume, “a meta final do Enriquecimento Tipo III e das características-chave subjacentes a ele é substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e a aprendizagem engajada” (p.101).

Apesar dos esforços de pesquisadores como Renzulli (1986), existe uma carência relacionada à prática educacional na área das altas habilidades/superdotação. É necessário identificar, compreender e atender os alunos com altas habilidades/superdotação. Esses indivíduos aguardam especialistas para garantir o reconhecimento e desenvolvimento de seu potencial.

4 O SUJEITO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONCEITOS

Segundo Novaes (1979), ao longo do tempo a inteligência tem sido um dos critérios utilizados para definir e identificar os alunos com altas habilidades/superdotação. Os primeiros conceitos consideravam o nível intelectual e o rendimento acadêmico como principais indicadores do aluno com altas habilidades/superdotação.

Os indivíduos com altas habilidades/superdotação são um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas, diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, e principalmente por suas necessidades educacionais (VIRGOLIM, 2007b, p.11).

Oliveira (2007) explana que não existe acordo entre os diversos autores quanto a uma definição única e um critério preponderante de avaliação das altas habilidades/superdotação, o que se tem são várias e divergentes concepções sobre as definições de superdotação, inteligência, criatividade e talento. E ainda completa, “nem todos os indivíduos identificados com Altas Habilidades/ Superdotação têm desempenhos de alto nível em todos os momentos”. (p.46).

Ao restringir o conceito de altas habilidades/superdotação exclusivamente à superdotação intelectual, acaba-se sucumbindo ao terrível equívoco de que a inteligência é algo mensurável, que um excelente desempenho é sinônimo de superdotação e que um bom currículo (entenda-se aqui apenas um conteúdo mais aprofundado ou mais completo) é estratégia pedagógica suficiente para atender a este tipo de aluno. (PÉREZ, 2008, p. 43).

Segundo Alencar (2001), “muitos são os termos disponíveis na literatura para se referir às pessoas que se destacam por suas realizações e potencialidades”, (p.134). A autora destaca alguns desses termos: criança prodígio, gênio, *savant*, superdotado e talentoso:

- *Criança Prodígio*: Criança que “caracteriza-se por um desenvolvimento excepcional nos seus primeiros anos de vida” (p.134).
- *Gênio*: Atualmente, mediante estudos sobre as múltiplas inteligências, a genialidade tornou-se de difícil mensuração. Contudo, uma definição simples acerca dos gênios pode ser entendida como sendo os “indivíduos

que deram contribuições originais e de grande valor para a sociedade” (p.135).

- *Savant*: “caracteriza-se por uma habilidade superior em uma área específica ao mesmo tempo em que apresenta um retardo pronunciado em uma ou mais áreas” (ALENCAR, 2001, p.135).

O Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2001), identificou o aluno com altas habilidades/superdotação como aquele que tem:

Grande facilidade de aprendizagem que o leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por ter condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos deve receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001).

A definição brasileira, apresentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, caracterizou os alunos com altas habilidades/superdotação os que:

Demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Para dar início ao processo de identificação, devemos considerar a criança como um todo e utilizar várias fontes de informação. A observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno é fundamental, bem como conhecer sua história de vida familiar e escolar, seus interesses, preferências, sua situação cultural e social, dentre outros aspectos que forem julgados necessários. O importante é descobrir o processo que melhor se adapte às necessidades de cada situação (BRASIL, 1994).

Normalmente esses alunos, devido a sua motivação intrínseca, leem muito, adquirindo um vocabulário avançado e incomum para a idade ou nível escolar, possuindo riqueza de expressão, elaboração e fluência verbal, com tendência a se expressarem melhor que a maioria das pessoas da sua idade e aplicando de maneira eficaz palavras diferentes ao seu cotidiano (NOVAES, 1979).

A paixão pela leitura é despertada precocemente, preferindo livros interessantes, por vezes de nível adulto, revistas de curiosidades, biografias e autobiografias. Retêm grande número de informações sobre variados assuntos ou até mesmo se apropriam de um único assunto em demasia. Sempre se atêm as informações novas, buscando curiosidades e fatos interessantes. Possuem raciocínio rápido e elaborado, tentam descobrir como e o porquê das coisas, fazendo perguntas e exigindo muito conhecimento de quem é questionado (RENZULLI, 1986).

É comum apresentar formas originais de resolver problemas, pois a peculiaridade de seu raciocínio lógico facilita a compreensão abstrata, chegando aos resultados esperados utilizando maneiras diversas da usual. Ao contrário do que se pensa, não obrigatoriamente têm as melhores respostas, mas se diferenciam dos demais fazendo as melhores perguntas. São muito curiosos, gostando sempre de investigar. Normalmente conseguem reagir positivamente a elementos novos, estranhos e misteriosos em seu ambiente, têm grande imaginação e fantasia, sempre com variadas ideias. Essas são algumas características citadas por Torrance (NOVAES, 1979). Na maioria das vezes, seus interesses são precoces no que diz respeito as palavras, a leitura e pelos números, aprendendo a ler antes mesmo de iniciar sua trajetória acadêmica. Sua aprendizagem é muito rápida, utilizando frequentemente associações para uma aprendizagem significativa. Acabam se irritando com a rotina, podendo ocupar o tempo de forma produtiva, sem ser necessária uma estimulação constante do professor (NOVAES, 1979). Têm tendência a compartilhar a amizade de crianças mais velhas do que elas, na busca de um diálogo mais compatível com seus interesses. O senso de humor, muitas vezes, é semelhante à sua capacidade mental, diferindo da idade cronológica. (NOVAES, 1979).

Além dos problemas de desenvolvimento que em menor ou maior grau as crianças enfrentam as crianças com altas habilidades/superdotação algumas vezes se deparam com problemas distintos. Aparecem pela discrepância entre seu nível intelectual avançado em relação ao seu desenvolvimento físico, social e emocional. Landau (2002), ainda, explica que sua maturidade emocional pode se desenvolver melhor quando ajudada a reconhecer e aceitar suas emoções. O indivíduo com altas habilidades/superdotação muitas vezes é abordado pelo sentimento de solidão, provocado pelas diferenças entre os seus interesses e atividades em relação aos

das outras crianças da mesma idade cronológica. Quanto maior for a discrepância entre sua idade mental e a cronológica, maior será a lacuna e maiores serão suas probabilidades de retraimento, com tendência a se recolher em afazeres solitários. (ALENCAR, 1986).

Alencar (2007) observa que alunos com altas habilidades/superdotação diferem de outros alunos não apenas em seu desenvolvimento cognitivo, mas também em seu crescimento afetivo, desenvolvimento moral, interesses, amizades, atitudes e valores. Esses alunos com altas habilidades/superdotação estão sujeito ao isolamento social, caso o sistema educacional não proporcione a esse grupo de alunos a acessibilidade a outros grupos baseado em habilidades e interesses comuns e não somente categorizados pela idade cronológica.

A família tem um importante e significativo papel no que diz respeito à orientação, conselhos e até na solidariedade nas resoluções de situações cotidianas, como bem explana Novaes (1979) nessa afirmação:

O aconselhamento psicológico aos pais de superdotados fundamenta-se, principalmente, no princípio de que os pais precisam de início, conhecer as características peculiares de seus filhos, suas capacidades, necessidades, dificuldades de adaptação, pois uma melhor percepção da realidade implica mudanças positivas nas atitudes parentais. Em função de fatores individuais, varia consideravelmente a capacidade de pais, irmãos e parentes reagirem favoravelmente à criança ou ao jovem que, de algum modo, se destaca dos demais familiares. (NOVAES, 1979, p.119).

Assim como a família, a escola tem também um papel significativo. Algumas dificuldades aparecem quando o currículo escolar não atende esses alunos não lançando desafios ou não atendendo suas necessidades individuais. A educação inclusiva e a atenção especial a essa área das altas habilidades/superdotação exigem um olhar diferenciado dos profissionais que o cercam juntamente com projetos educativos amplos e diversificados havendo uma adaptação às suas reais necessidades (LANDAU, 2002).

A Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1995a) define que “os programas de enriquecimento consistem na oferta de experiências variadas de estimulação, com vistas a um maior desenvolvimento das habilidades e interesses dos alunos com altas habilidades/superdotação. Três são as alternativas propostas nesse tipo de atendimento”:

- Na própria sala de aula, com a utilização de técnicas de trabalho diversificado aplicado pelo professor de turma, orientado por um professor especialista, itinerante ou não;
- Em grupos especiais submetidos a um programa de enriquecimento paralelo ao das atividades comuns, atendidos por um professor especialista ou pelo próprio professor de turma, orientado por especialista;
- Em grupos especiais com programa diferente, em alguns aspectos, ao da turma que frequentam, realizado por um professor especialista, na área em foco (BRASIL, 1995).

Os programas de enriquecimento têm por objetivo aumentar e aprofundar os conhecimentos e despertar o interesse do aluno. (BRASIL, 1995b). São atividades de enriquecimento: aprendizagem suplementar; unidades de aprofundamento em determinada matéria; atividades em laboratórios; ensino em equipe para estudos especializados de diferentes áreas; ensino em pequenos grupos; conferências e demonstrações; atividades junto a profissionais no local de trabalho e treino em situações de liderança.

Segundo Oliveira (2007), o principal objetivo da identificação é a oportunidade de intervir posteriormente. Pesquisadores da área das altas habilidades/superdotação acreditam que, quanto mais cedo se identificar esses alunos, maiores serão as probabilidades de sucesso e eficácia na intervenção pedagógica aplicada.

Partindo do pressuposto da importância da identificação e do atendimento aos indivíduos com altas habilidades/superdotação, pode-se afirmar que nem todos os indivíduos são iguais ou apresentam as mesmas características e ainda pode-se afirmar que existe uma grande assincronia no seu desenvolvimento. Silverman (2007) justifica que crianças que estão mais distantes da média em inteligência têm mais dificuldades de ajustamento e, por consequência, maior é a sua dificuldade em relacionar-se. Silverman (2007) usa o termo assincronia para explicar esse impasse emocional. A assincronia é um termo cunhado pelo francês Terrassier⁸ (2006), referindo-se a uma relativa falta de sincronia entre o desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, caracterizando seu desenvolvimento. Este termo é usado para descrever as implicações psicológicas e sociais do desenvolvimento desigual em crianças com altas habilidades/superdotação. Esta assincronia afeta vários aspectos da vida dessas crianças e adolescentes e seus resultados podem afetar o rendimento acadêmico, a personalidade e a vida social.

⁸ Psicólogo francês fundou em 1971 a *ANPEIP, Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces*, a primeira associação francesa para crianças com altas habilidades/superdotação.

Terrassier (2006) diferencia as assincronias como:

Assincronia intelectual-psicomotora é a mais comum das assincronias e refere-se ao desequilíbrio entre o nível intelectual e o desenvolvimento psicomotor. Alguns alunos com altas habilidades/superdotação aprendem a ler muito rápido, mas o desenvolvimento psicomotor não é tão veloz, ocasionando uma discrepância entre ambos. O nível motor de uma criança com altas habilidades/superdotação é mais próximo da sua idade cronológica do que da sua idade mental. O domínio da escrita é mais difícil devido à maturidade motora relativamente menos avançada. A escrita muitas vezes é o aprendizado que a criança resiste, pois requer um esforço de sua parte. As crianças com altas habilidades/superdotação veem essa atividade como monótona e desnecessária já que por sua vez conseguiram reter as informações sem ao menos registrá-la. Quando existem desafios por parte dos professores, a vida da criança com altas habilidades/superdotação é facilitada, mas caso contrário torna-se enfadonha e a criança assimila a escola às tarefas cansativas e não ao conhecimento.

Terrassier (1994, 2006) descreve a assincronia afetivo-intelectual referindo-se ao desequilíbrio entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento intelectual. Muitas vezes no aluno com altas habilidades/superdotação a inteligência e a afetividade não se desenvolvem paralelamente. Um dos pontos que potencializam essa assincronia é a sua inabilidade em lidar com a frustração. Relata também que a criança com altas habilidades/superdotação tem como características a complexidade e a sensibilidade. A inteligência dessas crianças tem um "efeito amplificador" não apenas no raciocínio lógico, mas também sobre a percepção e interpretação do seu aspecto emocional. Alguns pais são surpreendidos com o interesse precoce de seus filhos quanto à origem da vida, o universo ou perguntas não pertinentes a sua faixa etária, gerando certa ansiedade.

Terrassier (2006) explica que as crianças que se encontram em assincronia social poderão ser auxiliadas a amenizar os efeitos negativos dessa percepção. A dificuldade mais comum vem da reação das crianças mais velhas. Pode sentir-se inferior pelo conhecimento desses jovens, podendo compensar com retaliação através de observações irônicas, apelidos desagradáveis, provocações verbais e físicas. Para diminuir a assincronia desses alunos, a escola pode respeitar o ritmo de desenvolvimento com mais flexibilidade para as necessidades dessas crianças. Respeitando a diversidade podemos trabalhar com a prevenção, o que na maioria

das vezes não acontece. Em alguns casos, as crianças não despontam academicamente, não sendo identificadas precocemente e, em outros, são identificadas, mas não são feitos progressos em relação a seu potencial. Os pais têm mais dificuldade em lidar com essa assincronia do que a escola.

Já a assincronia entre linguagem e raciocínio, refere-se à compreensão acelerada de um determinado tema, mas, por sua vez, o processo da metacognição⁹ e da explicação do mesmo tema é mais lento, ocorrendo uma assincronia (TERRASSIER, 2006). No aluno com altas habilidades/ superdotação isso ocorre com bastante frequência.

Como bem lembra Terrassier (2006), a assincronia entre o aluno e a escola, ocorre quando o aluno com altas habilidades/superdotação, devido ao seu desenvolvimento cognitivo acelerado, domina uma quantidade maior de informações e seu ritmo de aprendizagem é mais rápido do que o de outros colegas da sala de aula.

A assincronia entre a criança e as relações familiares, segundo Terrassier (2006), acontece quando o desequilíbrio intelectual e o afetivo se manifestam em algumas crianças com altas habilidades/superdotação, criando certo desconforto nas relações familiares. Alguns pais podem reconhecer as altas habilidades/superdotação de seus filhos, mas nem todos conseguem manter um equilíbrio entre as capacidades e as necessidades deles. Nesse caso, os pais necessitam de orientação para uma melhor convivência com seus filhos.

Terrassier (1994) explica que a assincronia é como estar fora de sincronia dentro de si mesmo, ou seja, desenvolvimento irregular, fora de sincronia com pessoas da mesma idade cronológica ou interesses diferentes numa mesma sala de aula. A assincronia desperta à medida que se intensifica a inteligência, pois fica ainda maior a discrepância entre as idades mental e cronológica do indivíduo com altas habilidades/superdotação.

O assincronismo é uma maneira de ver as altas habilidades/superdotação como um conjunto de diferenças qualitativas que devem ser observadas em casa e na escola. Segundo Terrassier (1994), o igualitarismo superficial que leva à normalização de todas as crianças na escola leva a uma gravíssima injustiça.

⁹ “Metacognição é a nossa capacidade de pensar sobre nossos próprios processos de pensamento, assim como formas de controlá-los e melhorá-los” (STERNBERG, 2008, P. 193).

Neste capítulo pôde-se conhecer um pouco sobre o conceito e as características do sujeito com altas habilidades/superdotação, reconhecer as suas peculiaridades, compreender as leis que amparam os direitos deste indivíduo, entender sobre os programas especiais que os auxiliam e ainda discutir sobre a assincronia.

5 METODOLOGIA

Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa exploratória, na modalidade de estudo de caso. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve os dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e destacando o processo, mais que o produto, com enfoque nas perspectivas dos participantes. Já o estudo de caso é caracterizado pelo sujeito em estudo como único, como algo que tenha de particular, mesmo que após surjam semelhanças com outros casos ou situações.

De acordo com Sampieri (2006), o estudo de caso é útil para assessorar e desenvolver processos de intervenção em pessoas, famílias, organizações, países entre outros e desenvolver recomendações ou cursos de ação a serem seguidos. Requerem descrições detalhadas do próprio caso e seu contexto. Sampieri (2006) observa, ainda, que um caso deve ser tratado em profundidade e contando com diferentes canais de informação, buscando o entendimento da natureza, circunstâncias, contexto e características do caso em estudo.

Acredita-se que o estudo aprofundado de um caso possa trazer contribuições relevantes para a intervenção psicopedagógica e pedagógica no contexto escolar e na orientação aos pais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, retorna-se com o problema de estudo:

Como a intervenção psicopedagógica pode contribuir no desenvolvimento do aluno com altas habilidade/superdotação que foi submetido à aceleração escolar?

5.1 CONTEXTO DO ESTUDO

O contexto do estudo envolve crianças com altas habilidades/superdotação inseridas na escola. Cerca de 2% a 3% da população em geral têm altas habilidades/superdotação. Sabe-se, entretanto, que a maioria frequenta a escola pública e a escola particular passando despercebidas. (ALENCAR, 1986).

O campo da pesquisa foi desenvolvido em consultório psicopedagógico particular da pesquisadora e na escola particular em que o sujeito da pesquisa frequenta. A pesquisadora desde 2003 trabalha em um consultório particular de psicologia e pedagogia que tem como objetivos atender psicopedagogicamente crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, orientar as famílias e intervir psicopedagogicamente e metodologicamente no currículo escolar desses alunos. O consultório está lotado em uma sala comercial em um edifício situado no centro de Curitiba, Paraná. O espaço físico tem aproximadamente 50 m². O consultório comporta uma recepção e duas salas, uma sala para atendimento às crianças e outra sala para atendimento aos pais e adolescentes. As duas profissionais que atendem no consultório psicopedagógico são a pedagoga (pesquisadora deste estudo) e a psicóloga.

A clientela dessa equipe é formada por crianças e adolescentes de todas as classes sociais em sua maioria com indicadores de altas habilidades/superdotação. Essas crianças e adolescentes são encaminhados para avaliação psicopedagógica pela família, escola e outros profissionais. As profissionais realizam, em média, quatro avaliações ao mês e realiza atendimento psicopedagógico e/ou psicológico a aproximadamente vinte pessoas entre crianças e jovens. Além das avaliações e atendimentos, a dupla orienta a família e a escola e oferece assessoria a outros profissionais. Desde o ano de 2003, foram atendidas cerca de 400 crianças e jovens. O consultório está equipado com jogos variados, papéis, lápis de cor, livros, revistas, gibis, sucatas, computador, impressora, jornais, revistas informativas, jogos de experiências, maquetes, enciclopédias, revistas infanto-juvenis.

A escola do sujeito pesquisado é um colégio particular situado na região norte de Curitiba, fundado em 1963. Atende alunos desde o maternal com um ano completo até o ensino médio. O colégio tem como espaço físico as salas de aula, laboratório de ciências, bosque, ginásio coberto, pronto-socorro com enfermaria, cantina, sala de estudos informatizada, sala de multimeios. Além das aulas do currículo obrigatório, o colégio dispõe de atividades extracurriculares não obrigatórias como: coral, teatro, dança, pintura em tela, xadrez, ginástica olímpica, judô e futsal.

Tem como filosofia de trabalho o desenvolvimento das habilidades voltadas para a construção e assimilação dos conhecimentos, enfatizando o ensino pela pesquisa, o trabalho em equipe e o respeito à diversidade.

Entre seus objetivos, obtidos a partir da página oficial da escola na internet¹⁰, encontramos:

- Promover um trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, em que os conteúdos se constroem de forma natural, sempre respondendo às exigências de um conhecimento mais dinâmico e mais amplo que beneficiem o crescimento discente.
- Garantir e promover a permanência do aluno na escola principalmente àqueles que apresentam maiores dificuldades e que necessitam de mais tempo para superá-las, através de programas especiais, entre eles a inclusão de alunos.
- Oportunizar reflexões a partir da concepção de educação que a escola tem para o redimensionamento da prática pedagógica, que permita ao aluno ser sujeito da sua própria aprendizagem.

Tanto o consultório psicopedagógico particular da pesquisadora, como a escola particular que o sujeito da pesquisa frequenta foram contextos essenciais para o desenvolvimento do estudo de caso.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida e concluída em espaços particulares (consultório e escola) o que não inviabiliza a sua realização em espaços públicos.

5.2. SELEÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA

O estudo de caso refere-se a uma criança com altas habilidades/superdotação, com 4 anos e 8 meses de idade no primeiro contato após a avaliação psicopedagógica (Apêndice 3) e com 6 anos e 4 meses de idade no encerramento dos atendimentos no consultório. O TDE¹¹, (Teste de Desempenho Escolar) foi uns dos instrumentos utilizados pela pedagoga para a avaliação acadêmica de Vicente, é um teste psicométrico que tem por objetivo conhecer o nível acadêmico do aluno que se enquadra até o 7º ano do ensino fundamental de

¹⁰ Foi preservado o nome da escola, por este motivo não foi colocada a fonte nas referências bibliográficas.

¹¹ STEIN, Lilian Milnitsky. TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

nove anos através da avaliação que engloba a escrita, a aritmética e a leitura (Apêndice 02).

O primeiro critério utilizado para a escolha do sujeito foi que o mesmo tivesse sido identificado com altas habilidades/superdotação a partir de uma avaliação psicopedagógica. Após a seleção de um conjunto de crianças com essas características, foi adotado o segundo critério: os alunos deveriam ter sido submetidos à aceleração de estudos.

Após a aplicação desses dois critérios o grupo ficou restrito, uma vez que nem todos os alunos identificados com altas habilidades/superdotação foram submetidos à aceleração de estudos. Foi eleito o caso de Vicente¹² devido às peculiaridades que apresenta e descritas a seguir.

Conforme a avaliação psicopedagógica de Vicente, seu raciocínio lógico se destaca quando comparado às outras crianças da mesma faixa etária. Vicente domina conceitos aritméticos, operações numéricas e as soluciona de maneira incomum utilizando-se da estratégia de cálculo mental. Não somente o utiliza nas operações numéricas que são propostas como também inventa outras operações, apresentando grande facilidade no desempenho destas tarefas. Vicente tem conhecimento significativo sobre ciências, biologia e astronomia, pesquisando incansavelmente mais informações nestes campos do conhecimento.

Em relação ao cálculo mental Domenico (1988) explica que:

Cada criança desenvolve seu raciocínio sobre o que lhe é mais fácil, de acordo com a sua estrutura de pensamento. As possibilidades surgem espontaneamente durante a atividade porque a repetição delas assim o permite na medida em que a repetição, para ser efetiva, ocorre cada vez num nível diferente de complexidade, provocando a evolução do raciocínio lógico da criança (p.129).

Para a surpresa da família de Vicente, sua persistência o levou a investigar conteúdos ainda mais específicos sobre o corpo humano, sobre Osteoporose (doença que atinge os ossos), vitaminas, vacinas, sistema nervoso, entre outros assuntos. Vicente conhece detalhes sobre o sistema solar, a camada de ozônio, o petróleo entre outros diversos assuntos.

Para Delou (2007):

¹² Para fins de pesquisa e preservando o anonimato do sujeito investigado, adotou-se um nome fictício.

Muitas vezes, as famílias são surpreendidas pela precocidade da expressão e do pleno domínio de habilidades de leitura, escrita ou cálculo matemático, esperadas, apenas para o período em que a criança já estivesse matriculada na escola e vivenciado experiências pedagógicas. Leitura, escrita, cálculos, domínio e interesse por conteúdos diversos, expressão de diferentes tipos de operações mentais, pensamento rápido, capacidade de julgamento crítico, independência de pensamento, memória notável, capacidade para resolver e/ou lidar com problemas são algumas das habilidades apresentadas por esta criança (Delou, 2007, p.52).

Devido a todo esse conhecimento e à sua fugacidade na aprendizagem, a coordenação da escola que Vicente frequenta sugeriu, em função do conhecimento do aluno, que ele fosse acelerado em dois anos letivos quando este apresentava 5 anos. Justificou-se dizendo que os conteúdos escolares do 2º ano seriam escassos para o seu nível de conhecimento e, neste caso, a escola contribuiria pouco no seu desenvolvimento acadêmico.

Essa situação pedagógica peculiar foi determinante na escolha do estudo de caso para a pesquisa. Em todos esses anos dedicados aos alunos com altas habilidades/superdotação, esse foi o único caso que o encaminhamento pedagógico sugerido foi uma aceleração de estudos de dois anos letivos.

Landau (2002) explica que a aceleração de estudos ou avanço escolar é uma opção que a legislação disponibiliza à escola quando se refere ao aluno com altas habilidades/superdotação. A aceleração de estudos oportuniza a esse grupo de alunos completarem sua educação formal valorizando seu ritmo mais rápido de aprendizagem conforme suas necessidades educativas especiais. Landau (2002) ainda aponta o cuidado que devemos ter em relação a uma aceleração de estudos: “se uma criança é deslocada de seu grupo da mesma idade, sem que esteja pronta para isso, a aceleração escolar pode ser prejudicial” (p.29). Todas as precauções são essenciais nesse tipo de intervenção, como bem explica Landau (2002), caso contrário podemos atrasar o desenvolvimento do aluno. Se a intervenção for encaminhada adequadamente, o aluno será beneficiado, tornando-se mais produtivo e mais feliz. A aceleração de estudos pode trazer equilíbrio ao aluno, à família e à escola.

Segundo Munday (2007), é importante que seja feito o acompanhamento dos alunos com altas habilidades/superdotação, no caso dos profissionais optarem por esse procedimento de intervenção escolar. E ainda completa que esses procedimentos devem ser compreendidos pelos profissionais que cercam o aluno

com altas habilidades/superdotação, para que esse não passe despercebido nessa nova situação acadêmica.

Segundo Alencar (2007b):

Resultados de pesquisas têm indicado, porém, benefícios para o aluno, quando o processo de aceleração é bem conduzido, levando-se em conta as suas necessidades e características intelectuais, sociais e emocionais, paralelamente a professores adequadamente preparados para apoiá-lo em suas necessidades. (Alencar, 2007b, p.18).

Quando Landau (2002) cita a aceleração de estudos em seu livro, explica a necessidade de orientação aos pais que inclui desde uma análise e discussão dos talentos dos filhos com altas habilidades/superdotação até possíveis problemas de relacionamento familiar. A orientação aos professores desses alunos com altas habilidades/superdotação enfoca o desenvolvimento da própria criatividade e o fortalecimento de sua potencialidade.

5.2.1 Caracterização do sujeito da pesquisa

O sujeito da pesquisa é um menino que reside com seus pais. É o filho único do segundo casamento de seus progenitores. O pai tem dois filhos da primeira união matrimonial e a mãe tem um filho, mas nenhum dos três irmãos residem com Vicente e com seus pais. Atualmente os pais são empresários, o pai é professor universitário aposentado. Residem em um bairro de classe média - alta na região norte de Curitiba, Paraná. Frequenta uma escola particular da mesma região da cidade e tem aulas extras de nataçã, xadrez e judô.

A pesquisadora foi procurada pelos pais para uma avaliação psicopedagógica de seu filho (ver apêndice 3), pois acreditavam que este tinha indicativos de altas habilidades/superdotação. Essa suspeita foi confirmada depois de algumas sessões com Vicente em consultório com a psicóloga e com a pedagoga. O objetivo dos pais, quando buscaram auxílio da pesquisadora, não era somente a confirmação desses indicativos de altas habilidades/superdotação, mas também a adaptação de Vicente na escola. Vicente tinha muita dificuldade de relacionamento e muita resistência em frequentar o colégio. Esta situação se agravava cada dia mais.

O relatório da avaliação apontou que Vicente tinha altas habilidade/superdotação, com grande destaque para a habilidade lógico-matemática. Foi percebida a necessidade de atendimento psicopedagógico para amenizar a assincronia afetivo-intelectual e a adaptação de Vicente à escola.

Após a entrega do relatório aos pais e da concordância destes com o atendimento psicopedagógico de Vicente, a pesquisadora fez algumas entrevistas com os pais, pois necessitava de mais informações para atendê-lo. A pesquisadora recolheu diversas informações da história de vida e do desenvolvimento de Vicente. Neste caso, o objetivo era captar o maior número de informações da história de vida e do seu desenvolvimento.

Roteiro das perguntas da entrevista aos pais de Vicente.

- 1- Relatem os destaques no desenvolvimento de Vicente.
- 2- Quais eram seus passatempos preferidos nos primeiros anos de sua vida?
- 3- Como era o cotidiano de Vicente, quando ele era ainda bem pequeno?
- 4- Com quem Vicente ficava na maior parte do tempo?
- 5- Quando ele começou a ler?
- 6- Qual a relação de Vicente com a matemática?
- 7- Atualmente, quais são suas preferências?
- 8- Falem sobre a trajetória de sua vida acadêmica.
- 9- Quais são as habilidades e talentos de Vicente?
- 10- Conte-me o que acreditam ser relevante na história de vida de Vicente.

Martins (2006) ressalta que é comum aos Estudos de Caso, as entrevistas ocorrerem de maneira mais espontânea; um ambiente amistoso deverá ser mantido pelo pesquisador. A entrevista com questões abertas, utilizada nesta pesquisa, direciona o entrevistador na busca de informações, dados e opiniões por meio da conversação livre, com poucas perguntas no roteiro. É ideal que se planeje a entrevista, delimitando o objetivo a ser alcançado.

Ao responder à entrevista, os pais informaram que Vicente, com um ano de idade, contava até o número 10, reconhecia a grafia dos números e os associava à quantidade. Um de seus passatempos preferidos aos dois anos de idade era a montagem de quebra-cabeças, iniciou montando um de 16 peças e rapidamente evoluiu para um de 49 peças. Nesse período da vida de Vicente, seus pais

trabalhavam fora o dia todo, o contato com ele era na hora do almoço e à noite. Uma babá era a cuidadora durante o dia, enquanto seus pais estavam fora. Tinha um bom vínculo e ela interagia com ele com brincadeiras e leituras. No período da noite, devido aos afazeres da casa a relação com os pais acabava ficando comprometida.

Os pais relataram que Vicente apresentou interesse pela leitura aos dois anos de idade. Aos dois anos e seis meses de idade, já conhecia todo o alfabeto, formando algumas sílabas. Aos três anos de idade, uma de suas diversões era brincar com os números. Inventou uma brincadeira com sua mãe, ela lhe dizia uma sequência de números, por exemplo, dois, quatro, cinco e seis. Ele respondia com uma sequência numérica, dois mil quatrocentos e cinquenta e seis. Ainda aos três anos de idade contava de dez em dez números e de vinte em vinte. Ao completar quatro anos de idade, lia com fluência e interpretava textos, tinha preferência por livros não comuns aos interesses da sua faixa etária, o que deixavam pessoas próximas e familiares intrigados.

Sua primeira leitura em público foi aos 3 anos e 6 meses de idade. Leu um cardápio em um restaurante na companhia de sua mãe e de seu irmão materno. Aos quatro anos demonstrou maior interesse pela matemática, Vicente dominou a tabuada sem decorar, se utilizava do cálculo mental para a obtenção do resultado, quando questionado, respondia corretamente. Desde que começou a ler, Vicente se tornou compulsivo. Gosta de curiosidades e livros, mas seu interesse maior é por manuais ou as regras dos jogos. Tem preferência por ler as regras a jogar o jogo. Isto também se estende a outros campos. Quanto aos eletrodomésticos, não deixa seus pais utilizarem-nos sem antes ler o manual e explicar-lhes seu funcionamento. Quando seus pais adquiriram um carro novo, Vicente não apenas leu todo o manual como explicou em detalhes todos os procedimentos de sua utilização.

Vicente sempre buscou respostas para seus questionamentos e curiosidades, os desafios faziam parte do seu cotidiano. Aos 5 anos descobriu em um livro didático de matemática a existência da raiz quadrada. Questionou seu pai sobre a função e a resolução matemática da raiz quadrada, apenas ficou satisfeito quando aprendeu a solucionar.

Sua vida escolar se iniciou aos dois anos e seis meses de idade em uma escola de pequeno porte na mesma cidade de sua residência. Segundo relatos das professoras à sua mãe, Vicente aprendia rapidamente, não necessitava de repetições e constantemente fazia perguntas que extrapolavam os assuntos

abordados no currículo escolar. Ao completar 3 anos e 6 meses de idade, reclamava diariamente ao retornar da escola. Não gostaria de regressar no dia seguinte. Depois de algumas investigações, os pais descobriram que alguns professores requisitavam insistentemente a Vicente que escrevesse algumas palavras diversas vezes para mostrar aos outros professores e colegas. Quando a mãe percebeu que ele era exposto por seu conhecimento, procurou outra escola e o transferiu.

Oliveira (2009, p, 83.) explica que:

Família e escola são as instituições sociais de base e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação da pessoa como sujeito social. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e vida escolar devem ser vistas como simultâneas e complementares.

Quanto às situações do cotidiano, os pais relataram que Vicente por vezes se demonstrou impaciente quando seu conhecimento superava o conhecimento de outras pessoas. Com as crianças de sua mesma faixa etária espera atitudes, questionamentos e conhecimentos semelhantes aos seus. Quanto às suas habilidades e talentos, Vicente gosta de se autodesafiar com problemas matemáticos resolvendo-os e desafiando pessoas à sua volta. Tem compulsão por leitura, é muito curioso, busca informações constantemente em várias áreas do conhecimento. Sua memória é extraordinária, lembra em detalhes informações diversas e conceitos gerais. Recorda-se da data de aniversário de pessoas próximas, endereços de seu interesse e compromissos de seus pais. Seu nível de concentração é acima da média em comparação com crianças da sua idade cronológica.

5.3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta de dados envolveu basicamente observações no consultório da pesquisadora e na escola de Vicente, entrevistas com a criança, com os pais e com os profissionais da escola.

Quanto aos dados coletados no consultório considerou-se: a avaliação psicopedagógica já realizada do sujeito da pesquisa, relatos dos pais obtidos por meio de entrevistas com questões abertas. Também foram coletados dados através

da observação e do material produzido no consultório da pesquisadora como desenhos, histórias, jogos entre outras atividades.

Na escola foram utilizados os seguintes procedimentos: observação do sujeito da pesquisa, entrevista com os profissionais, registros das conversas entre os profissionais da escola e a pesquisadora e material acadêmico produzido pelo aluno: provas, cadernos, atividades e pesquisas.

A pesquisadora, ao observar Vicente em seu consultório, tinha como finalidade: conhecer o comprometimento de Vicente em relação a aprendizagem, a criatividade e a manifestação de aspectos afetivo-emocionais durante a realização da sessão. A análise desses aspectos tomou como base as obras de Renzulli (1986), Gardner (2000), Novaes (1979) e Sternberg (2008). O processo de coleta de dados ocorreu de abril de 2008 a novembro de 2009.

Segundo Sampieri (2006), os dados coletados com enfoque qualitativo consistem na descrição profunda e completa de situações, imagem, comportamentos particulares das pessoas, seja de forma individual ou em grupo. O objetivo dos dados é analisar, compreender e assim gerar conhecimento. A coleta de dados e sua análise possibilitaram um panorama geral da intervenção psicopedagógica realizada no consultório e pedagógica realizada no contexto escolar.

5.4. INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A psicopedagogia no Brasil surgiu no final da década de 70 para atender uma demanda em relação às dificuldades de aprendizagem que crianças, jovens e adultos apresentavam. Barbosa (2003) ainda ressalta que embora seu nome contenha os termos psicologia e pedagogia seu significado não está relacionado a união dessas duas disciplinas, mas sim a todas as disciplinas que estudam o processo de aprendizagem. A psicopedagogia envolve diagnóstico, intervenção e avaliação.

Segundo Weiss (2007), todo diagnóstico psicopedagógico é uma investigação, uma averiguação do indivíduo em relação ao seu comportamento, suas atitudes. Essa averiguação se inicia após uma queixa da escola ou da família

para a profissional. A queixa mais comum é o não aprender, o aprender com dificuldade ou lentamente. No caso em questão a constatação foi divergente, a aprendizagem rápida, o interesse em assuntos que não são próprios da sua idade e o desinteresse na escola. Um dos objetivos da investigação é alcançar uma compreensão global da sua maneira de aprender e suas discrepâncias. Ainda Weiss (2007) sugere que devemos apurar os dados em relação à vida biológica, intrapsíquica e social da criança em estudo. Quanto maior a qualidade das informações, mais fidedigno o resultado. O que acontece durante todo o processo é o que Weiss (2007) chama de “pesquisa-ação”, é quando o terapeuta levanta hipóteses provisórias que serão confirmadas ou não no decorrer do processo. Após a avaliação das hipóteses é concluído um diagnóstico, que por vezes pode ser caracterizado como um desvio. O desvio vem acompanhado de parâmetros que especificamente nesse caso são a inteligência normal e a inteligência significativamente acima da média (altas habilidades/ superdotação). Depois de apurado o desvio é possível planejar a estratégia a ser seguida.

Barbosa (2003) destaca três etapas que podem ocorrer no processo do atendimento psicopedagógico. O atendimento psicopedagógico se inicia numa etapa denominada lúdica, que tem como principal objetivo o favorecimento do vínculo entre a criança e o profissional. A segunda etapa consiste em desenvolver o seu projeto, reforçar o vínculo com o profissional e com a tarefa, podendo ser trabalhados alguns aspectos da sua dificuldade. Esta etapa é chamada de Semi-real. E a terceira etapa denominada de Real é quando o profissional consegue desenvolver o trabalho inicialmente proposto. A atuação do profissional no processo psicopedagógico, como bem lembra Barbosa (2003), é repleta de surpresas, pois é possível prever situações, mas jamais se tem o domínio do que realmente irá acontecer, se fazendo necessária uma prontidão do profissional para intervir no momento certo e realmente fazer a diferença provocando modificações.

A intervenção psicopedagógica considerada neste estudo de caso foi desenvolvida tanto no consultório da pesquisadora, junto à criança e aos pais, como na escola frequentada pelo Vicente. Da literatura examinada, não foi possível encontrar estudos científicos que abordem a intervenção psicopedagógica com alunos com altas habilidades/superdotação em consultório e no ambiente escolar. A maior parte das pesquisas concentra-se na discussão da intervenção pedagógica realizada na escola. Dentre outras citam-se as pesquisas de Peraino (2007), Pereira

(2008) e Sant'ana (2012). Peraino (2007) relata um estudo de caso de um menino que viveu dos seis aos dezesseis anos em um assentamento rural e, no estado de Mato Grosso do Sul. Sua instrução acadêmica foi em uma escola rural, mesmo com carências financeiras e educacionais, classificou-se em 3º lugar em Mato Grosso do Sul na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. A autora conclui sua pesquisa apontando para a necessidade de uma interação social e educacional diferenciada para o aluno com altas habilidades/superdotação, proporcionando um desenvolvimento adequado ao seu potencial. Já Pereira (2008), discorre sobre a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na escola. Os resultados indicaram que a inclusão destes alunos é um aspecto complexo. Embora os corpos discente e docente sintam a necessidade desta inclusão, foi ainda constatado que alunos e professores reconhecem as altas habilidades/superdotação pela capacidade cognitiva superior e seu destaque acadêmico. Foi comprovada a necessidade de investimentos para a formação de professores voltada a uma inclusão adequada. Sant'ana (2012) elaborou um estudo sobre as condições necessárias para que pessoas com altas habilidades/superdotação possam se desenvolver plenamente. Estas precisam ser identificadas, reconhecidas em suas habilidades e limitações e apoiadas. Cabe à sociedade, à escola e à família promover condições para que isso ocorra.

A intervenção psicopedagógica no consultório foi importante devido ao fato de Vicente, o caso em estudo, estar pronto cognitivamente para uma aceleração de estudos, mas assíncrono (Terrassier, 2006) quanto ao desenvolvimento cognitivo e afetivo. O atendimento no consultório da pesquisadora objetivou, sobretudo, explorar situações que oportunizassem intervir nessa assincronia e garantir o acesso aos conteúdos que Vicente ainda não tinha tido contato.

As sessões de intervenção de Vicente no consultório foram previamente planejadas. Foram considerados três aspectos fundamentais para favorecer o processo de intervenção escolar, neste caso, a aceleração de estudos: o desenvolvimento afetivo-cognitivo, a orientação à família e a orientação à escola.

Os objetivos das sessões de atendimento psicopedagógico quanto ao desenvolvimento afetivo-cognitivo foram:

- a) desenvolver estratégias para um bom vínculo afetivo entre a pesquisadora e o sujeito da pesquisa;
- b) promover seu autoconhecimento;

- c) estimular a metacognição intelectual;
- d) fortalecer o enfrentamento diante das situações que envolvam frustração;
- e) facilitar seu relacionamento interpessoal.

Virgolim (2007b) esclarece que “um dos problemas com relação à autopercepção destes indivíduos é que eles parecem apresentar expectativas não realistas de si próprias”. E continua, “é comum entre o grupo um desejo de chegar ao nível ótimo de perfeição, o que pode levar à frustração e à redução da motivação” (p.44).

Os objetivos quanto à orientação à família:

- a) promover a identificação e discussão de padrões de interação frequentes no ambiente familiar;
- b) discutir os papéis familiares e a rotina diária.

Alencar (2007b) observa sobre a importância da orientação à família:

(...) as baixas expectativas parentais, atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do filho, excessiva pressão dos pais em relação ao desempenho acadêmico, conflitos familiares e clima predominante no lar, refletindo em menor grau de apoio, segurança e compreensão das necessidades da criança ou jovem são características da família que podem também contribuir para o subrendimento do aluno (p.376).

Os objetivos quanto à orientação à escola:

- a) esclarecer os professores quanto às características dos alunos com altas habilidades/superdotação e suas necessidades;
- b) orientar os profissionais quanto à necessidade de conclusão das atividades escolares do aluno em estudo;
- c) encaminhar progressivamente à família e para a pesquisadora as atividades que correspondem ao procedimento de aceleração de estudos.

Após a avaliação psicopedagógica feita pela pesquisadora e pela psicóloga, o primeiro relato consistiu no contato com a mãe. O segundo relato consistiu nas primeiras sessões com Vicente no consultório na pesquisadora, que tinham como objetivo prepará-lo para a aceleração de estudos. O terceiro relato consistiu em uma orientação à família. O quarto relato consistiu na visita à escola. O quinto relato consistiu na reunião na escola com a família e a pesquisadora. O sexto relato consistiu nas sessões após a aceleração de estudos o sétimo relato consistiu em uma visita à escola e por fim o oitavo relato consistiu na orientação à família.

5.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na análise foram considerados os dados obtidos nas reuniões com os pais, nas observações das produções e do desenvolvimento da criança em cada uma das sessões no consultório da pesquisadora e na escola, bem como os dados obtidos nas reuniões com professores e coordenadores da escola. O conjunto de dados possibilitou uma resposta ao objetivo do estudo.

Martins (2006) explica que:

De modo geral a análise de dados consiste em examinar, classificar e, muito frequentemente, categorizar os dados, opiniões e informações coletadas, ou seja, a partir das proposições, teoria preliminar e resultados encontrados, construir uma teoria que ajude a explicar o fenômeno sob estudo. (p.86).

Martins (2006) ainda completa que:

A análise de um Estudo de Caso deve deixar claro que todas as evidências relevantes foram abordadas e deram sustentação às proposições que parametrizaram toda a investigação. A qualidade das análises será notada pelo tratamento e discussão das principais interpretações – linhas de argumentação – concorrentes, bem como pela exposição dos aspectos mais significativo do caso sob estudo e de possíveis laços com outras pesquisas assemelhadas (p.87).

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar como a intervenção psicopedagógica pode contribuir no desenvolvimento do aluno com altas habilidades/superdotação, submetido a aceleração escolar.

O atendimento psicopedagógico em questão refere-se ao período de 1 ano e 7 meses. Foram realizadas entre orientações à família, atendimento em consultório e escola aproximadamente 70 sessões.

Para fins de análise de dados e em função da grande quantidade de informações geradas pela intervenção, optou-se pela análise e discussão de nove sessões de atendimento psicopedagógico em consultório, relacionadas ao processo de aceleração de estudos. Do conjunto de sessões foram selecionadas as que continham dados mais significativos quanto aos aspectos do desenvolvimento de Vicente, bem como das orientações dadas aos pais e à escola. Todas as sessões relatadas aconteceram após a avaliação psicopedagógica, que indicou características de altas habilidades/superdotação. Para melhor entendimento, as sessões selecionadas foram divididas em duas etapas. A primeira etapa consiste na

análise de seis sessões que antecederam o processo de aceleração de estudos de Vicente e a segunda etapa consiste na análise de três sessões posteriores à aceleração de estudos, além dos encontros selecionados com a família e na escola. Neste sentido, o relato da primeira etapa de sessões tem por objetivo analisar o desenvolvimento da criança logo após a avaliação psicopedagógica, sua identificação como aluno com altas habilidades/superdotação e analisa também a evolução de Vicente às vésperas da aceleração de estudos. A segunda etapa de sessões analisa seu desenvolvimento após o processo de aceleração de estudos. Foi analisada e discutida a evolução da criança nos aspectos cognitivo, afetivo-emocional e social durante todo o processo de intervenção psicopedagógica.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 PRIMEIRO ENCONTRO

Primeiro encontro foi no consultório com a pesquisadora e a mãe de Vicente e após a devolutiva da avaliação psicopedagógica. A partir desta avaliação foi sugerido o atendimento psicopedagógico a Vicente, que se encontrava então com 4 anos e 9 meses.

Este encontro teve como objetivo recolher mais informações para o planejamento do atendimento psicopedagógico. Durante a conversa, a mãe se mostrou insegura, em alguns momentos com sentimento de culpa e frustrações por não ter êxito em algumas intervenções em relação ao filho. Justificou que nunca o estimulou, procurando apenas satisfazer sua curiosidade. Pontuou, no entanto, sobre as oportunidades oferecidas a ele, as mesmas superavam as oferecidas a outras crianças. Raramente seu pai deixava seus questionamentos sem resposta, constantemente o auxiliava na sua busca pelo conhecimento.

Winner (1998) ilustra perfeitamente esta questão.

Algumas pessoas afirmam que as crianças superdotadas são “fabricadas” por pais superzelosos concentrados no estrelato dos filhos. Os pais são advertidos a não empurrar seus filhos, a deixá-los ter infância “normais”. De outro modo, lhes é dito que seus filhos ressentirão e perderão todo interesse em realizações posteriores. É verdade que os pais de crianças superdotadas são altamente envolvidos na nutrição dos dons dos filhos. Mas este grau incomum de investimento e envolvimento não é uma força destrutiva. É uma força necessária para que o dom de uma criança seja desenvolvido (p.16).

A passagem transcrita acima explica a importância do “investimento” dos pais em seus filhos “diferentes”. No entanto, com a mãe de Vicente foi diferente. Justificou inúmeras vezes que não o estimulava, apenas respondia suas perguntas (que não eram poucas) e fornecia o material solicitado, como livros, microscópio, jogos e outros.

Aspesi (2007) nos lembra que o ambiente familiar pode ajudar a criança a encontrar a própria identidade, ajudar também a descobrir seus interesses e potencialidades latentes. Um lar com apoio, segurança, respeito, valores, rotinas,

amizade pode contribuir para a formação não só do filho com altas habilidades/superdotação, mas de todas as crianças.

Devido à necessidade de progressivas orientações à família, intervenções na escola e no consultório, relativas ao desenvolvimento afetivo-emocional de Vicente, foram solicitado e esclarecido à mãe os objetivos do atendimento psicopedagógico já explicitados anteriormente na pesquisa.

Após o primeiro contato, foi agendada a primeira sessão com Vicente no consultório da pesquisadora. Os atendimentos aconteceriam uma vez na semana. A primeira sessão foi planejada para fortalecer o vínculo entre a pesquisadora e a criança estudada por meio de brincadeiras e jogos.

6.2. PRIMEIRA SESSÃO

Esta é a primeira sessão selecionada da primeira etapa que antecede a aceleração de estudos. O objetivo principal da sessão foi de fortalecimento do vínculo entre a pesquisadora e o sujeito pesquisado. Ao entrar no consultório da pesquisadora, Vicente aparentava estar um pouco receoso, desconhecendo o motivo do seu retorno, pois a avaliação tinha sido feita no mesmo local. Durante o diálogo informal, Vicente brincava com alguns brinquedos e objetos que estavam à sua disposição, explorando o ambiente e dialogando sobre assuntos de seu interesse. Sabe-se que o vínculo afetivo é muito importante, é oportuno ressaltar que uma abordagem adequada com a criança é fundamental para o bom andamento do trabalho.

Recorrendo a Wallon (1995) percebe-se que:

A acolhida do meio confere significado a essas manifestações e as transforma em recurso de expressão. Pouco a pouco, por meio da interação com o outro e da maturação de seus sistemas de sensibilidade, a criança estabelece correspondência entre os seus atos e os efeitos que eles provocam nos adultos de seu meio, e passa a agir com a intenção de conseguir efeitos determinados (citado por DÉR, 2004, p. 64).

Neste encontro, Vicente, com 4 anos e 10 meses observou toda a sala, sentou-se rapidamente e respondia às perguntas, como também a pesquisadora foi questionada por diversas vezes.

P¹³: Em que escola você estuda?

V¹⁴: Escola S. M. antes eu estava em outra, mas minha mãe me tirou porque eu não gostava de ir lá.

P: E agora você gosta dessa escola?

V: Sim.

Quando Vicente respondeu que anteriormente estava em uma escola e saiu por que não gostava de frequentá-la, não foi questionado sobre os reais motivos que o levaram a sair da escola antiga. Buscou-se, neste primeiro encontro, evitar recordações desagradáveis e investir no vínculo que era essencial.

P: Você mora com quem?

V: Com meus pais e o meu cachorro. Sabe, meu cachorro é muito brincalhão. Você gosta de cachorro?

P: Gosto

V: Você tem?

P: Não tenho.

V: Por que você não tem cachorro?

P: Eu não fico muito tempo em casa e não gostaria que o cachorro ficasse sozinho.

Vicente não só foi entrevistado como também entrevistou a pesquisadora. É muito curioso, gosta de saber o porquê das coisas, não se contentando com respostas curtas e sem detalhes. Segundo Virgolim (2007), essas características são peculiares às crianças com altas habilidade/superdotação; são muito curiosas e adaptam-se a diversas situações e a novos ambientes. Depois disso, Vicente levantou e perguntou:

V: O que mesmo eu vim fazer aqui?

P: Você veio me conhecer e brincar. Você quer brincar? Ou jogar alguma coisa?

V: Sim.

Em seguida, pegou vários jogos, olhou, abriu as caixas, foi espalhando tudo pelo chão, em cima da mesa infantil, da mesa de adultos, nas cadeiras, tirando as regras, tudo isso muito rápido.

Foi então abordado pela pesquisadora:

P: Vamos parar um pouco, olhar um a um e ver qual você quer jogar?

¹³ P: Pesquisadora.

¹⁴ V: Vicente.

Vicente tinha uma característica, quando o assunto não era de seu interesse ele ignorava a pessoa com quem dialogava. Voltava-se para o seu interior e não se importava com o que as pessoas falavam. Por mais que o chamasse, que se colocasse à sua frente, Vicente ignorava, nem parecia que anteriormente havia conversado com a pesquisadora.

Foi quando esta se abaixou na sua frente e lhe disse:

P: Vicente, vamos jogar um jogo? Posso escolher?

Quando a pesquisadora percebeu que essa atitude de dispersão de Vicente foi devido às inúmeras opções que lhe foram proporcionadas optou-se em ajudá-lo a iniciar uma atividade. Apresentou-se extremamente motivado a desafios e, naquela situação, desafios não faltavam.

Respondeu alto e rápido:

V: Sim.

Enquanto a pesquisadora escolheu o jogo, Vicente tirava os outros jogos da estante como se não tivesse escutado o que combinaram. Optou-se por um jogo individual com regras simples e, que envolvesse seu raciocínio lógico matemático: “Hora do Rush”.

Este jogo valoriza o raciocínio lógico-matemático e é próprio para crianças a partir de 6 anos. Compõem-se de: 1 tabuleiro, 4 caminhões, 12 carros, 40 cartas com 4 níveis de dificuldade. Cada carro e caminhão têm uma cor, azul claro e escuro, vermelho, verde claro e escuro, amarelo, rosa, lilás, marrom, alaranjado, cinza, branco e roxo. O objetivo é tirar o carro vermelho do tabuleiro, retirando-o pela lateral direita. Depois da escolha do nível, representado por uma carta, é preciso posicionar os carros de acordo com a carta escolhida, respeitando as cores e a posição de cada carro e caminhão no tabuleiro. Devem-se mover os carros para frente e para trás, sem tirá-los do tabuleiro ou muito menos trocá-los de pista. Um nível de dificuldade é superado após a retirada do carro vermelho do tabuleiro.

Ao lhe mostrar esse jogo, Vicente deixou os outros jogos na mesa e o puxou das mãos da pesquisadora com os olhos bem abertos, como se não existisse mais nada à sua volta. Não falou uma só palavra, abriu o jogo e procurou as regras, começou a ler de maneira silenciosa. Vicente tem preferência por ler várias vezes as regras e, após reler por 3 vezes, iniciou o jogo. Quando percebeu que o jogo era composto por 4 níveis, se apropriou da última carta, a dificuldade de número 40. Queria começar pela mais difícil. Foi quando a pesquisadora intercedeu novamente

explicando que era melhor que ele iniciasse pelo primeiro nível, justificando que ele entenderia melhor o jogo, e na sequência poderia passar para outras dificuldades. Percebe-se nessas atitudes a busca por desafios. Iniciou no nível 1 com a carta de número 1. Passou rapidamente pelos primeiros desafios, cessando na dificuldade de número 16. Jogou com muita atenção, bastante entretido, buscava superar cada enigma. Não conversava, estava extremamente concentrado. Quando a pesquisadora dialogava sobre o jogo, Vicente não se dirigia a ela, continuando concentrado no jogo.

Encerrando os 50 minutos de sessão, sua mãe já se encontrava na sala de espera, a pesquisadora solicitou que ele interrompesse o jogo. Ele não respondeu, a princípio parecia que ele não a escutou. A pesquisadora solicitou novamente que encerrasse aquela atividade e se dirigisse a outra sala, pois sua mãe o aguardava. Demonstrou grande concentração e falta de interesse em interromper o que fazia, ignorando o pedido.

Foram três tentativas até que ele parasse de jogar e guardasse o jogo. Em seguida disse:

V: Tá bom.

Saiu rapidamente da sala e não guardou o jogo como solicitado anteriormente.

Na análise dessa sessão percebem-se várias características do aluno com altas habilidades/superdotação. Segundo Novaes (1979), existem características comuns às crianças com altas habilidades/superdotação que possivelmente desencadeiam alguns problemas concomitantes. No caso da criança estudada, uma característica marcante na sessão foi seu poder de concentração e atenção, gerando uma resistência à interrupção quando concentrado nas atividades que envolveram desafios. Outra particularidade em destaque, ainda tomando o referencial de Novaes (1979), foi o comportamento persistente e dirigido para metas, ocasionando uma obstinação, um desligamento do desnecessário e do secundário. Observaram-se outras características acentuadas em Vicente: energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso esforço. Essa energia ocasiona muitas vezes, segundo a pesquisadora Novaes (1979), frustração com a inatividade e ausência de progresso, bem como impaciência. Verificou-se, na primeira sessão, a necessidade de continuidade do atendimento de Vicente, considerando: regras de

comportamento, execução de atividades que envolvam planejamento, execução e conclusão do trabalho proposto.

Como síntese da primeira sessão no que se refere ao aspecto cognitivo: indicação perceptível de altas habilidades/superdotação: na sua habilidade acima da média, interação e envolvimento com novas atividades e comprometimento com a tarefa.

Quanto ao aspecto afetivo-emocional e social observa-se uma tendência à concentração em suas próprias necessidades e desejos, o que leva a certa dificuldade na interação social, como observado na dinâmica interativa com a pesquisadora durante a sessão. Segundo Stoltz (2011):

É característico desse período o egocentrismo psíquico, que determina a incapacidade de a criança entender que suas necessidades, desejos e interesses não são os mesmos dos outros e que as outras pessoas pensam de forma diferente da dela. Isso faz com que ela tenha dificuldade em coordenar seu pensamento com o de outras pessoas. Seria o que se observa em crianças na idade aproximada de quatro anos: estão juntas, buscam uma às outras, mas cada uma faz a sua construção ou brinca do seu jeito. (p.29).

Percebe-se que quanto ao aspecto afetivo-emocional, Vicente não difere de outras crianças de mesma idade. O que se diferencia das demais crianças é o seu desenvolvimento intelectual.

5.5. SEGUNDA SESSÃO SELECIONADA

Esta é segunda sessão selecionada da primeira etapa que antecede a aceleração de estudos. Vicente estava com 4 anos e 10 meses.

Quando chegava ao consultório, Vicente não tinha o hábito de cumprimentar a pesquisadora, parecendo não perceber quem abriu a porta. Entrava direto para a sala que sempre se encontrava aberta. Normalmente, as crianças que frequentam o consultório são chamadas à atenção em situações similares. Chamei a sua atenção

para uma postura diferenciada, mais apropriada para a ocasião. Pedi que ele retornasse à sala de espera e disse:

P: Bom dia, Vicente. Você pode aguardar um pouco aqui na poltrona, nessa sala? Eu já lhe chamo. Pode ser?

Esta atitude em relação às crianças é importante para que percebam a necessidade de cumprimentar as pessoas e a respeitar os espaços de cada um. Aprendendo a respeitar os outros, a relação entre outras crianças e adultos é facilitada, refletindo-se positivamente na escola. Vicente voltou e dirigiu-se à pesquisadora com um bom dia em voz baixa, sentando na poltrona e pegando um gibi para ler. Em seguida foi chamado para entrar na sala.

Esta sessão teve como objetivo principal a investigação do raciocínio matemático de Vicente e ainda o fortalecimento do vínculo com a pesquisadora. Durante a avaliação apresentou maneiras incomuns de resolução das operações numéricas, fazendo-se necessária a exploração de sua estratégia cognitiva.

A sessão foi iniciada com um jogo que a pesquisadora escolheu para descontrair e para reforçar o vínculo. Vicente aceitou a sugestão, o jogo de tabuleiro chamado Pizzaria Maluca tem regras simples e pode ser jogado por 2 a 6 pessoas. Em cada fatia de pizza estão indicados quais os ingredientes necessários para completá-la. Durante o jogo, o jogador pode ganhar ou perder ingredientes. Quem completar a sua fatia de pizza primeiro, vence. Compõem-se de 1 tabuleiro, 30 ingredientes (3 de cada tipo), 6 fatias de pizza, 20 cartas “sorte ou azar”, 1 peão e 1 dado. É próprio para crianças a partir de 6 anos. Vicente entendeu as regras facilmente e se divertiu com este jogo. E foi pela sorte que ganhou o jogo.

Em seguida, a pesquisadora propôs alguns desafios, dentre eles a operação: $50 - 27$. Ao ser apresentado a essa operação, Vicente continuou concentrado, como estava anteriormente nos outros desafios, e utilizou de imediato a estratégia de cálculo mental:

1) Ele analisou a operação e repetiu em voz alta a sentença matemática: $50 - 27$.

2) Iniciou também em voz alta a estratégia da resolução do cálculo: $49 - 26$, $48 - 25$, $47 - 24$, $46 - 23$, $45 - 22$, $44 - 21$, $43 - 20$, $42 - 19$, $41 - 18$, $40 - 17$, $39 - 16$, $38 - 15$, $37 - 14$, $36 - 13$, $35 - 12$, $34 - 11$, $33 - 10$, $32 - 9$, $31 - 8$, $30 - 7$, $29 - 6$, $28 - 5$, $27 - 4$, $26 - 3$, $25 - 2$, $24 - 1$ e finalizou com o algarismo 23. O resultado da sentença foi rápido e correto.

Vicente levou aproximadamente um minuto para solucionar essa operação, sem perder a sequência e apresentando o resultado correto. Segundo Novaes (1979), os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam formas originais de resolver problemas, propondo muitas vezes soluções inusitadas. Kamii (2002) justifica que uma vez que a fonte de conhecimento matemático está na criança, pode-se presumir que elas construam conceitos numéricos ou até inventem aritmética.

Embora não faça parte do referencial teórico básico da pesquisa, o relato acima descreve a concomitância entre a fala e o raciocínio, que Vygotsky (1991) denomina como fala egocêntrica. Vygotsky (1991) acreditava que a linguagem, sob a forma da fala egocêntrica, principalmente nas crianças pequenas, tem um papel importante no desenvolvimento cognitivo. As crianças utilizam-se da fala para orientar seu comportamento e pensamento. Stoltz (2011) completa a respeito do entendimento da linguagem em Vygotsky (1991):

... a linguagem não é apenas forma, pois organiza o real para o sujeito, mas também uma função, porque permite, pelo seu uso, a própria consciência. Generalização e abstração ocorrem somente pela linguagem (p.60).

Sternberg (2003, 2008) salienta que as pessoas mais inteligentes têm soluções diferentes nas resoluções das situações-problema, resolvendo-as com maior habilidade e de maneira original. Analisando a partir da Teoria Triárquica de Sternberg (2008), Vicente, em sua estratégia cognitiva na resolução do cálculo se utilizou do pensamento analítico e criativo. E também do pensamento criativo, através da sua habilidade criativa de pensar, que difere da convencional.

Gardner (1995) também se refere ao indivíduo com inteligência lógico-matemática em destaque. Observa que este tem a capacidade de analisar os problemas com lógica, desenvolve operações matemáticas complexas, tem um bom raciocínio matemático, facilidade com cálculos, bem como propõe soluções inusitadas frente aos desafios.

Quanto ao aspecto cognitivo a pesquisadora nesta sessão surpreendeu-se com a maneira inusitada que Vicente utilizou para resolver o desafio. Em vários anos de experiência com crianças e jovens com altas habilidades/superdotação, foi a primeira vez que presenciou uma estratégia de raciocínio matemático diferenciado, pela possibilidade de ouvir o “pensamento em ação” de Vicente. Quanto ao aspecto

afetivo-emocional, Vicente aceitou a condição da pesquisadora quando a mesma solicitou que ele se contivesse em seu impulso de entrar e não cumprimentar as pessoas e aguardar ser chamado. Quanto ao aspecto social interagiu positivamente com a pesquisadora, aceitou de imediato jogar o que lhe foi proposto.

Houve a necessidade de agendarmos um horário para uma orientação à família, sobretudo em virtude do desenvolvimento afetivo-emocional de Vicente.

6.4 ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA

Em horário previamente agendado no consultório, a pesquisadora iniciou uma conversa com os pais de Vicente, então com 4 anos e 11 meses. Antecedendo a compreensão da criança com altas habilidades/superdotação, é importante destacar as funções da família, independente de sua condição intelectual.

A orientação aos pais considerou as observações de Stoltz (2011) quanto à família, que tem como funções: garantir a integridade física e psíquica de seus filhos, contribuir para a socialização em relação aos valores instituídos na sociedade, oferecer suporte aos seus filhos, quanto ao auxílio na superação das dificuldades. E ainda, educar quanto às noções básicas em termos de atitude, uso de instrumentos e estratégias para aprender. Outra função, não menos importante, refere-se:

...ao suporte para que as crianças se tornem psicologicamente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos satisfatórios e respeitosos com os outros e consigo mesmas. Não há como dar conta dessa função se a própria família não mantém vínculos de respeito mútuo e afeto entre os seus membros (Stoltz, 2011, p. 85).

A orientação aos pais pela pesquisadora tomou por base algumas observações em relação a Vicente durante o período de atendimento. Em algumas situações Vicente não respeitava a opinião dos pais e nem os obedecia e era importante que eles se impusessem, pelo menos em algumas situações.

Na sequência falou-se sobre o desenvolvimento diferenciado de Vicente em relação às outras crianças. As orientações foram baseadas em Delou (2007):

Não basta que crianças e adolescentes apresentem, espontaneamente, talentos e capacidades precoces ou que exibam notável potencialidade nas diversas áreas do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a

conviver ou do aprender a ser, se a família não estiver atenta para o importante papel que ela exerce sobre o desenvolvimento dos filhos (DELOU, 2007, p. 51).

Através da teoria e dos anos de atuação na área das altas habilidades/superdotação, observou-se que as famílias são surpreendidas pela precocidade dos seus filhos em suas habilidades para leitura, escrita, cálculo matemático e conhecimentos gerais e alguns pais se sentem inferiorizados e/ou intimidados pelos argumentos de seus filhos, sentindo-se inseguros ao exercer sua função de pai na orientação das funções básicas de atitudes. No decorrer do diálogo, os pais queixaram-se da falta de vontade e da resistência de seu filho em frequentar a escola. Neste caso, a literatura aponta a necessidade de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação e a possibilidade de desinteresse em sala de aula, falta de motivação e o baixo rendimento escolar quando esses alunos não são academicamente atendidos (OUROFINO, 2007).

Discutiu-se com os pais a necessidade de intervir neste caso. Alguns teóricos como Renzulli (1986) e Novaes (1979) fazem referência a essas situações e orientam a intervenção pedagógica voltada à ressignificação da escola.

Diante da necessidade de ajuda, a família busca a escola na expectativa de encontrar condições adequadas ao atendimento das altas habilidades/superdotação de seu filho. A família depende de sistemas de ensino esclarecidos e desejosos de transformar práticas pedagógicas tradicionais e cristalizadas em concepções de igualdade de desempenho, em lugares de aprendizagem significativa, de prazer e alegria (DELOU, 2007, p.58).

A pesquisadora orientou os pais para que continuassem investindo em uma imagem positiva na escola, argumentando com Vicente a necessidade de comparecer às aulas até que uma solução plausível fosse apresentada. Quanto ao posicionamento da família em relação a Vicente, foi solicitado aos pais que deixassem claras as regras básicas e que as cobrassem dentro de casa, para que ele as compreendesse e as respeitasse também fora do ambiente familiar. Seria interessante um trabalho voltado ao desenvolvimento do autocontrole e que pudesse também favorecer a resistência a perdas e frustrações.

Vicente tem dificuldade em aceitar situações, pessoas e regras coletivas que divergem de suas regras individuais. A pesquisadora orientou os pais, seguindo

Freeman (2000), no sentido de potencializarem as habilidades de seu filho por meio de:

- Prover um ambiente de segurança para o crescimento da criança.
- Oferecer oportunidades para a aprendizagem.
- Favorecer a vivência de novas experiências.
- Fornecer materiais pedagógicos, proporcionando um ambiente para a

produção criativa.

- Proporcionar liberdade emocional e materiais para jogar e experimentar.
- Estimular o pensamento criativo de Vicente.

Foi encerrado o diálogo com algumas metas a serem cumpridas tanto por parte da pesquisadora quanto dos pais de Vicente:

- A continuação dos atendimentos psicopedagógicos.
- Uma orientação pedagógica na escola.
- Um rigor maior dos pais em relação à educação de Vicente.

Diante da necessidade de ajuda e a expectativa de encontrar a intervenção pedagógica adequada ao atendimento deste aluno com altas habilidades/superdotação, foi agendada uma visita à escola.

6.5. VISITA À ESCOLA

Vicente encontrava-se com 4 anos e 11 meses e conforme relatos da família, estava muito difícil convencê-lo a comparecer diariamente às aulas. Seu argumento incidia sobre a falta de novidades apresentadas pela professora em relação ao conteúdo escolar. Segundo Sternberg (2008), quando estamos motivados para a aprendizagem aprendemos melhor, caso contrário, nossa aprendizagem fica comprometida, sem motivação e concentração para as novas aprendizagens.

Um dos objetivos deste encontro era estreitar a parceria com as profissionais da escola, conhecer um pouco mais sobre as atitudes de Vicente dentro do ambiente escolar, explicar sobre o resultado da avaliação¹⁵ feita anteriormente e esclarecer sobre o trabalho que a pesquisadora estava desenvolvendo com o aluno

¹⁵ Ver apêndice 3.

e com a família. As profissionais da escola, professora e coordenadora, relataram a sua falta de vontade em prestar atenção nas aulas, o seu descaso em ficar na sala de aula e o seu complicado relacionamento com os colegas.

As profissionais explanaram também que havia certa resistência por parte de Vicente em aceitar as regras da sala de aula e da escola. A este respeito, Parrat-Dayan (2008) observa que:

As crianças mais novas, de 4 a 5 anos, parecem aceitar as regras com desenvoltura, mas, na verdade, elas são conservadoras e se aceitam as inovações a elas propostas é porque não se dão conta de que há inovações. Antes dos 6 anos, as regras não são vistas como obrigatórias e a criança busca satisfazer seu interesse motor ou sua fantasia simbólica. Como as crianças estão imersas em uma atmosfera de regras impostas pelo meio social, é difícil diferenciar o que vem de fora e o que vem de dentro. (p.36).

Parrat-Dayan (2008) ainda explica que a criança pequena é egocêntrica, o que ela pensa parece-lhe que os outros também pensam. Por isso não consegue cooperar, pois necessitaria ser consciente do seu eu e entender o pensamento do outro. Parrat-Dayan (2008) defende a importância do desenvolvimento da moral de cooperação, pois preparará a criança para ser uma cidadã no futuro. Por isso o sistema de regras na sala de aula deve ser negociado e explicado. A regra é importante para a existência do grupo social. Foi uma das sugestões da pesquisadora para as profissionais da escola.

A princípio identificaram-se as principais necessidades educacionais deste aluno e a assincronia determinada pelo descompasso entre o desenvolvimento emocional e intelectual. Existia a necessidade de intervir academicamente para que Vicente voltasse a ter interesse em frequentar as aulas. As professoras relataram o descaso do aluno em questão com o conteúdo apresentado em sala de aula e a falta de conclusão das tarefas, de interesse e de envolvimento. Em alguns momentos, as queixas incidiam sobre o comportamento de Vicente em relação aos alunos e vice versa, as situações e provocações eram as mais diversas. Os colegas não aceitavam sua participação nos trabalhos e nos pequenos grupos, justificavam que ele não se envolvia nas atividades propostas. Em alguns momentos da aula, Vicente explicava ou detalhava assuntos fora do interesse geral e da compreensão do grupo. Por vezes, Vicente os provocava com brincadeiras infantis, como pegar algo e sair correndo, tanto na sala de aula, nos intervalos, no recreio ou em aulas especiais. É

sabido que a escola tem como um dos papéis reforçar valores positivos e é corresponsável na formação integral do seu aluno.

Depois das informações recebidas, a pesquisadora explicou as características de Vicente segundo o diagnóstico de aluno com altas habilidades/superdotação, já relatadas nesta pesquisa e explicou também o trabalho que iria desenvolver com o aluno e com a família de Vicente. A pesquisadora informou e esclareceu as dúvidas quanto às características do aluno com altas habilidades/superdotação. Este foi apenas o primeiro encontro, outros foram marcados para acompanhar o desenvolvimento de Vicente na escola.

6.6. TERCEIRA SESSÃO SELECIONADA

Esta é a terceira sessão selecionada da primeira etapa que antecede a aceleração de estudos. Nesta sessão ele já estava com 5 anos e 2 meses.

Vicente ainda não conseguia conter as frustrações em relação aos conteúdos escolares, por esse motivo não conseguia se adaptar à escola, seus conhecimentos superavam os conteúdos no ano em que se encontrava. Sem muita persistência em fazer o que não era de seu interesse, almejava que as coisas acontecessem exatamente como as tinha idealizado e não gostava de ser contrariado. Passada a fase do processo de reconhecimento e identificação das características de Vicente nas sessões anteriores, era cabível que as próximas sessões abrangessem a situação familiar e escolar. Os encontros estavam ocorrendo semanalmente, o que facilitava o vínculo afetivo e a confiança.

Baseada na teoria de Renzulli (1986), em um dos três agrupamentos de traços das altas habilidades/superdotação, mais especificamente, o comprometimento com a tarefa, a pesquisadora formulou o seguinte objetivo dessa sessão:

- Incentivar Vicente a executar e a concluir suas tarefas.

Renzulli (1986) explica que a persistência, a dedicação ao trabalho e o comprometimento com a tarefa são características essenciais do aluno com altas habilidades/superdotação.

Os altos níveis de produtividade somente podem ocorrer quando a capacidade acima da média interage com outros fatores, tais como o comprometimento com a tarefa e a criatividade. São estes fatores que permitem que os alunos criem produtos de qualidade excepcional (RENZULLI, 2004, p. 90).

Foi iniciada a sessão apresentando-lhe um jogo, ainda desconhecido para Vicente. Em seguida houve a solicitação para que ele lesse suas regras. Posteriormente Vicente sintetizou-as oralmente e deu-se início ao jogo. Lig 4 é um jogo para dois jogadores e apropriado para crianças a partir de 5 anos, composto por uma regra simples que envolve o raciocínio lógico matemático. Compõem-se de um suporte onde as fichas são depositadas e doze fichas de cada cor, brancas e pretas. Os jogadores escolhem, cada um, uma cor. Os jogadores, alternadamente, colocam as fichas no suporte, em qualquer coluna. O objetivo do jogo é alinhar quatro fichas brancas ou pretas. Na horizontal, na vertical ou ainda na diagonal. Vence quem alinhar primeiro. A intenção era trabalhar com um jogo que lhe despertasse grande interesse. Depois de conhecidas as regras, a pesquisadora e Vicente jogaram algumas vezes. Algumas partidas a pesquisadora ganhou outras Vicente, mas todas as vezes que ele perdia, a frustração percebida era muito grande. Algumas vezes se descontrolava e não queria mais jogar. A pesquisadora conversava, explicava que teria outras chances se jogasse novamente, explicava também que ele precisaria treinar, pois ainda estava aprendendo, pensando em estratégias. Mesmo assim continuava contrariado, não aceitava as explicações. Tinha dificuldade para aceitar perder no jogo.

Esta estratégia de atendimento teve por objetivo desenvolver em Vicente a percepção de que existem etapas nos processos de execução de qualquer atividade. É necessário envolvimento, concentração e empenho para que todas as atividades sejam executadas e concluídas com êxito. Neste caso específico, houve a necessidade da leitura e compreensão, seguida da síntese oral e, na sequência, a execução da atividade (jogo). E ainda aprender a competir e a perder, se fosse o caso. Esta mesma metodologia foi executada em outras sessões.

Landau (2002) explica que:

Quando brincamos com a criança, estamos colaborando na formação de um adulto feliz que irá experimentar sem se impressionar muito consigo mesmo, será capaz de aprender, a partir dos próprios erros e se disporá a sempre recomeçar. Estamos, com isso, oferecendo os alicerces para uma abordagem criativa perante a vida. Ao jogar, a criança aprende que existem regras que, como na vida, se aplicam a tudo. Mas ela também compreende

que há diferentes possibilidades e alternativas dentro de uma estrutura limitada. (p.99).

Segundo Gardner (2000) oportunizar situações favorecendo sua maior habilidade, acaba por desenvolver algo com menos habilidade. O sucesso é promissor, pois seus empenhos serão maiores quando trabalhamos com algo de seu interesse e habilidade.

Na utilização desta estratégia conseguiu-se alguns progressos no comportamento de Vicente. Começou a se envolver mais em atividades propostas em casa e na escola. Entendeu que era importante, ao iniciar uma atividade, concentração, envolvimento e persistência.

Quanto ao aspecto cognitivo, a pesquisadora, nesta sessão constatou a rapidez com que Vicente lê e compreende textos, neste caso, especificamente, regras de jogos. Consegue interpretar as regras e ainda jogar o jogo sem necessitar de ajuda para resolver os desafios. Quanto ao aspecto afetivo-emocional, Vicente não aceitou perder no jogo, ficou claro que este era um aspecto que deveria ser enfrentado e superado. Quanto ao aspecto social melhorou na interação com a pesquisadora interagindo positivamente, aceitando um pouco mais a opinião de quem interagia com ele.

Vicente já se encontrava mais calmo, equilibrado em várias situações do cotidiano e com a família, no consultório se mostrava mais tranquilo e controlado. Era o momento de marcar outra visita à escola e discutir intervenções.

6.7. VISITA À ESCOLA

Foi agendada uma visita à escola com o objetivo de intervir pedagogicamente para um melhor atendimento das necessidades de Vicente se adaptasse a escola. Vicente estava com 5 anos e 8 meses. Estavam presentes neste encontro: a pesquisadora, a diretora, a coordenadora e a professora. A princípio, a pesquisadora escutou as profissionais da escola, as queixas eram basicamente as mesmas, mas com alguns avanços. Estava mais paciente com os colegas, um pouco mais contido, mas em relação à permanência na sala de aula ainda apresentava impaciência e descaso com o conteúdo.

A pesquisadora indicou uma proposta de intervenção escolar baseada em Renzulli (1986), sugerindo o Enriquecimento Escolar do Tipo I, que ocorre dentro da sala de aula. Foi esclarecido aos profissionais da escola como poderiam estar aplicando esse enriquecimento. Por exemplo, a pesquisadora explicou que as atividades de matemática poderiam ter um grau mais ampliado de dificuldade para Vicente. O argumento para não aprovarem a sugestão foi enfático. A escola e os professores não estavam preparados para esse tipo de intervenção, necessitando de mais tempo para a adaptação ao currículo escolar de Vicente. As profissionais da escola ainda justificaram que o enriquecimento não lhe propiciaria novos conhecimentos, pois nesse caso seus conhecimentos superariam o enriquecimento. Na realidade, se corretamente conduzido, o enriquecimento curricular do Tipo I permite sempre o desenvolvimento dos conhecimentos do aluno, se bem feito.

A pesquisadora então sugeriu uma segunda alternativa de intervenção escolar, a aceleração de estudos. Esta alternativa está amparada segundo a legislação (Lei nº 9.394/96), sendo compatível com a situação. O diálogo foi extenso, houve confronto de pontos positivos e de pontos negativos da aceleração, especificamente desta aceleração. Um dos pontos negativos segundo Landau (2002) é quando o aluno é deslocado de seu grupo da mesma faixa etária sem que esteja pronto para esse processo, por isso a indicação de atendimento psicopedagógico. Outros pontos negativos em destaque foram a descontinuidade dos conteúdos programáticos a necessidade de novo entrosamento em outra turma e o questionamento dos outros pais e alunos da escola. Quanto ao ponto positivo percebeu-se que ele teria mais ânimo em frequentar as aulas, pois os conteúdos eram mais compatíveis com seu conhecimento e sua capacidade de aprendizagem. As profissionais da escola e a pesquisadora expuseram suas preocupações, receios e dúvidas, chegando a um consenso quanto ao caso de Vicente: ele poderia ser acelerado, mas a decisão só ocorreria depois da conversa com os pais e com Vicente. Foi pontuada, ainda, outra questão importante pela direção da escola. Vicente dominava os conteúdos do 2º ano. A sugestão foi que ele fosse acelerado para o 3º ano, do terceiro bimestre do 1º ano para o terceiro bimestre do 3º ano do ensino de nove anos. Tanto a escola quanto a pesquisadora tinham investigado quais conteúdos Vicente já dominava (Apêndice 2).

Segundo Guenther (2000), a aceleração, quando necessária, é decidida em conjunto entre as famílias e os profissionais da educação que examinam quais as melhores alternativas.

O que resultados de pesquisas têm indicado, porém, são benefícios para o aluno, quando o processo de aceleração é bem conduzido, levando-se em conta as suas necessidades e características intelectuais, sociais e emocionais, paralelamente a professores adequadamente preparados para apoiá-lo em suas necessidades (ALENCAR, 2007, p 18).

Depois de todas as profissionais da escola concordar com processo, foi marcada uma reunião com os pais e a pesquisadora na escola para discutir a possibilidade da aceleração de estudos.

6.8. REUNIÃO NA ESCOLA COM OS PAIS E A PESQUISADORA

Estavam presentes a esta reunião: os pais de Vicente, a diretora da escola, a coordenadora da escola, a professora do 1º ano e a pesquisadora deste estudo. Vicente estava com 5 anos e 9 meses, mas não compareceu a este encontro.

A reunião foi iniciada justificando à família o motivo pelo qual não seria feito o enriquecimento escolar sugerido anteriormente. Foi apresentada então aos pais a nova sugestão de intervenção, a aceleração de estudos de dois anos. A princípio os pais se surpreenderam. Após os argumentos, já relatados anteriormente na pesquisa, compreenderam as razões e concordaram com a aceleração de estudos, mas solicitaram justificativas para os dois anos de aceleração. Os pais questionaram: Por que acelerar dois anos e não apenas um? Ele vai se adaptar facilmente? Como acontecerá essa aceleração? E o aspecto legal? Como vai ser a relação dele com as crianças mais velhas?

As explicações ocorreram tanto por parte das profissionais da escola como também por parte da pesquisadora. Para o primeiro questionamento justificou-se que dois anos de aceleração de estudos seriam necessários, pois ele já dominava os conteúdos do 1º, do 2º ano e parte do 3º ano. A segunda pergunta abrangeu a resposta a sobre adaptação. Não se sabia ao certo como ocorreria essa

adaptação. No entanto, tanto as profissionais da escola, como a pesquisadora fariam de tudo para promover o relacionamento e a inclusão no grupo. O atendimento psicopedagógico em consultório seria um dos suportes para que esta transição acontecesse da melhor maneira. A pesquisadora teria seu vínculo estreitado com os profissionais responsáveis por Vicente na escola, facilitando assim a comunicação e o acompanhamento das novas situações pedagógicas. A aceleração de estudos iria acontecer no segundo semestre de 2009. Ele frequentaria as aulas normalmente até o término das atividades escolares do primeiro semestre do 1º ano e iniciaria no segundo semestre do 3º ano. A legislação nacional ampara esse procedimento e a instrução de nº 020/2008¹⁶, instrui o encaminhamento desse processo. Como esse procedimento ainda não é usual, não se pode afirmar como acontecerá essa relação com as outras crianças, mas tanto a escola como a pesquisadora se comprometeram e ficar atentas e zelar pela boa acolhida por parte das crianças da nova sala e uma adaptação adequada.

Depois de serem respondidos os questionamentos dos pais, foram traçadas algumas metas. Ficou sob a responsabilidade de a pesquisadora desenvolver junto a Vicente os conteúdos da disciplina de matemática que lhe eram desconhecidos e revisar os conteúdos que seriam pré-requisitos para um bom desempenho no 3º ano. A conclusão das profissionais da escola como da pesquisadora era de que seu conhecimento geral era vasto, não se fazendo necessário o uso de repetições. Outra adaptação prevista seria proporcionar a Vicente mais tempo para o término das tarefas e provas, caso assim necessitasse, pois o mesmo não tinha o hábito de completar as tarefas, como foi dito anteriormente, e nem o hábito de resolver provas, pois no 1º ano os alunos não faziam provas. Sanadas essas dúvidas, demos início ao processo de aceleração de estudos de Vicente.

Na sequência serão apresentadas as sessões selecionadas após a decisão na escola sobre o início do processo de aceleração de estudos de Vicente.

6.9. QUARTA SESSÃO SELECIONADA

¹⁶ Essa Instrução foi abordada no capítulo 2 “A Trajetória histórica do conceito das altas habilidades/superdotação e marco legal no contexto mundial”, item 2.1. “A legislação e o atendimento das altas habilidades/superdotação no Brasil”.

Esta é a quarta sessão selecionada da primeira etapa que antecede a aceleração de estudos de Vicente, com 5 anos e 10 meses.

Era a sessão seguinte à reunião na escola com os pais e profissionais. O objetivo principal desta sessão era explicar a Vicente a nova proposta de intervenção escolar. Ele não sabia de nada, foi o último a ser consultado, Foi importante a discussão e a segurança no desenvolvimento dos procedimentos a serem adotados, pois caso ele fosse sondado sobre uma possível aceleração antes do processo concluído e acontecesse um retrocesso nesta intervenção, poderia desencadear grande frustração. Este procedimento do aluno ser o último a saber em uma aceleração, a pesquisadora tem adotado ao longo de sua carreira profissional. Há a necessidade de consultá-lo no momento certo. Segundo Landau (2002):

Não devemos evitar que as crianças se defrontem com a ansiedade. Nascermos com ansiedade e temos que aprender a dominá-la, a agir **apesar** dela e a não esperar por uma situação na qual ela não exista para agir. A ansiedade atual, adequadamente estimulada, será a motivação de amanhã (p.200). (grifo nosso).

Quando Vicente chegou à sessão, foi explicado que a princípio não seria feita nenhuma atividade, era necessário primeiro uma conversa. Com os olhos bem abertos, disse:

V: Mas o que é?

P: *O que você gostaria que fosse diferente na sua escola?*

V: Eu queria aprender coisas que eu não sei; o que eu aprendo lá eu já sei.

P: *E o que você acha de aprender coisas novas?*

V: Legal, mas onde?

P: *Lá na escola em que você estuda?*

V: Lá mesmo? Que legal.

Para a surpresa da pesquisadora, Vicente ainda não tinha feito a relação escola/ aprendizagem. Quando foi lhe dito que poderia aprender na escola, ficou surpreso. Foi informado sobre a possibilidade de ele frequentar outra série (ano), onde teria acesso a outros conteúdos, em outra sala, com outros colegas e com outra professora. Vicente não hesitou nem por um momento, já que seu objetivo era a aprendizagem.

V: Sim, eu quero ir para outra sala, quero aprender.

Foi informado que ele não iria para o 2º ano e sim para o 3º ano, pois o conteúdo proposto para o 2º ano ele dominava. No 3º ano o conteúdo era diferente, a professora apresentaria assuntos que não eram de seu domínio. Após a explicação, foi novamente questionado, respondendo sem hesitar.

V: Oba, eu quero. Eu quero aprender.

Questionado sobre a possibilidade de deixar seus amigos do 1º ano, respondeu que conheceria outros amigos. Foi explicado que no 3º ano as lições propostas na escola e as que seriam enviadas para casa teriam que ser feitas, seu compromisso como aluno do 3º anos era ficar mais tempo sentado na carteira, participar das aulas e, em contrapartida, veria conteúdos mais interessantes, uma vez que ele ainda não os conhecia.

V: Eu vou fazer tudo e vou me comportar direitinho.

P: Então combinado, posso ir à escola e falar que você está se comprometendo a fazer tudo direitinho? E que depois das férias você quer ir mesmo para o 3º ano? Você está entendendo bem o que vai acontecer Vicente?

Vicente demonstrou timidamente sua felicidade, balançou a cadeira disse:

V: Pode e já disse vou fazer tudo direitinho.

O assunto sobre o comportamento diferenciado que teria que ter na nova sala de aula se estendeu. Foi explicado que os alunos do 3º ano eram maiores e mais velhos e as tarefas mais longas e mais complexas. Nada parecia novidade, ele continuava com um sorriso tímido nos lábios. Foi combinado que em julho, nas férias, estudaria os conteúdos que ele ainda não soubesse, pois não frequentaria o segundo semestre do 1º ano, o 2º ano inteiro e o primeiro semestre do 3º ano. Ele respondeu com alegria.

V: Combinado.

Ainda na mesma sessão, com o livro de matemática do 1º ano foi iniciada a revisão dos conteúdos. Estimulado e envolvido com o desafio, lia e completava com muita atenção tudo o que lhe era proposto. A pesquisadora nunca o viu tão interessado e envolvido com alguma atividade acadêmica.

De acordo com Renzulli (2004), as altas habilidades/superdotação do tipo acadêmica existem em vários graus, e é importante que se façam todas as modificações curriculares apropriadas para esses alunos.

Esses alunos têm capacidade de vencer o currículo regular com ritmo e níveis de compreensão maiores que os seus pares. Essas conclusões levaram

Renzulli (2004) a desenvolver um modelo de programa denominado Compactação Curricular¹⁷, adotado neste caso em estudo. “As pesquisas sobre esse programa mostraram que com apenas três horas de instrução sistemática, os professores podem eliminar até cinquenta por cento do material do currículo regular para alunos com alto rendimento”, (RENZULLI, 2004, p, 82).

Alguns problemas de matemática das unidades finais do seu livro do 1º ano ele leu e resolveu muito rápido. Foi solicitada apenas a resposta oral. Em seguida foi solicitado que ele registrasse o resultado e a estratégia utilizada. Registrou o resultado correto, justificando apenas que fizera de “cabeça¹⁸”. Devido ao tempo estar se esgotando, foram resolvidos apenas alguns problemas. Para ilustrar, são relatados a seguir alguns dos problemas propostos com as respectivas respostas rápidas de Vicente.

Comprei para minha mãe 6 flores, meu pai comprou mais 9 flores. Quantas flores minha mãe ganhou? “Ganhou 15 flores.” Sábado é meu aniversário de 6 anos, convidei para a festa: 5 amigos da escola, 3 amigos do meu prédio e 4 primos. Quantos amigos foram convidados para meu aniversário? “Foram convidados 12 amigos.” Acontece que, 1 amigo da escola, 1 amigo do meu prédio e 2 primos não puderam comparecer. Quantos amigos realmente foram à minha festa? “Então foram 8 amigos”.

Ao término da sessão, Vicente se apresentava mais confiante, mais crédulo na escola, disposto e envolvido com os conteúdos acadêmicos. A intervenção proposta já apresentava efeitos positivos na postura de Vicente. As sessões seguintes seriam dedicadas ao conteúdo apenas de matemática do 2º semestre do 1º ano, do 2º ano inteiro e do 1º semestre do 3º ano.

Quando seus pais chegaram para buscá-lo, expressou grande contentamento, relatando que seria aluno do 3º ano. A pesquisadora narrou brevemente aos pais como ele recebeu a novidade. Os pais, apreensivos,

¹⁷ É uma técnica de modificação do currículo criada por Renzulli (1986). Este processo de três etapas consiste em definir as metas e a produção de uma determinada unidade de estudo; determinar e documentar os alunos que já dominaram a maior parte ou todo um conjunto específico de resultados da aprendizagem (ou que alunos são capazes de dominá-lo a um ritmo acelerado) e substituir as atividades que são desenvolvidas durante o tempo ganho com a compactação do currículo regular. Estas opções incluem a aceleração do conteúdo, projetos de pesquisa escolhidos pelo indivíduo ou pelo grupo, ensino pelos pares e uma variedade de atividades extraclasse ou não escolares (RENZULLI, 2004, p, 113).

¹⁸ Vicente se referia ao cálculo mental que ele utilizara sem uso da estratégia escrita.

receberam a notícia aliviados e confiantes de que a intervenção psicopedagógica poderia ser adequada.

Quanto ao aspecto cognitivo a pesquisadora nesta sessão constatou a rapidez com que Vicente interpretou os problemas e resolveu os cálculos matemáticos, neste caso, especificamente, o conteúdo do 1º ano de matemática. Quanto ao aspecto afetivo-emocional Vicente demonstrou maturidade e coragem de enfrentar no futuro uma situação acadêmica diferenciada. E quanto ao aspecto social a interação com a pesquisadora foi muito positiva, respeitando-a durante a conversa.

6.10 QUINTA SESSÃO SELECIONADA

Esta é a quinta sessão selecionada da primeira etapa que antecede a aceleração de estudos de Vicente, ainda com 5 anos e 10 meses.

Esta sessão tinha como objetivo apresentar os conteúdos da disciplina de matemática para que ele acompanhasse os conteúdos do 3º ano.

A sessão iniciou quando Vicente cumprimentou a pesquisadora com um bom dia, sentou-se na poltrona da recepção e começou a ler um gibi. Depois das orientações que foram feitas em relação a cumprimentar as pessoas e aguardar até que seja chamado, essas atitudes tornaram-se hábito, Vicente se apresentava muito mais tolerante e tranquilo. Entrou conversando bastante, queria contar como tinha sido sua semana, no feriado seus pais o levaram para o litoral do Paraná. Relatou que conheceu alguns meninos que brincavam na areia e que não havia gostado deles, pois os meninos não falavam “coisas certas”. A pesquisadora o questionou:

P: Não entendi Vicente. Como assim, não falavam as coisas certas? Quais coisas? Você brincou com os meninos?

V: Não, eu te disse que não. Eu fui conversar com eles, mas eles falavam coisas que não existia, eu expliquei, mas eles não entenderam nada.

P: Vicente, explique melhor, não estou entendendo.

Enquanto Vicente relatava o ocorrido, pegou o jogo “*Hora do Rush*” (já citado anteriormente nesta pesquisa) e começou a resolver os desafios.

V: Tá eu vou te explicar. Tinham uns meninos brincando na areia, quando chegamos perto deles, minha mãe disse para esses meninos. – Que legal!

Estão fazendo buraco? – e o menino respondeu que estavam procurando petróleo. Eu disse que eles não iriam achar petróleo e expliquei que as marés negras são manchas de petróleo e elas causam verdadeiros desastres na vida marinha (Apêndice 5)¹⁹.

V: *Sim Vicente, mas o que aconteceu depois?*

V: Ele (um dos meninos) me olhou e repetiu. – estamos procurando petróleo – e continuou fazendo o buraco, daí eu não fui brincar com eles, eles estavam falando tudo errado.

Enquanto Vicente se envolvia com o jogo, a pesquisadora conversava com ele sobre a sua postura em relação aos meninos. Foi explicado que as crianças estavam simplesmente brincando. Nas brincadeiras podemos fantasiar e que muitas vezes fazemos isso. E isso não significa que eles não soubessem que não vão encontrar petróleo ou que não estavam falando “a coisa certa.” Mas sim que estavam apenas imaginando que iriam encontrar petróleo. Foi dado o exemplo da situação que Vicente estava vivenciando. Os carrinhos e os caminhões do jogo “Hora do Rush” não eram de verdade, ele não estava tentando na verdade tirar um carro vermelho de trás dos outros carros coloridos. Era uma brincadeira, uma fantasia em que o próprio Vicente se referia aos carrinhos de brinquedo como carros e nem por isso não estava certo.

Novaes (1979) explica que as crianças com altas habilidades/superdotação têm motivação intrínseca para buscar informações e sanar suas curiosidades e não são incomuns as crianças que não aceitam uma explicação simples e preferem explicações complexas. Vicente, algumas vezes, tinha uma postura pouco flexível, propenso a não aceitar afirmações ou respostas superficiais até mesmo lúdicas.

Na continuidade da sessão foram trabalhados os conteúdos da disciplina de matemática abrangendo situações-problema. O objetivo era interpretar e resolver os problemas, sem a utilização de estratégias previamente estabelecidas. Desta forma Vicente se utilizaria de estratégias próprias para resolver os problemas matemáticos.

A metodologia utilizada para abreviar os conteúdos da disciplina de matemática foi baseada em Renzulli (2004). Foram aplicadas estratégias de aprendizagem baseadas no Modelo Indutivo, Enriquecimento do Tipo III²⁰.

O Modelo Indutivo representa os tipos de aprendizagem que ocorrem fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas

¹⁹ A pesquisadora pediu que Vicente registrasse o que ele falou sobre as Marés Negras.

²⁰ Esse tema foi abordado no capítulo 3 “Principais teorias contemporâneas na área das altas habilidades/superdotação”, mais especificamente no item 3.1.3.1 “Enriquecimento escolar segundo Renzulli”, desta dissertação.

que podem ser integrados à aprendizagem escolar com adaptações adequadas. (REZULLI, 2004, p. 96).

A função da pedagoga era de indagadora e pesquisadora. Quanto ao aluno, sua atuação foi de pesquisador, construtor do conhecimento para uso no presente, foi estimulado a usar o conhecimento para descobrir, focalizar e agir sobre os problemas (REZULLI, 2004).

Vicente se utilizou do cálculo mental para a resolução dos problemas matemáticos que lhe foram propostos. Em alguns problemas, os enunciados solicitavam que para resolução fossem utilizadas contas armadas e a representação simbólica através de desenho. Vicente não utilizava nenhuma destas estratégias, apenas respondia apresentando os resultados. Nessa sessão foi revisto o restante do conteúdo do 1º ano e o primeiro bimestre do 2º ano com muita facilidade.

Na abordagem aplicada para a compactação do currículo foram utilizados alguns livros didáticos da disciplina de matemática. Os livros didáticos são divididos em unidades e cada unidade apresenta um conteúdo novo. Seleciona-se primeiro o conteúdo e, posteriormente, um ou dois exercícios de cada unidade. Para as resoluções das atividades solicitava-se que Vicente lesse o enunciado da atividade com atenção. Era questionada a sua compreensão da atividade proposta, solicitado a responder oralmente e a completar o exercício através da estratégia de sua preferência. Em todos os exercícios desta sessão Vicente utilizou-se do cálculo mental e escreveu somente o resultado no exercício. O enriquecimento acima explicado se traduziu num plano de estudos horizontal, que consistiu numa compactação do currículo, com base nas necessidades específicas de Vicente.

Quanto ao aspecto cognitivo a pesquisadora nesta sessão constatou a rapidez com que Vicente resolveu os exercícios de matemática da etapa escolar mais adiantada em relação à que ele se encontra, tem preferência por resolvê-los mentalmente e não se utiliza de desenhos ou de estratégias metacognitivas pré-estabelecidas. Quanto ao aspecto afetivo-emocional, Vicente conseguiu vencer os conteúdos solicitados pela pesquisadora. Quanto ao aspecto social percebeu-se que o lúdico confronta o intelectual na interação, e que era o canal importante para o trabalho com o desenvolvimento afetivo e social.

6.11 SEXTA SESSÃO SELECIONADA

Esta é a sexta sessão selecionada da primeira etapa que antecede a aceleração de estudos, Vicente agora com 5 anos e 11 meses.

Vicente chegou e cumprimentou a pesquisadora com bom dia e aguardou ser chamado. O objetivo desta sessão foi o de promover e fortalecer seu autoconhecimento. A sessão foi iniciada com uma conversa sobre os gostos, as preferências, sobre os amigos, os parentes, enfim o jeito de ser, de conviver e de viver de cada um. A pesquisadora pediu que ele respondesse em um papel algumas perguntas:

P: Diga três palavras que se parecem com você.

V: Inteligente, ecologista e esperto.

P: Quando eu não estou na escola eu gosto de:

V: Brincar.

P: O que você gostaria de aprender mais?

V: Sobre o corpo humano.

P: Complete a frase, eu gosto de pessoas que...

V: Gostam de mim.

P: Aprender é divertido quando:

V: Em algum trabalho.

P: Eu gostaria de ser elogiado por...

V: Fazer letra boa.

P: Às vezes fico preocupado com:

V: O sumiço do meu bichinho.

P: Eu sei que sou:

V: Alegre as vezes.

P: Vicente, o que você gostaria de ser?

V: Brincalhão.

P: Sinto-se desafiado quando?

V: Quando estou apostando.

P: Fico muito feliz quando:

V: Estou brincando.

P: Você pode completar essa frase? - Algum dia você gostaria de...

V: Ser engenheiro.

P: Você pode completar essa frase também? O que eu faço melhor é...

V: Responder perguntas.

P: Eu gosto de brincar de?

V: Carrinho.

P: Penso muito em?

V: Estar jogando.

P: Aprendo melhor quando...

V: Estou na escola.

P: As vezes tenho vontade de:

V: Ir no shopping.

P: Não gosto de...

V: Discutir.

P: O que você não gostaria que proibissem de você?

V: A leitura.

P: O que você não faria quando crescesse?
 V: Eu não me separaria da minha esposa.
 P: Se você fosse seus pais, o que você não o deixaria fazer?
 V: Fazer maluquice feito um doido.
 P: O que não lembraria?
 V: Da minha primeira professora.
 P: O que não proibiria?
 V: Leitura.
 P: O que não retiraria?
 V: Escrever.
 P: Quando você crescer do que você gostaria de lembrar?
 V: De quando eu era criança (Apêndice 17).

As perguntas que a pesquisadora fez a Vicente nesta sessão foram inspiradas na pesquisadora Maia-Pinto (2007) e também em Gardner (2000) para a investigação de sua inteligência intrapessoal. Gardner (2000) afirma que a inteligência intrapessoal refere-se à habilidade de acessar, reconhecer e lidar com os próprios sentimentos.

Foi através da escrita e, na sequência, por meio da oralidade que Vicente melhor acessou os seus sentimentos. Cada resposta foi registrada e utilizada de uma maneira apropriada. Indagado sobre o que era para ele ser uma pessoa inteligente, ecologista e esperto, respondeu: inteligente era saber bastante coisa, ecologista é se preocupar com o meio ambiente e esperto, respondeu que esperto era esperto. Sobre o que gostaria de aprender mais, citou o corpo humano, era um assunto de grande interesse. A pesquisadora solicitou que completasse a frase, eu gosto de pessoas que, e ele respondeu rapidamente: “as que gostam de mim”. É perfeitamente justificável a resposta de Vicente. Ele sofreu preconceito, algumas crianças o desprezavam, então ele gosta das pessoas que primeiramente gostam dele, para não sofrer com o abandono. Na pergunta sobre o que gostaria de ser, Vicente disse que gostaria de ser brincalhão, pois de uma maneira geral ela não sabia fazer brincadeiras agradáveis.

Vicente adora perguntar e responder perguntas, sempre é muito curioso. E sobre ser elogiado por fazer letra boa, a pesquisadora comentou que estava ao seu alcance melhorar a letra, caso ele treinasse, conquistaria esse objetivo. Outra pergunta bastante interessante foi “o que você não fará quando crescer?” Ele respondeu que não se separaria da sua esposa. Seu pai foi separado da primeira esposa. A sua mãe é a segunda esposa de seu pai. Já em outra pergunta, Vicente

escreveu que se ele fosse seus pais, não o deixaria fazer maluquice feito um doido. A pesquisadora pediu a ele para explicar melhor essa frase.

V: Às vezes eu fico correndo feito um doido mesmo, não paro e meus pais falam para eu parar e eu não paro e, se eu fosse eles, eu iria mandar eu parar.

A pesquisadora considerou madura muito interessante a percepção de Vicente em relação à vida e tudo ao seu redor. Depois desta atividade, Vicente lhe mostrou um texto que ele fez. O texto foi transcrito exatamente como Vicente escreveu.

Como que eu sou.

As vezes eu tenho a mania de catar lixo do chão, como se eu fosse catador de lixo, o reciclo (transformar em coisas novas); eu leio gibis da turma da Mônica já perdi a conta de tantos gibis que li. Inventei o 1º gibi do Sansão vai ter um montão de semanas pela frente. Vai ter 160 gibis, sou fã da turma da Mônica, gosto de brincar e de ler livros, as vezes sou bagunceiro e as vezes sou organizado. Não os dois ao mesmo tempo. Não sou gordo mais sim magro. Tenho 20 K e tenho 1 M e 15 c (Apêndice 6).

A conversa foi extensa, dialogou-se sobre o texto que ele produziu, sobre ser ecologista, a importância de fazer reciclagem, o relacionamento dele com os pais e a sua vontade de criar histórias em quadrinhos. Contou sobre a facilidade com que cria essas histórias no site da Turma da Mônica e que as publica no próprio site. Baseada novamente no Enriquecimento do Tipo III do teórico Renzulli (2004), foi combinado que, em outra sessão, faria histórias em quadrinhos.

Quanto ao aspecto cognitivo, a pesquisadora constatou, nesta sessão, a capacidade de Vicente responder às perguntas e o discernimento em suas respostas. Quanto ao aspecto afetivo-emocional, Vicente conseguiu expressar seus sentimentos de maneira clara e objetiva; quando questionado sobre vários aspectos não se esquivou em nenhum momento, relatando seus sentimentos. Quanto ao aspecto social, percebe-se a necessidade de ser aceito pelo grupo, ao contrário do que se pensa da criança com altas habilidades/superdotação como preferindo em ficar sozinha.

6.12. SÉTIMA SESSÃO SELECIONADA

Esta é a primeira sessão selecionada da segunda etapa após o processo de aceleração de estudos de Vicente, quando tinha 6 anos e 1 mês.

Houve um agravante durante o processo de aceleração de Vicente. As sessões deveriam acontecer semanalmente. Mas houve um prolongamento das férias de julho de 2009, devido a uma pandemia que ocorreu no Brasil, mais precisamente nos estados do sul do país. A gripe denominada H1N1, fez com que o período letivo se modificasse no ano de 2009, ao invés do segundo semestre iniciar na última semana de julho, como eram habituais, as aulas iniciaram somente na primeira semana de setembro, com cinco semanas de atraso. Vicente também não frequentou as sessões psicopedagógicas.

Vicente estava aflito com o período de férias prolongado, as profissionais da escola, os pais e a pesquisadora estavam preocupados com os conteúdos que teriam que ser acelerados durante o segundo semestre. Um mês a menos de adaptação de Vicente ao novo ano escolar. Devido à insegurança quanto à doença, os pais de Vicente só o levaram na última semana de agosto para os atendimentos, atrasando o processo. Os pais foram orientados pelo telefone e conforme seus relatos, os combinados estavam sendo cumpridos: em alguns momentos desenvolviam atividades de matemática com o Vicente. Nesse período Vicente saiu pouco de casa devido aos perigos da gripe.

No início da sessão, Vicente estava calmo. Mostrou-se bastante ansioso com a nova situação, mas conseguia se controlar. O primeiro assunto do diálogo foi sobre as férias prolongadas, sua expectativa em relação ao retorno às aulas e sua nova série. Questionou a pesquisadora sobre a sua nova professora, sobre seus colegas. Investigou um pouco mais sobre a nova série que frequentaria. Era evidente que Vicente gostaria que as aulas começassem logo.

Dando por encerrado o diálogo demos continuidade aos conteúdos da disciplina de matemática, com ênfase na interpretação das atividades propostas e problemas, na execução das atividades e no término dos exercícios. Uma das vantagens de trabalhar os conteúdos com Vicente é a concentração que dispensa quando o assunto é de seu interesse, aprofundando-se neles com bastante envolvimento e dedicação. Eram necessárias aproximadamente mais três sessões

para encerrar todo o conteúdo proposto da disciplina matemática, pois já tínhamos terminado todo o conteúdo do segundo semestre do 1º ano, o conteúdo do 2º ano completo e estávamos no início do primeiro bimestre do 3º ano. O trabalho começou a ficar um pouco mais lento, já que os conteúdos estavam um pouco mais avançados e Vicente não os dominava, necessitando, assim, dispensar ainda mais atenção e envolvimento.

Renzulli e Reis (1997, citado por VIRGOLIM, 2007b, p.43), explicam que crianças com altas habilidades/superdotação acadêmica, frequentemente apresentam características como as apresentadas por Vicente, necessitando pouca ou nenhuma repetição do conteúdo escolar; além disto, Vicente aprende com rapidez, apresenta longos períodos de concentração, tem boa memória, é perseverante, apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico, é um consumidor de conhecimento e lê por prazer.

Quanto ao aspecto cognitivo, a pesquisadora constatou envolvimento, concentração, rapidez na aprendizagem e no desenvolvimento dos exercícios. Quanto ao aspecto afetivo-emocional Vicente estava aflito com a situação, mas conseguiu se controlar, demonstrando capacidade emocional para superar o primeiro desafio, o atraso do início das aulas. Quanto ao aspecto social, este foi pouco verificado, pois Vicente ficou muito em casa; saiu pouquíssimas vezes devido à pandemia. No que se refere ao relacionamento com a pesquisadora, este se mostrava como respeitoso e interessado.

6.13 OITAVA SESSÃO SELECIONADA

Esta é a segunda sessão selecionada da segunda etapa após o processo de aceleração de estudos de Vicente, agora com 6 anos e 3 meses.

Vicente chegou animado ao nosso encontro, não estava mais tão calado e chegava contando as novidades da escola e o que havia pesquisado durante a semana.

Entrou e logo perguntou à pesquisadora, antes mesmo de cumprimentá-la.

V: Você sabe o que é raiz quadrada?

Não aguardou a resposta e completou:

V: É quando o resultado de um número é vezes o mesmo número.

A explicação foi instantânea, quando ele percebeu que a pesquisadora ainda raciocinava sobre sua fala, completou rapidamente:

V: A gente escolhe o número e faz vezes ele mesmo e dá o resultado, usa o símbolo da raiz quadrada e coloca o número embaixo e coloca o sinal de igual. Ex: Raiz quadrada de 81 é 9, raiz quadrada de 16 é 4, raiz quadrada de 36 é 6, raiz quadrada de 9 é 3, raiz quadrada de 25 é 5, raiz quadrada de 4 é 2, raiz quadrada de 100 é 10, bom acho que são só essas que eu sei. Não! Me lembrei de mais, raiz quadrada de 121 é 11 e raiz quadrada de 64 é 8. Acho que agora acabou, vamos fazer outra coisa?

P: *Puxa Vicente, que coisa boa, você sabe todas essas?*

V: Sim eu sei, mas agora vamos fazer outra coisa?

Vicente não estava tão introspectivo como ele era quando frequentava o 1º ano. Gostava de demonstrar seus conhecimentos adequadamente e fazer as perguntas na sala de aula. Parecia estar no lugar certo. Contou à pesquisadora que fizera alguns amigos e gostava de aprender na escola. Mas nesta sessão houve a necessidade de uma organização do horário de estudos e das tarefas de casa. Quanto às tarefas de casa ele as concluía rapidamente, mas a queixa dos pais era de que era necessário solicitar várias vezes até que ele fosse fazê-las. Os exercícios do 1º ano não demandavam dedicação, mas frequentando o 3º ano, Vicente necessitaria redobrar a atenção e o comprometimento, pois além de mais complexas, as tarefas eram mais longas.

Foi combinado em outra sessão que ele demonstraria seus conhecimentos na escrita de uma história em quadrinhos. Esta atividade foi inspirada em Renzulli (2004), e na sua proposta do Enriquecimento do Tipo III. Seguem algumas orientações sobre os interesses da criança com altas habilidades/superdotação.

O papel do prazer. A aprendizagem é mais efetiva quando os alunos desfrutam o que estão fazendo e, desta forma, as experiências do Tipo III devem ser elaboradas e avaliadas considerando tanto o prazer quanto as metas de crescimento cognitivo.

Personalização da aprendizagem. A aprendizagem é mais significativa e prazerosa quando o conteúdo (ou seja, o conhecimento) e o processo (ou seja, as habilidades de pensamento, os métodos de investigação) são aprendidos no contexto de um problema real e atual. Então, deve dar-se atenção às oportunidades de personalização da escolha do aluno na seleção do problema, à relevância do problema para os indivíduos ou grupos e às estratégias para ajudar os alunos a personalizar os problemas que poderão escolher para estudar. Pode ser utilizado algum tipo de instrução formal no Enriquecimento do Tipo III, mas a principal meta desta abordagem é melhorar o desenvolvimento de estratégias investigativas pelos alunos e o seu gosto por elas. (RENZULLI, 2004, p. 100).

Esta sessão foi muito interessante, foi um pouco mais longa devido ao projeto da estória em quadrinho. O conhecimento de Vicente, expresso nas produções de histórias em quadrinhos era muito vasto. Iniciou o projeto com concentração e empenho. Foi Vicente quem traçou as etapas do projeto.

1. A ideia sobre a estória.
2. Pensar onde a estória se passaria.
3. Quais seriam os personagens da nossa estória.
4. As falas dos personagens.
5. Um título para a estória.

A pesquisadora e Vicente começaram a fazer a estória juntos, mas quando ele percebeu que suas ideias eram muito melhores do que as da pesquisadora ele as descartou-as educadamente:

V: Outro dia a gente faz uma estória só com as tuas ideias, tá?

A pesquisadora percebeu como Vicente tinha mudado, ele ficou preocupado com os seus sentimentos, não querendo magoá-la, e sugerindo outro momento para expor suas ideias. Antes de terminar a sessão, Vicente quis que o autor das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, Maurício de Souza, conhecesse o seu trabalho e possibilitasse uma visita ao seu estúdio.

Foi enviado um email a Maurício de Souza, que infelizmente não obtiveram resposta.

Gostaria de sugerir a vocês de fazer o primeiro almanaque do sansão. Histórias: sansão gigante, páginas semanais e tiras. Aprendi a ler com 4 anos e quero conhecer o estúdio; estou no terceiro ano e tenho 6 anos; sou muito inteligente; leio um monte de gibis e sou fã da turma da Monica. Fui do primeiro ano ao terceiro ano e pulei o segundo ano.
Assinado Vicente.

Quanto ao aspecto cognitivo, a pesquisadora percebeu a capacidade de planejar, criar e executar um projeto de seu interesse, neste caso, a história em quadrinhos. Quanto ao aspecto afetivo-emocional, Vicente estava muito mais calmo e equilibrado, demonstrando seus conhecimentos de maneira mais respeitosa. Quanto ao aspecto social Vicente, ficou muito em casa, saiu somente quando necessário, devido à pandemia.

6.14 NONA SESSÃO SELECIONADA

Esta é a terceira sessão selecionada da segunda etapa após o processo de aceleração de estudos de Vicente, agora com 6 anos e 4 meses.

Foi a última sessão do ano de 2009. Voltariam a se encontrar somente em fevereiro de 2010. Vicente, juntamente com a pesquisadora, revisou os horários de seus estudos, que segundo ele e os pais eram cumpridos regularmente. Gostava de ir à escola, se sentia bem com os colegas e fazia as lições de casa com responsabilidade e dedicação. Na sessão, durante a preparação de um jogo, se mostrou apreensivo e desabafou:

V: Sabe, às vezes eu tenho dificuldade com algumas coisas.

P: *É mesmo? Com o que, por exemplo?*

V: Eu tenho dificuldade com reações químicas. No próximo ano vou aprender sobre o corpo humano, meio ambiente e sobre o espaço sideral.

P: *Quem disse isso?*

V: Eu vi todas as unidades do livro do 4º ano. E sei que no 1º bimestre vou aprender sobre os seres vivos.

P: *E o que para você é mais difícil na escola?*

V: Inglês, eu não sei. Eu também não sei fazer reações químicas, mas é claro que eu vou aprender no 9º ano ou no ensino médio né?

P: *O que mais é difícil para você?*

V: Mais nada.

Vicente buscava constantemente desafios. As tarefas já estavam se tornando fáceis, pesquisava conteúdos que não compõe o currículo escolar do ano que frequentava. Começou a acreditar na escola. Segundo Oliveira (2007), os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam níveis superiores de motivação intrínseca. Outro fator determinante para o desenvolvimento e a expressão do aluno com altas habilidades/superdotação é a sua autonomia, quando comparado a outros alunos de mesma faixa etária.

Nesta sessão foi proposta uma retrospectiva do ano de 2009, conversaram sobre as dificuldades que ele enfrentou as facilidades, as alegrias e sobre as suas perspectivas futuras. Vicente comunicou que queria ser engenheiro, que gostava muito de matemática e relatou que no curso de engenharia precisaria fazer muitas contas. Foi questionado se ele se arrependeu de alguma coisa, como, por exemplo, de ter sido avançado dois anos na escola. Respondeu que gosta muito do 3º ano e que não queria ficar no 1º ano, completando “não tenho nada para fazer lá, eu gosto de aprender”.

Pedi para jogar um jogo de raciocínio lógico matemático, já conhecido de sessões anteriores. Rummikub é um jogo que o jogador necessita de atenção e o raciocínio lógico. O jogo pode ser jogado por dois a quatro jogadores a partir dos 8 anos de idade. Os jogadores colocam as peças viradas para baixo no centro da mesa e misturam. Cada jogador tira 14 peças e coloca-as no seu suporte, organizando-as em grupos ou sequências. Grupo é um conjunto de 3 ou 4 peças com o mesmo número, mas de cores diferentes. Sequência é o conjunto de 3 ou mais números consecutivos da mesma cor. São necessárias pelo menos 3 peças para formar um conjunto. As peças jogadas não pertencem a ninguém, são da mesa. A partir do momento em que há grupos e sequências na mesa, cada jogador pode manipulá-las. Vence quem terminar as peças do suporte primeiro. A pesquisadora e Vicente jogaram duas vezes, a primeira ele perdeu e a segunda ele ganhou. Era um momento lúdico. Vicente, que anteriormente tinha evidenciado algumas dificuldades em interagir com espontaneidade, agora se apresentava como uma criança tranquila e mais conhecedora de si mesmo, de seus potenciais, suas dificuldades e com desenvoltura para lidar com as frustrações. Estava com uma postura diferenciada das primeiras sessões. Em uma das sessões não relatadas, neste estudo, Vicente atirou ao chão as peças e o tabuleiro do jogo de xadrez, após ter perdido a partida para a pesquisadora. Algumas vezes, situações semelhantes ocorreram. Quando ele tomava tal atitude, a pesquisadora parava e solicitava que ele pegasse todas as peças e as colocasse no lugar. Nenhuma atividade era iniciada antes que isto acontecesse junto com um pedido de desculpas do próprio Vicente. Na última sessão pode-se perceber que, quando Vicente perdeu se conteve e disse: Vamos jogar de novo? Houve um avanço no desenvolvimento afetivo-social de Vicente. As regras e limites foram firmados e consolidados a partir do trabalho conjunto entre a pesquisadora, a escola e a família.

Quanto ao aspecto cognitivo, a pesquisadora percebeu a capacidade de Vicente em jogar este jogo, que requer muita atenção e concentração, bem como raciocínio lógico. Quanto ao aspecto afetivo-emocional, Vicente apresentou equilíbrio ao jogar e ao perder, não ficou feliz, mas superou rápido o momento solicitando outra oportunidade. Quanto ao aspecto social Vicente fez algumas amizades na sala de aula nova e aos poucos conquistava o respeito dos seus colegas.

Vicente conseguiu completar as diversas avaliações propostas pela escola no pouco tempo que frequentou o 3º ano. A pesquisadora selecionou uma avaliação de cada disciplina, português (apêndice 7), ciências (apêndice 9), inglês (apêndice 10) e história (apêndice 12) e duas avaliações da disciplina de matemática (apêndices 8 e 11). Na avaliação de português percebe-se um bom domínio da língua portuguesa ainda mais se tratando de uma criança de 6 anos e 2 meses que frequentou metade do 1º ano, não frequentou o 2º ano e apenas alguns dias do 3º ano. Na avaliação de matemática é importante ressaltar e observar que Vicente não desenhou corretamente a quantidade de figuras referente ao resultado da conta proposta, mas sua resposta através dos algoritmos foi correta, ou seja, Vicente não se utilizou do desenho para executar corretamente as atividades.

Segundo Gardner (2000. p 35) Sternberg explica que:

Não basta saber se alguém, pode chegar a resposta certa. Antes, deve-se olhar para os passos mentais que a pessoa que está sendo submetida ao teste executa para resolver um problema, identificar as dificuldades encontradas e, na medida do possível, imaginar como ajudar essa pessoa e outras a solucionar itens desse tipo.

Neste caso especificamente da avaliação de matemática, os passos mentais de Vicente não eram a utilização do desenho e sim o cálculo mental.

Gardner (2000) coloca que, Sternberg investigou a capacidade dos indivíduos em lidar de maneira prática com diferentes tipos de contexto e que é necessário para agir inteligentemente na escola ou diversas situações, Sternberg notou que a “inteligência prática” é extremamente importante para o sucesso em nossa sociedade e no entanto quase nunca é ensinada ou sistematicamente testada.

Tanto na avaliação de português como nas avaliações de ciências, inglês, história e matemática, percebeu-se um vasto conhecimento dos diversos conteúdos, a disponibilidade do aluno em resolver as avaliações extensas e suas notas altas. Na avaliação de português (apêndice 7), constata-se um bom conhecimento da ortografia da língua portuguesa. Na avaliação de ciências (apêndice 9), verifica-se a disponibilidade do aluno em resolver uma avaliação extensa (seis páginas) e o vasto conhecimento acadêmico desta disciplina, alcançando 89% de acerto. A avaliação de inglês (apêndice 10) requer conhecimento e vocabulário da ortografia inglesa. A avaliação de história (apêndice 12) exigiu-se vasto conhecimento da disciplina, texto

informativo complexo com interpretação e ainda memória visual na identificação de imagens da cidade em estudo.

Algumas avaliações e o boletim do 4º ano foram incluídos nesta pesquisa para demonstrar o excelente desempenho de Vicente no ano seguinte após a aceleração de estudos, embora a pesquisa se encerre no 3º ano. É importante demonstrar o sucesso acadêmico após uma aceleração tão especial. O apêndice 13 mostra uma avaliação de geografia extensa do 4º ano, do 2º bimestre, que exigia além da interpretação, conhecimento do conteúdo, conhecimento cartográfico, resultando à nota máxima, com 100% de acerto, recebendo inclusive um merecido elogio da professora. O apêndice 14 não menos importante, demonstra que a avaliação de ciências também do 2º bimestre do 4º ano, foi excelente, numa avaliação complexa e extensa, Vicente conseguiu 97% de acerto. E ainda para ilustrar o 3º bimestre do 4º ano com uma avaliação de português (apêndice 15) bastante complexa para uma criança de 7 anos recém completados resolver e ainda alcançar 87% dos acertos.

Estes apêndices acima citados tiveram os objetivos de ilustrar e demonstrar o potencial de Vicente no seu mundo acadêmico do final do 3º e 4º ano.

6.15 VISITA À ESCOLA

A última visita do ano de 2009 da pesquisadora à escola foi após um período 2 meses após o reinício das aulas depois da aceleração de estudos de Vicente. Os objetivos foram receber informações sobre Vicente, fazer um balanço sobre a intervenção, pois o ano se encerrava. A escola relatou um melhor relacionamento por parte de Vicente com os colegas da sala e com as professoras. Relatou também que sua constante busca de novas informações e desafios continuam. Referiram-se às disciplinas de Ciências e Matemática como sendo as de maior interesse de Vicente. As professoras descreveram a desenvoltura e o seu conhecimento técnico ao explicar alguns conteúdos para todos os alunos da sua sala de aula. Às vezes complementa as aulas das professoras com qualidade e conseguiu, através dessa atitude, o respeito e a admiração dos colegas e dos professores. Com apenas três meses e meio de aulas no 3º ano conseguiu terminar o ano com as melhores notas

da turma. Vicente se superou em várias situações, buscou ser aceito e exercitou a paciência com as crianças para uma melhor convivência.

É importante perceber que o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação deverá acontecer em um processo contínuo e, como tal, é necessária a realização de constantes ajustes em função dos resultados e das expectativas dos alunos.

É importante ressaltar que respostas educativas são necessárias para o desenvolvimento pleno e equilibrado das potencialidades dos alunos com altas habilidades/superdotação. Depois de conhecer as habilidades e potenciais do sujeito da pesquisa, interceder psicopedagogicamente e orientar a família, o momento é de sugerir à escola um acompanhamento e enriquecimento prático a esse aluno dentro da sala de aula do ensino comum.

O acompanhamento na escola refere-se à atenção que os profissionais da instituição dispensarão por anos a esse aluno acelerado academicamente. Devido ao fato de Vicente apresentar, nas últimas sessões aqui descritas, interesse acentuado por conteúdos das séries superiores a sua, torna-se inevitável uma orientação à escola quanto a um possível enriquecimento em sala de aula do ensino regular, já que uma nova aceleração acadêmica não seria possível e nem recomendável em nível de Brasil.

A pesquisadora propõe, neste tópico, alternativas de trabalho na escola, após a aceleração de estudos e fundamentadas em Renzulli (1986), Gardner (2000) e Sternberg (2008).

As estratégias de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação envolvem, muitas vezes, a diferenciação do currículo regular a fim de adequar o processo de ensino às necessidades desse aluno e contribuindo, também, para estimular potencialidades de toda a turma.

Pelo fato dos profissionais da escola estarem atentos quanto ao desenvolvimento de Vicente, é importante salientar que, se o aluno em estudo apresentar inquietação quanto aos conteúdos trabalhados na sala de aula comum ou conhecimento incomum em alguma área de interesse, a escola poderá promover um enriquecimento de natureza qualitativa. Este enriquecimento pode ser realizado por meio de um planejamento de atividades específicas a este aluno, oportunizando-lhe maior qualidade com a mesma quantidade de atividades propostas e relacionando as atividades de Vicente, tanto quanto possível, aos conteúdos que o

restante da sua sala de aula está estudando, mas de maneira mais aprofundada. Poderão ser requisitados a Vicente: pesquisas exploratórias a respeito do conteúdo em estudo, mas de maneira mais densa; sugerir que o mesmo apresente aos colegas o que lhe foi requisitado e, no caso em que o resultado de sua pesquisa supere o ano escolar em que Vicente se encontra, este poderá apresentar sua pesquisa à série que corresponde ao conteúdo de seu material.

Outra sugestão poderia ser o enriquecimento da disciplina de matemática, por se tratar de sua maior habilidade. O encaminhamento poderia acontecer de maneira individual, despertando ainda mais em Vicente suas habilidades e desenvolvendo a inteligência lógico-matemática (GARDNER, 2000). As situações-problema apresentadas poderiam ser mais específicas e mais complexas atendendo aos seus potenciais de cálculo mental.

As sugestões de encaminhamento da intervenção escolar, após a aceleração, referem-se a um currículo flexível que permita algum ensino individual, aprofundamento maior das atividades, liberdade para explorar interesses especiais, maior oportunidade para usar sua iniciativa e originalidade no desenvolvimento de um projeto e maior expressão de seus talentos e habilidades.

Além da tentativa de aprofundamento com atividades em sala de aula comum, há a indicação de um atendimento suplementar. Na escola de Vicente, existem outras crianças com altas habilidades/superdotação. A sugestão é que se faça um grupo de interesses envolvendo essas crianças. Essas atividades fortalecem o ajustamento social, crescimento pessoal, senso de responsabilidade, iniciativa intelectual, pensamento crítico, entre outros. E tem como objetivo oferecer oportunidades para que os alunos explorem áreas de interesse, aprofundem conhecimentos já adquiridos e desenvolvam: habilidades relacionadas à criatividade, resolução de situações-problema e habilidades sociais e emocionais.

Esses grupos de interesse, a partir de uma abordagem de enriquecimento curricular podem ser agrupados por meio de oficinas, grupos de laboratório, artes, teatro, poesia, ecológicos, entre outros. Abrangendo as inteligências múltiplas²¹, segundo Gardner (2000): linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-

²¹ Esse tema foi abordado no capítulo 3 “Principais teorias contemporâneas na área das altas habilidades/superdotação”, item 3.1.2. “Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas.”

cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Quanto a Renzulli (1986), sugerem-se as atividades de Enriquecimento Escolar do Tipo I, II e III ²².

Segundo a Teoria Triárquica²³ de Sternberg (2008), esses grupos de interesse poderiam contar com sujeitos com Altas Habilidades/Superdotados analíticos, criativos e práticos na discussão de determinadas situações-problema relacionadas a projetos.

É importante a atenção dos profissionais da escola na execução de atividades diferenciadas, pois toda situação escolar pode desencadear uma extensa variedade e oportunidade para a aplicabilidade de enriquecimento curricular para os alunos com altas habilidades/superdotação.

6.16 ORIENTAÇÃO À FAMÍLIA

A relação familiar é essencial para um bom desenvolvimento da criança com altas habilidades/superdotação. Neste sentido, há a necessidade de facilitar a compreensão das situações vivenciadas pela família através de orientações e esclarecimentos aos pais. Fazer uma reflexão acerca do papel da família nesse processo educativo, conhecer as percepções e sentimentos que eles têm a respeito das altas habilidades/superdotação, orientar os momentos de ansiedade na busca de experiências positivas, eram alguns dos temas trabalhados com os pais.

A dinâmica de uma família pode sofrer modificações em decorrência da manifestação da superdotação de um de seus integrantes. Ao mesmo tempo em que a superdotação pode constituir um impulso ao desenvolvimento saudável das relações familiares, ela pode ocasionar dúvidas e angústias nas famílias, que passam a lidar com uma nova situação. (SILVA, 2008b, p. 342).

A família é o primeiro ambiente onde a criança estabelece relações fundamentais para o seu desenvolvimento, há indícios que os seres humanos têm

²² Esse tema foi abordado no capítulo 3 “Principais teorias contemporâneas na área das altas habilidades/superdotação”. Mais especificamente, item 3.1.3.1. “Enriquecimento escolar segundo Renzulli”, desta dissertação.

²³ Esse tema foi abordado no capítulo 3 “Principais teorias contemporâneas na área das altas habilidades/superdotação”, item 3.1.1. “Teoria da Inteligência de Sternberg”.

maior capacidade de se desenvolver quando estão seguros e confiantes. Novaes (1979) afirma que, para que os filhos com altas habilidades/superdotação se desenvolvam de maneira satisfatória, os atendimentos aos pais e às outras pessoas de convivência familiar se tornam prioritários, pois, além de um desconhecimento emocional dessas crianças, as atitudes desfavoráveis para com elas acabariam por prejudicar seu desenvolvimento.

Com base nessa premissa, os encontros de orientação aos pais ocorreram no consultório da pesquisadora. Faz-se necessário uma postura diferenciada dos pais, com atitudes um pouco mais rígidas, segurança e equilíbrio no encaminhamento dos novos hábitos. Foi em comum acordo que uma rotina diária completa seria essencial para o bom desenvolvimento de Vicente, inclusive com estabelecimento de horários para acordar, para dormir, para fazer as tarefas, brincar e fazer as refeições. Com horário firmado para acordar, Vicente teria mais tempo para executar as atividades da escola e mais tempo livre para brincar. Influenciado pela prática dos horários na casa, ele respeitaria com mais facilidade os horários da escola.

Foi estabelecido também, em comum acordo com os pais, que todas as refeições seriam feitas à mesa, sentado na cadeira, do começo ao fim da refeição, sem intervalos para brincar ou assistir televisão. O reflexo deste comportamento na escola seria positivo, pois Vicente teria desenvolvido o hábito de sentar para se alimentar, refletindo-se esse comportamento na escola. No caso da refeição, é recomendável incentivar que a criança coma o que pediu. Os pais devem servi-lo aos poucos para que termine o que foi servido no prato, evitando desperdícios. Aprender a terminar a refeição ajuda também a incentivá-lo a terminar as lições, pois é através do exercício que se é estimulado a concluir o que se começou.

Segundo Stoltz (2011):

a influência dos pais no aprendizado é muito importante não só pela possibilidade de estes compreenderem e valorizarem a tarefa a ser aprendida e as dificuldades que a criança possa vir encontrar, mas também por apresentarem a ela os meios para superar suas dificuldades. (p.84).

Quanto ao andamento da rotina do lar, é importante que os filhos tenham algumas responsabilidades na casa. Essa incumbência tem por objetivo demonstrar a Vicente que temos responsabilidades não só na escola, também em casa.

Funções como arrumar sua própria cama, alimentar seu animal de estimação, arrumar a mesa para as refeições, tirá-la após o uso. Algumas atividades deverão ser estendidas a todos, é importante que a criança tire da mesa o que foi utilizado pelos familiares, isto poderá contribuir para a importância de ajudar o próximo. O resultado na escola passa a ser consequência do seu comportamento em casa, haverá colaboração da parte do Vicente para com os colegas da escola e comprometimento com as obrigações.

A rotina dentro de casa é importante para a criança perceber que tanto em casa como fora dela temos que cumprir horários, compromissos e atividades. É recomendável aos pais que, orientem seus filhos quanto aos horários das tarefas, do uso do computador, jogos de vídeo game, televisão, higiene e horário para dormir. Essas regras podem ser elaboradas junto com a criança, para que ambos a respeitem. Estas foram às orientações dadas aos pais para que Vicente respeite as regras dentro da casa, na escola e na sociedade, para que se sinta mais seguro e feliz.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta dados importantes para os profissionais da área das altas habilidades/superdotação. Sugere que uma aceleração escolar, baseada na avaliação das potencialidades das crianças com altas habilidades/superdotação, no atendimento psicopedagógico em consultório, na orientação à família e na orientação à escola, pode ser levada a cabo com êxito. O primeiro objetivo específico foi: desenvolver intervenções psicopedagógicas com um aluno com altas habilidades/superdotação, no 1º e 3º anos do ensino fundamental de nove anos, preparando-o e acompanhando-o durante a aceleração escolar.

Como o processo demorou um ano e sete meses e envolveu muitas sessões, optamos pela análise de nove sessões selecionadas em diferentes momentos desse atendimento. Pontuamos diferentes aspectos dessas sessões, considerando as diversas direções dadas a este processo, ponderando as orientações propostas. A avaliação de todo o processo de intervenção psicopedagógica trouxe indicativos de que o encaminhamento dado a este aluno foi adequado. A intervenção psicopedagógica foi positiva, pois levou em consideração: a disposição e motivação do aluno para ser acelerado em dois anos; o acompanhamento e suporte dados à criança durante a etapa de compactação curricular do segundo semestre do 1º ano, o 2º ano e o primeiro semestre do 3º ano; o trabalho conjunto dos aspectos afetivo e cognitivo no desencadeamento das sessões, nas orientações aos pais e nas orientações e intervenções na escola.

Outro objetivo específico foi orientar a família e a escola quanto às intervenções educativas. Não é surpresa, para as pessoas que têm algum interesse pela área das altas habilidades/superdotação, a pouca produção de material especializado que atenda a esta área da Educação Especial. Desenvolver um projeto para atender às necessidades individuais do aluno em questão foi um grande desafio a ser vencido. A família precisava de inúmeras orientações. Educar uma criança com uma inteligência mediana já não é tarefa fácil, imaginem educar um menino com uma inteligência tão peculiar. Requer estudo, prática e atitude por parte do profissional que orienta a família. E muita boa vontade, quebra de tabus e persistência por parte dos pais.

Quanto à escola, as intervenções sugeridas pela pesquisadora de enriquecimento curricular, a princípio não foram aceitas, pois a escola não se sentia suficientemente preparada para o desenvolvimento de tal prática. Foi necessário sugerir outra intervenção à escola. A segunda sugestão foi a aceleração de estudos, a qual foi descrita nesta pesquisa.

Por fim, o objetivo: propor alternativas de trabalho na escola, após a aceleração de estudos, sugere um atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, garantindo-lhes um ensino suplementar, na sala de aula do ensino comum ou na opção contraturno, distribuído nas suas áreas de interesse. Essas atividades poderiam estar sendo desenvolvidas em uma Sala de Recursos e garantirão a continuidade do atendimento dado a este aluno.

Quanto aos pressupostos do estudo, observou-se: quando a intervenção psicopedagógica considera a motivação do aluno para o enfrentamento do desafio de ser acelerado dois anos escolares, tem resultados positivos quanto ao seu desenvolvimento. Quando a intervenção psicopedagógica trabalha conjuntamente os aspectos cognitivo e afetivo, favorece o desenvolvimento da pessoa com altas habilidades/superdotação. Quando a intervenção psicopedagógica trabalha em estreita articulação com a escola e a família, ouvindo atentamente suas necessidades, contribui positivamente no desenvolvimento do aluno. Acrescenta-se a esses pressupostos a importância do acompanhamento da compactação curricular dos conteúdos dos anos acelerados em consultório, no sentido de facilitar o processo de adaptação da criança ao novo ano escolar.

Analisando criticamente a trajetória percorrida, verifica-se que a criança com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico necessita de atendimento não só voltado ao amplo desenvolvimento de seu potencial, mas a atividades artísticas e criativas para além da lógica racional. Nesse sentido, poderiam ter sido desenvolvidas mais atividades voltadas ao campo das artes, música e literatura, desenvolvendo a imaginação, a intuição e a criatividade. A importância dessas atividades justifica-se por contribuírem para o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoconfiança e da autoestima, contrabalançando a ênfase no acadêmico e intelectual. Outros estudos poderiam ser desenvolvidos para evidenciar a contribuição desse aspecto na aceleração escolar para crianças com altas habilidades/superdotação, especialmente do tipo acadêmico. Neste estudo foram desenvolvidas atividades envolvendo o campo das artes, em especial quando da

criação da estória em quadrinhos por Vicente. Contudo, poderiam ter sido desenvolvidas mais atividades deste gênero.

A partir da realização desta pesquisa foi possível lançar outro olhar quanto ao atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, incentivar outras propostas de estudo e experiências no acompanhamento destes alunos, tornar sonhos possíveis, proporcionar estudos com significado e contribuir para o desenvolvimento de crianças mais felizes.

A área de altas habilidades/superdotação necessita ainda de muitos outros estudos em diversos segmentos, no sentido de avançar no conhecimento da complexidade envolvendo o desenvolvimento deste aluno, bem como nas alternativas de atendimento às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____.& FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

_____.FLEITH, D. S. (org) **Indivíduos com altas habilidades/superdotação: Clarificando Conceitos, Desfazendo Ideias Errôneas-** vol.1 Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____.**Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais**. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 12, n. 2, Agosto. 2007b. p. 371-378 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-3722007000200018&lng=en&nrm=isso Acesso em 16 Maio de 2010.

ALVES, U. S. **Inteligência: percepções, identificações e teorias** – São Paulo: Vetor, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional** – Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

ASPESI, C. C. **A família do aluno com altas habilidades/superdotação** - vol. 3: org: FLEITH, D. S. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ANTIPOFF, H. **A Educação do bem-dotado**- Rio de Janeiro SENAI/DN/DPEA – Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, 1992.

ANTIPOFF, C. A. & CAMPOS, R. H. de F.. **Superdotação e seus mitos**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2010, vol.14, n.2, pp. 301-309. ISSN 1413-8557. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000200012>.

BALMASEDA, M. T. M. **Analisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados**, Tese de Doutorado – Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación – 2006.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp. 59-76. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>.

BARBOSA, L. M. S. **O projeto de trabalho: uma forma de atuação psicopedagógica** - Curitiba: Impressora Cacique, 2003.

BARBOSA, M. C. D. L.; SIMONETTI, L. G. & RANGEL, M. **Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 201-222. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200004>.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRANDÃO, S. H. A. Mori, N. N. R. **GT Alunos com altas habilidades/superdotação: o atendimento em salas de recursos no Estado do Paraná.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Poder Executivo.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 20 de abril de 2010.

_____. **Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Poder Executivo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em 20 de abril de 2010.

_____. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20 de abril de 2010.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm Acesso em 14 de junho de 2010.

_____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Acesso em 20 de abril de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.. Brasília: MEC/SEESP, 1995 a.

_____. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial. Área de Altas Habilidades.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 1995b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. In: *Inclusão: Revista de Educação Especial*/Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008.

_____. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. 1994.

_____. **Declaração e Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em 09 de junho de 2010.

_____. **Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001. Disponível em: http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/fed_resolucao_cne_ceb_02_2001.htm. Acesso em 20 de abril de 2010.

_____. **Resolução n.º 4/2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 11 de junho de 2010.

_____. **Parecer n.º 13/2009 CNE/CEB Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf Acesso em 11 de junho de 2010.

_____. **Núcleos de Atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S** - Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.- 2005.

_____. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Constituição – 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

CUPERTINO, C. M. B. **Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas habilidades/superdotação** vol. 1: org: FLEITH, D.S. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam**

atendimento em sala de recursos de escolas públicas de ensino. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

_____. & Bueno, J. G. S. **O que Vygotsky pensava sobre genialidade.** Revista de Educação, V. 11, 97-99. 2001.

_____. **Educação do Aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão** – vol. 1: org: FLEITH, D.S. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DOMENICO, E.C.G. **Metodologia de ensino para a iniciação matemática fundamentada na pedagogia Montessoriana.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 1988.

DURANT, W. **A história da filosofia** – Ed. Nova cultural – 2000.

FARIAS, J. C. **Características familiares relacionadas ao desenvolvimento de comportamento de superdotação em alunos de nível socioeconômico desfavorecido.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília. 2003.

FELDMAN, D. H. **Nature's gambit.** New York: Teachers College Press, 1991.

FELDHUSEN, J. F. **Algumas contribuições da psicologia à educação do superdotado.** Em Alencar, E. M. L. S. (Org.), *Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino aprendizagem* (3ª. ed.) São Paulo: Cortez, 1995.

FLAVELLI, J., & WELLMAN, H. **Metamemory. Perspective on the development of memory and cognition** (p. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977.

FLEITH, D. S. **Psicologia e educação do superdotado: definição, sistema de identificação e modelo de estimulação.** Cadernos de Psicologia, V. 5, 37-50, 1999.

_____. **Ambientes educacionais que promovem a criatividade e a excelência.** Superdotação, 2002.

_____.(org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / organização:** Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. **Conceitos e práticas na educação de alunos com altas habilidades/superdotação.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007b, vol.13, n.3, pp. 479-480. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300012>.

FREEMAN, J. & Guenther, Z. C. **Educando os mais capazes: idéias e ações comprovadas.** São Paulo: EPU, 2000.

FREITAS, S. N. **Orientações a pais e professores de alunos com altas habilidades.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2007, vol.13, n.1, pp. 147-148. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100010>.

FONTES, M. A. **Psicopedagogia e sociedade: história, concepções e contribuições**. São Paulo: Vetor, 2006.

GAMA, M. C. S. **Educação de Superdotados: Teoria e Prática**. São Paulo: E.P.U. 2000.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas. A Teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos. Um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: E.P.U., 2006.

GUENTHER, Z. C. & RONDINI, C. A. **Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores**. *Educ. rev.*[online]. 2012, vol.28, n.1, pp. 237-266. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>.

JOU, G. I. de & SPERB, T. M. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2006 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de fevereiro de 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>.

KAMII, C. **Crianças pequenas reinventam a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

LANDAU, E. **Criatividade e superdotação**. Rio de Janeiro: Eça, 1986.

_____. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – São Paulo : E.P.U., 1986.

MAGALHÃES, M. G. **Programa de atendimento ao superdotado da secretaria de estado de educação do Distrito Federal (1991 -2002): Inclusão social ou tergiversão burocrática**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília -2006.

MAIA-PINTO, R. R. **Modelo de enriquecimento escolar** - vol. 1: org: FLEITH, D.S. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

MANZINI, E. J. **Identificando altas habilidades/superdotação**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 495-496. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300012>.

MARINS, A. **Federação Nacional das Apaes – Fenapaes Conselheiro Titular – CONADE**, 2009.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa** – São Paulo: Atlas, 2006.

MELO, M. **Avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas em matemática em um programa de atendimento a alunos portadores de altas habilidades/superdotação**- UCB – Brasília – 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, L. C. & STOLTZ T. **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação** – Curitiba: Juruá, 2012.

MORI, N. N. R. & BRANDAO, S. H. A. **O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 485-498. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000300011>.

MUNDAY, S. BATES, J. **Trabalhando com alunos superdotados, talentosos e com altas habilidades**. São Paulo: Editora Galpão, 2007.

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

OLIVEIRA, E. P. L. **Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa**- Tese de Doutorado em Psicologia – Universidade do Minho – 2007.

OLIVEIRA, M. P. de **Expectativas da família em relação à escolarização do seu filho com altas habilidades**. – Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria – 2009.

OUROFINO, V. T. A. T. **Estratégias de Identificação do Aluno com altas habilidades/superdotação** - – vol. 1: org: FLEITH, D.S. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PARANÁ. **Instrução nº 020/2008 Estabelece procedimentos para o processo de reclassificação de alunos** - SUED/SEED – 2008. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao202008.PDF>
Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

PARRAT-DAYAN, S. **Como entrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERAINO, M. A. C. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2007.

PEREIRA, V. L. P. **A Inclusão Educacional do Aluno Superdotado nos Contextos Regulares de Ensino**. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Brasília, Educação, DF, 2008.

PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento**. Cadernos de Educação Especial. Santa Maria, n. 22, 2003, p. 45-59.

_____. **O aluno com altas habilidades/superdotação: uma criança que não é o que deve ser ou é o que não deve ser?** In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Cap.15. 237-250

_____. **Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**, 307 f., 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____.FREITAS, S. N. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: Uma análise das últimas décadas – CONBRASD - Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2009.**

_____. **A construção do conhecimento em altas habilidades/superdotação no Brasil: uma tentativa de análise das últimas décadas.** – 2006.

_____. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. Tese doutorado em Educação – Fac. de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2008.

PINTO, R. R. M. **Avaliação das Práticas Educacionais Implementadas em um Programa de Atendimento a Alunos Superdotados e Talentosos.** – Dissertação de Mestrado - Universidade de Brasília – Psicologia, DF, 2002.

PRETTO, J. P. **A influência do desejo parental nas altas habilidades/superdotação: uma abordagem psicanalítica**. *Rev. CEFAC* [online]. 2010, vol.12, n.5, pp. 859-869. Epub Apr 23, 2010. ISSN 1516-1846. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-18462010005000087>.

RECH, A. J. D. & FREITAS, S. N. **Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2005, vol.11, n.2, pp. 295-314. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382005000200009>.

REIS, A. P. P. Z. dos & GOMES, C. A. **Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a subrepresentação de meninas entre alunos superdotados**. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2011, vol.19, n.2, pp. 503-520. ISSN 0104-026X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200013>.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.** Em J. S. Renzulli & S. M. Reis (Orgs.), *The triad reader* (p. 2-19). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1986.

_____. **Emerging Conceptions of Giftedness: Building a Bridge to the New Century.** Department of Educational Psychology. University of Connecticut. *Exceptionality*, 10 (2), 67-75. 2002.

_____. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolveremos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan/abr, 2004.

_____. **La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos.** Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Psicología - Lima - Peru Vol. XXVI (1), 23, 42 – 2008.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANT'ANA, L. A. **Permissão para ser o que se é: um estudo sobre Altas Habilidades/Superdotação.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012. Dissertação de Mestrado.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 81/2012. Ementa: Dispõe sobre o processo de aceleração de estudos para alunos com altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino e dá providências correlatas.** São Paulo: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB – 2012. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_12.HTM?Time=2/12/2013%205:31:38%20PM. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 3. ed. rev. atual. – Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, F. B. **Autonomia e racionalidade: Fundamentos da filosofia e do pensamento pedagógico de Condorcet (1743-1794)** São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Tese de doutorado.

SILVA, P. V. C. & FLEITH, D. S. **A influência da família no desenvolvimento da superdotação.** *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2008b, vol.12, n.2, pp. 337-346

SILVERMAN, L. K. **Asynchrony: A New definition of Giftedness.** Volume 7, Winter 2007. Duke University. Denver, Colorado. 2007.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos.** Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. Tese de Doutoramento em Educação Especialidade de Psicologia da Educação. Portugal, 2008.

STERNBERG, R. J. **As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. & GRIGORENKO, E. L. **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Psicologia Cognitiva**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STOBÄUS, C. D. & MOSQUERA, J. J. M. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STOLTZ, T. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

TERMAN, L. M. **The discovery and encouragement of exceptional talent**. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), New York: Irvington, 1975.

TERRASSIER, J. C. **La existencia psicosocial particular de los superdotados**. Revista Ideación nº 3. España, 1994.

_____. **Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces**, France, 2006.

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, N. J. W. **“Viagem a Mojáve-Óki”! Uma trajetória na Identificação das altas habilidades/ superdotação em crianças de quatro a seis anos**. Porto Alegre: Faculdade de Educação. 2005. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

VIRGOLIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação**. Psicologia: Teoria da Pesquisa – 1997.

_____. **A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial**. Revista Semanária da Escola de Pais, v. 7, 2002.

_____. **Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. **Altas Habilidade/Superdotação: encorajando potenciais** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. **Desenvolvimento do autoconceito**. FLEITH, D. S.(org) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 2: orientação a professores / organização: Denise de Souza Fleith**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica- uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WINNER, E. **Crianças superdotadas. Mitos e realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 Termo de Consentimento livre e esclarecido.

APÊNDICE 2 Investigação de conteúdos académicos – TDE – Teste de Desempenho Escolar.

APÊNDICE 3 Avaliação psicopedagógica.

APÊNDICE 4 Encaminhamento de aceleração.

APÊNDICE 5 Texto escrito por Vicente sobre o petróleo.

APÊNDICE 6 Texto “Como que eu sou”.

APÊNDICE 7 Primeira prova de português do 3º bimestre do 3º ano.

APÊNDICE 8 Primeira prova de matemática do 3º bimestre do 3º ano.

APÊNDICE 9 Prova de Ciências do 3º bimestre do 3º ano.

APÊNDICE 10 Prova de inglês do 3º bimestre do 3º ano.

APÊNDICE 11 Prova de matemática do 4º bimestre do 3º ano.

APÊNDICE 12 Prova de história do 4º bimestre do 3º ano.

APÊNDICE 13 Prova de geografia do 2º bimestre do 4º ano.

APÊNDICE 14 Prova de ciências do 2º bimestre do 4º ano.

APÊNDICE 15 Prova de português do 3º bimestre do 4º ano.

APÊNDICE 16 Boletim do 4º ano.

APÊNDICE 17 Mapa de interesses.