



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LUCIMEIRE ALVES MOURA**

**DA CLASSIFICAÇÃO À PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM:**  
**AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES**

**FORTALEZA-CEARÁ**

**2009**

**LUCIMEIRE ALVES MOURA**

**DA CLASSIFICAÇÃO À PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Vicente Viana

FORTALEZA-CEARÁ

2009

**LUCIMEIRE ALVES MOURA**

**DA CLASSIFICAÇÃO À PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM:  
AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES**

Esta dissertação foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DATA DA APROVAÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Vicente Viana (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maristela Lage Alencar  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães  
Universidade Estadual do Ceará

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus, porque a sua palavra profere, a todo instante, ao meu coração e à minha mente: “Não temas, porque Eu sou contigo; não te assombres, porque Eu sou o teu Deus; Eu te fortaleço, te ajudo e te sustento com a minha destra fiel. Porque eu, o SENHOR, teu Deus, te tomo pela tua mão direita e te digo: não temas que Eu te ajudo”.

Agradeço à minha família. À Mãe do coração, Vanda de Castro Moura e aos irmãos Ranieri e Renah de Castro Moura, pelo cuidado. Especialmente ao meu pai, José Moura de Sousa, por ter me ensinado a andar pelas veredas da justiça, da ética e sobretudo do amor e retidão com os meus semelhantes, para dotá-los de bens e lhes encher de tesouros por meio das dádivas sempre recebidas do nosso bom Deus.

Agradeço ao Pastor Serafim e à Missionária Danila Batista, meus mentores e anjos enviados do Senhor, para zelar pela minha vida e provê-la de constantes ensinamentos e apoio sem par.

Agradeço à minha querida irmã em Cristo e filha preciosa de Deus, Célia Maria Oliveira Dourado, pela presença incondicional e abençoada em todos os momentos dessa caminhada.

Agradeço à minha querida irmã em Cristo e Serva consagrada pelo SENHOR, Rosângela Teixeira de Sousa, pelo favor a mim concedido de prestar conforto nas circunstâncias adversas.

Agradeço à avozinha do coração, Odete Batista, pela dedicação no amor e zelo pela minha vida.

Agradeço às irmãs da Sociedade Auxiliadora Feminina (SAF), da Igreja Presbiterina de Parque Americano, pela fidelidade, fé e comunhão em Cristo Jesus, pela minha vitória.

Agradeço a professora Tania Viana, orientadora desse trabalho, por tudo que fez por mim, em todos os momentos dessa trajetória. A minha eterna gratidão pela confiança, apoio e carinho dado até aqui.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação Brasileira, com os quais convivi e aprendi. Especialmente à professora Ângela Terezinha de Sousa, exemplo de simplicidade, sabedoria e grandeza de alma.

Agradeço à professora Lília, da Casa de Cultura Britânica, pela inestimável colaboração no momento em que precisei.

Agradeço a todos os alunos, pais e professores que participaram do projeto Educar: Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2), pela confiança e apoio no meu trabalho.

Agradeço aos colegas do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), pelo incentivo recebido.

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou, de modo geral, investigar a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas, nas áreas de português e matemática. Especificamente, intencionou verificar o tipo de estratégia de avaliação da aprendizagem utilizado pelo docente para esses alunos; identificar os critérios adotados na elaboração dessa avaliação e analisar o desempenho discente nas avaliações estudadas. O conceito de altas habilidades tem evoluído de uma noção unilateral para uma concepção multidimensional, baseada no perfil de capacidades do sujeito. Esses alunos demandam provisões educacionais específicas com vistas à preservação e desenvolvimento de suas habilidades e ao progresso da sua aprendizagem, tanto no que se refere à qualidade de ensino como aos métodos de avaliação. Nesse sentido, procedeu-se a uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com uma amostra composta por quatro professores, cujos alunos com altas habilidades acadêmicas em sua sala de aula regular participavam do projeto Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2), na cidade de Fortaleza-Ceará-Brasil, destinado a alunos com altas habilidades. Foram utilizados, como instrumentos de pesquisa: a observação não-participante, a entrevista semi-estruturada e as avaliações da aprendizagem de português e matemática. A análise dos dados revelou uma significativa divergência entre a teoria e a prática. Desse modo, a avaliação da aprendizagem, como foi realizada, assumiu função predominantemente classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. Os critérios adotados na sua elaboração se baseavam sobretudo na memorização e reprodução do conhecimento, sem atender às Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) desses alunos, que necessitam expressar e desenvolver o pensamento criativo. O desempenho discente se revelou aquém das suas reais capacidades em razão do predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, inibidoras da criatividade e inadequadas às NEEs desses alunos.

**Palavras-chave:** Altas habilidades Acadêmicas. Avaliação da aprendizagem. Ensino-Aprendizagem

## ABSTRACT

This research, in general, aimed to investigate the learning evaluation accomplished by teacher for students with academic giftedness in the areas of portuguese and mathematics. Specifically, intended to verify the type of strategy of learning evaluation used by the teacher for those students; to identify the criteria adopted in the elaboration of that evaluation and to analyze the student's performance in those evaluations. The concept of giftedness has been developing from an unilateral notion to a multidimensional conception, based on the profile of capacities of the subject. Those students demand specific educational provisions in order to preserve and develop their abilities and to progress their learning, referring to the quality of teaching and evaluation methods. In that sense, it was proceeded an investigation of qualitative nature, in the form of a case study, with a sample composed by four teachers, whose students with academic giftedness in his/her regular classroom participated in the project Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2), in Fortaleza-Ceará-Brazil, for gifted students. The following research instruments were used: non-participant observation, semi-structured interview and the learning evaluations of portuguese and mathematics. The data analysis revealed a significant divergence between theory and practice. This way, the learning evaluation, as it was accomplished, assumed a predominantly classificatory function, denying the necessary dynamic relationships to the construction of knowledge. The criteria adopted in their elaboration were based over all on the memorization and reproduction of knowledge, without the necessary assistance to the Special Education Needs of those students, that need to express and develop the creative thought. The students' performance was on this side of their real capacities in reason of the prevalence of traditional pedagogic practices, that obstruct creativity and it is inadequate to the Special Education Needs of those students.

**Key-words:** Academic giftedness. Learning evaluation. Teaching-learning.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1 PERCURSOS DA IDENTIFICAÇÃO E DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Histórico da identificação.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Histórico do atendimento educacional.....</b>	<b>22</b>
<i>1.2.1 No Brasil.....</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2 No Ceará.....</i>	<i>31</i>
<b>2 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 Terminologias.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Tipologias.....</b>	<b>43</b>
<b>2.3 Características Gerais.....</b>	<b>46</b>
<i>2.3.1 Habilidades cognitivas.....</i>	<i>46</i>
<i>2.3.2 Aprendizagem.....</i>	<i>48</i>
<i>2.3.3 Motivação.....</i>	<i>49</i>
<i>2.3.4 Aspectos afetivos e interpessoais.....</i>	<i>51</i>
<i>2.3.5 Motricidade.....</i>	<i>53</i>
<b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1 Atendimento educacional.....</b>	<b>55</b>
<i>3.1.1 Segregação ou agrupamento específico .....</i>	<i>57</i>
<i>3.1.2 Aceleração.....</i>	<i>59</i>
<i>3.1.3 Enriquecimento.....</i>	<i>62</i>
<b>3.2 Avaliar para promover.....</b>	<b>67</b>
<b>4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso.....</b>	<b>78</b>
<b>4.2 Instrumentos em pesquisa qualitativa.....</b>	<b>80</b>
<i>4.2.1 Observação não-participante .....</i>	<i>81</i>
<i>4.2.2 Entrevista semi-estruturada .....</i>	<i>82</i>
<i>4.2.3 Avaliação da aprendizagem .....</i>	<i>84</i>
<b>4.3 Universo.....</b>	<b>85</b>
<b>4.4 Amostra.....</b>	<b>85</b>
<i>4.4.1 Caracterização da amostra.....</i>	<i>85</i>
<b>4.5 Caracterização dos alunos.....</b>	<b>86</b>
<b>4.6 Caracterização da escola.....</b>	<b>88</b>
<i>4.6.1 Caracterização da sala de aula.....</i>	<i>89</i>

<b>4.7 Procedimentos</b> .....	90
<b>4.8 Coleta de dados</b> .....	91
<b>4.9 Instrumentos</b> .....	91
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	93
<b>5.1 Observação não-participante</b> .....	93
<b>5.2 Entrevistas</b> .....	114
5.2.1 <i>Conceito de Altas Habilidades</i> .....	114
5.2.2 <i>Características de Altas Habilidades</i> .....	115
5.2.2.1 <i>Cognição</i> .....	116
5.2.1.2 <i>Aprendizagem</i> .....	120
5.2.1.3 <i>Motivação</i> .....	122
5.2.1.4 <i>Aspectos interpessoais</i> .....	125
5.2.3 <i>Metodologia de ensino</i> .....	127
<b>5.3 Metodologia de avaliação da aprendizagem</b> .....	130
<b>5.4 Avaliação da aprendizagem</b> .....	136
<b>CONCLUSÃO</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	147
<b>APÊNDICES</b> .....	154
<b>ANEXOS</b> .....	159

## INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste estudo surgiu a partir de algumas inquietações configuradas ao longo de um projeto que realizou a quatro anos no Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), no qual integram alunos da Educação Especial, particularmente, alunos com altas habilidades/superdotados.

A expressão *altas habilidades/superdotados* se destina a indivíduos aptos a desempenhos notáveis em virtude de suas aptidões superiores. A expressão intenciona uma padronização da literatura especializada nacional, visto constituir o termo oficial empregado pelo Ministério da Educação (MEC), conforme a Política Nacional de Educação especial (1994).

Convém assinalar que a expressão *altas habilidades* visa reduzir preconceitos associados historicamente ao termo *superdotado* (VIRGULIM, 1997), portanto se refere a comportamentos específicos e não, à totalidade do indivíduo. O vocábulo *superdotado* favorece interpretações alusivas a um ser perfeito, totalmente ajustado nas relações que estabelece com o meio e, portanto, isento de necessidades de qualquer intervenção profissional com vistas a uma melhor adaptação. Depreende-se que a evolução histórica da nomenclatura objetiva, sobretudo, reduzir preconceitos e/ou combater concepções errôneas.

Cumprir mencionar que as expressões supracitadas – concernentes àqueles indivíduos que se destacam por suas realizações e potencialidades – são corretas. Neste trabalho, será adotada a terminologia *altas habilidades*, na intenção de favorecer e estabelecer a idéia de capacidades elevadas em detrimento de concepções associadas à perfeição, mitos e mal entendidos conforme a acepção do termo *superdotado*.

O princípio do trabalho com esses alunos aconteceu após a realização de cursos de formação nessa área e do efetivo de identificação e avaliação, proporcionados pela implantação do serviço de atendimento educativo especializado para esses estudantes no CAS, em 2004.

Dessa forma, percebeu-se a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre os processos de ensino-aprendizagem das crianças com altas habilidades, que também apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e requerem intervenções pedagógicas adequadas não apenas para o desenvolvimento e enriquecimento de suas aptidões, mas também para prevenção de transtornos adaptativos, favorecendo, dessa forma, o seu crescimento global.

Acrescenta-se ainda que os estudos e pesquisas têm decorrido no âmbito da problemática da identificação e estratégias de ensino de alunos com altas habilidades (VIANA, 2003; BARBOSA, 2005; SÀNCHEZ, 2005; VIANA, 2005; VIANA, 2006). E no que concerne à avaliação desses educandos, ainda não há investigações significativas que apontem caminhos para as demandas educacionais e sociais da atualidade, com vistas à preservação e desenvolvimento das suas múltiplas capacidades.

O direito ao atendimento às NEEs da pessoa com altas habilidades, proposta com base no respeito à dignidade humana e no seu direito ao pleno desenvolvimento, resulta de uma evolução histórica decorrente de movimentos e conquistas nessa área em âmbito internacional e nacional. Conseqüentemente, os avanços alcançados através de acordos, declarações e convenções entre governantes têm repercutido no Estado Brasileiro e proporcionado nova dimensão e orientação quanto aos direitos que garantem a educação e integração dessa parcela da população.

Assim, o cumprimento quanto às necessidades de um tratamento especial considerando as diferenças individuais e, portanto, oferecendo oportunidades de aprendizagem conforme as habilidades, interesses, estilos de aprendizagem e potencialidades desses alunos sobressaem, a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 197 ( lei 5.692/71)* (Brasil, 1996).

Desse modo, as provisões educacionais destinadas aos estudantes com aptidões superiores devem favorecer a promoção do bem-estar e a integração social, direitos assegurados por legislação apropriada, nacional e internacional (VASCONCELOS, 1972; NOVAES, 1979; WINNER, 1998; VIANA, 2003). Contudo, apesar da existência de um aparato legal, apto a reconhecer e assegurar os direitos desses aprendizes, a consciência de que apresentam NEEs ainda é restrita, mesmo entre os profissionais da educação. Observa-se que a

formação do professor – inicial ou continuada – não se detém ao estudo dessa área; a própria disciplina de Educação Especial, na graduação, costuma enfatizar os alunos deficientes, ignorando que os educandos com altas habilidades e talentos demonstram, igualmente, necessidades específicas para a evolução de sua aprendizagem. Constata-se, ainda, que a pessoa com deficiência é estudada mediante a óptica de suas limitações, ao invés de suas potencialidades; nesse sentido, importa saber e divulgar que também o deficiente pode apresentar altas habilidades.

Há indícios de fatores genéticos na determinação de altas habilidades e talentos, devido à distribuição aleatória observada nos diversos povos, nas diferentes classes sociais. A incidência de altas habilidades corresponde a uma proporção de 3 a 5% da população mundial; o talento equivale a 25% e a genialidade, a 1 pessoa por milhão. (BRASIL, 1999 a; BRASIL, 1999b).

A perda desse patrimônio humano acarreta graves prejuízos sociais, especialmente nos dias atuais, caracterizados pela sociedade da informação, com a rápida transformação do conhecimento e das tecnologias (POZO, 2002). O potencial humano ignorado e subutilizado, conforme Landau (2002), torna-se impedido de se manifestar, aprisionado pela rejeição dos demais ou simplesmente pela falta de estimulação ambiental apropriada. Assim, competências promotoras de descobertas científicas, criações artísticas e lideranças políticas são desperdiçadas e acarretam perdas significativas, tanto para a sociedade, como para o próprio sujeito.

Nesse sentido, faz-se necessária a preparação e assistência adequada ao professor, em sua formação, para lidar com as características e necessidades desses alunos, a fim de estimular o seu potencial e sua capacidade plena de realização como pessoa. Convém observar que, além de estratégias de ensino diferenciadas, devem ser adotados métodos avaliativos coerentes com o seu perfil. A educação baseada na memorização e repetição das informações se mostra ineficaz, induzindo à dispersão e tédio; de maneira similar, a avaliação que solicita a mera reprodução de conteúdos desmotiva o estudante com altas habilidades, que necessita criticar pensamentos estabelecidos, bem como criar produtos originais.

Para esse alunado, avaliação com a finalidade de verificar o nível de desempenho e classificá-lo constitui uma prática pedagógica não somente autoritária, mas também inibidora

do seu potencial criativo. Ao invés de ser simplesmente mensurada, sua capacidade precisa ser estimulada, sendo a avaliação uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência, apta a qualificar a aprendizagem e auxiliar o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a concepção de Hoffmann (2006) sobre avaliação consiste na perspectiva mediadora e promotora da aprendizagem, em que os alunos têm acesso a outros níveis do saber, um patamar superior de conhecimento e de vida. A mediação é compreendida como aproximação, diálogo entre professor e aluno, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada estudante, dando-lhe, o educador, a mão com rigor e afeto, para ajudá-lo a progredir sempre, tendo a opção de escolha de rumos em sua trajetória de conhecimento. É pensada, portanto, como um processo de permanente troca de informações, de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber (Hoffmann, 2006). Desse modo, avaliar para promover suscita a necessidade de corresponder ao conjunto das aprendizagens, condutas, de relacionamentos e o reconhecimento das características desses alunos a fim de favorecer uma ação pedagógica adequada às suas NEEs e assegurar respostas educacionais de qualidade.

Percebe-se que a prática avaliativa nessa dimensão coaduna com o perfil dos alunos com altas habilidades. Embora nem todos apresentem as mesmas características, habilidades, e mesmo potencial, nem o materializem plenamente, cada um tem um perfil próprio e uma trajetória singular de realização e necessitam de atendimento especial.

A apresentação deste estudo atendeu a uma seqüência temática no intuito de apresentar contribuições para a avaliação da aprendizagem dos alunos com altas habilidades, visando investigar as estratégias de avaliação utilizadas pelo professor para esse alunado, tendo em vista sua importância para o êxito das intervenções educativas.

No intuito de apresentar contribuições para a avaliação da aprendizagem dos alunos com altas habilidades, a intenção desta pesquisa foi investigar a avaliação da aprendizagem empreendida pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas, nas áreas de português e matemática. Especificamente, objetivou-se: verificar o tipo de estratégia de avaliação da aprendizagem utilizado pelo professor para esses alunos; identificar os critérios adotados na elaboração dessa avaliação e, por fim, analisar o desempenho discente nas

avaliações estudadas. Modelos de avaliação capazes de explorar e desenvolver o potencial discente são imprescindíveis para essa clientela, mas constituem, sobretudo, uma necessidade contemporânea, aplicável aos demais alunos, com ou sem NEEs. A legislação nacional (BRASIL, 2002; BRASIL, 2003) prescreve uma educação voltada para o pleno desenvolvimento das potencialidades do aprendente. Que essa diretriz se aplique a todos, inclusive às pessoas com altas habilidades.

O primeiro capítulo delinea o percurso da identificação e atendimento educacional das pessoas com altas habilidades. Revela por meio de uma análise histórica que na identificação desse grupo evidencia uma predominância do emprego de testes psicométricos de inteligência para sua diagnose. Nos dias atuais, observa-se uma evolução conceitual a fim de abranger um número maior de habilidades e caracterizar os sujeitos com capacidades elevadas em grupo heterogêneo, com espaço para outras aptidões além das escolares. Apresenta ainda uma descrição da trajetória histórica do atendimento especializado no Brasil e no Ceará. Percebe-se que as provisões educacionais podem ser caracterizadas pela continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e/ou não governamentais, pela fragmentação das ações no sentido de efetivação dos suportes capazes a qualificar a aprendizagem e auxiliar o desenvolvimento do potencial desse grupo e, ainda, a existência de concepções errôneas a respeito das altas habilidades.

O segundo capítulo trata das múltiplas dimensões do conceito e terminologias de altas habilidades referidas na literatura. Essa variedade caracteriza não somente os subsídios conceituais, mas também, intensifica a discussão em torno da sua definição e da terminologia mais adequada. E ainda, as mais variadas nuances comportamentais, intelectuais, afetiva e psicomotora apresentadas por esses aprendizes.

O terceiro capítulo versa sobre as provisões educacionais e as ações avaliativas destinadas aos alunos com altas habilidades. A perspectiva de atendimento a esse alunado é evidenciada por meio de programas e serviços que são apresentados em três abordagens básicas: segregação; aceleração e enriquecimento. Trata ainda, da perspectiva de avaliação que favoreça o desenvolvimento pleno das potencialidades e promovam ações em benefício dos educandos e das instâncias educacionais. Nesse sentido, a concepção de Hoffmann (2006), na perspectiva mediadora é apontada como proposta alternativa ao modelo tradicional classificatório do “transmitir – verificar - atribuir conceito”, que reduz a avaliação ao controle e

juízo de resultados finais. Evoluindo no sentido de uma ação avaliativa que corresponde ao conjunto de suas aprendizagens, relacionamentos, e o reconhecimento de suas características e especificidades para uma ação pedagógica adequada às suas NEEs e que assegure respostas educacionais de qualidade.

O quarto capítulo trata da metodologia da pesquisa, demarcando a natureza da investigação, bem como, os procedimentos, amostra e instrumentos envolvidos. Apresenta ainda, a caracterização da escola investigada.

O quinto capítulo aprecia as informações coletadas a partir da análise de conteúdo das entrevistas, anotações realizadas na observação de campo e análise das avaliações da aprendizagem. Por meio dos sujeitos informantes (professores e alunos com altas habilidades) procura-se desvendar as questões acerca dos sujeitos da pesquisa.

## 1 PERCURSOS DA IDENTIFICAÇÃO E DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES

Os procedimentos de identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação<sup>1</sup> se revelam como um desafio constante, visto que os argumentos sobre o reconhecimento desses indivíduos se mostram na atualidade, controversos. O percurso histórico da sua identificação científica formal data do início do século XX e evidencia uma predominância do emprego de testes psicométricos de inteligência (ALENCAR, E. S., 1986; FALCÃO, 1992; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GARDNER, 2001; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979; PEREIRA, 2000; VIRGULIM, 1997).

Atualmente, são adotadas perspectivas mais amplas em relação aos métodos anteriores de identificação, circunscritos à cognição e aos testes de Quociente de Inteligência (QI). Cumpre mencionar que o QI tem sido criticado por sua concepção reducionista, limitada a habilidades lógico-matemáticas e lingüísticas.

Nesse sentido, uma análise histórica permite revelar que o conceito de inteligência passou por modificações, associadas sobretudo às tecnologias características de cada época. O aperfeiçoamento das técnicas de identificação se encontra estreitamente relacionado à evolução do conceito de altas habilidades, inicialmente restrito a habilidades cognitivas e orientado, nos dias atuais, a uma aceção multidimensional, fundamentada nas diversas capacidades adaptativas observadas na interação do indivíduo com o ambiente.

---

<sup>1</sup> O vocábulo *superdotado* favorece interpretações alusivas a um ser perfeito, totalmente ajustado nas relações que estabelece com o meio e, portanto, isento da necessidade de qualquer intervenção profissional com vistas à sua melhor adaptação. A expressão *altas habilidades* visa reduzir preconceitos associados historicamente ao termo *superdotado*, sinalizando a presença de capacidades elevadas que podem coexistir com capacidades medianas e/ou inclusive déficits no mesmo indivíduo; refere-se, portanto, a comportamentos específicos e não, à totalidade do indivíduo (VIRGULIM, 1997). Oficialmente, o Ministério da Educação (MEC) adota os dois termos: *altas habilidades/superdotação* (BRASIL, 1995). Neste trabalho, será adotada a expressão *altas habilidades*, na intenção de favorecer e estabelecer a idéia de capacidades elevadas em detrimento de concepções associadas à perfeição, mitos e mal-entendidos disseminados pelo termo *superdotado*.

## 1.1 Histórico da identificação

Nos registros históricos do mundo ocidental, são apontadas evidências de que, na Antiguidade, as pessoas com habilidades superiores eram reconhecidas e valorizadas, e, conforme o grupo e a cultura pertencentes, poderiam ser segregadas para receber um tratamento de excelência. Nesse cenário, a cultura grega surge como uma das que mais atenção dedicaram àqueles com alguma capacidade elevada, justificando, dessa forma, um número destacado de filósofos, matemáticos, astrônomos, dentre outros, que deixaram contribuições de suma relevância para a sociedade. Platão, em seu tratado *A República*, defendia a idéia de que as pessoas com inteligência superior deveriam ser identificadas em tenra idade e preparadas para a liderança, sendo suas capacidades cultivadas em benefício do Estado (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; NOVAES, 1979; PEREIRA, 2000).

A História, contudo, testemunhou mais condutas de preconceito do que de valorização em relação às pessoas que se destacavam em alguma área do saber e do fazer. No período da Idade Média, por exemplo, tanto a genialidade como a insanidade eram consideradas formas de desvio da normalidade, havendo, de fato, a compreensão de que a genialidade acarretava a insanidade. Assim, gênios e/ou insanos, supostamente possuídos por espíritos demoníacos, foram perseguidos e julgados nos tribunais da Santa Inquisição<sup>2</sup>. Quando condenados, as penas variavam desde a prisão temporária ou perpétua até a morte na fogueira, sendo os condenados queimados vivos em praça pública. A genialidade era então um produto das forças do mal e os questionamentos dela derivados, hereges por sua natureza (PEREIRA, 2000).

O espírito renascentista, associado ao ideário humanista e clássico, classificou o pensamento medieval como bárbaro, ignorante e sombrio. A revolução científica promoveu uma ruptura com a concepção filosófico-teológica medieval, propondo-se a explicar os fenômenos por meio da racionalidade, em contraste com as justificativas dogmáticas e sobrenaturais do período anterior. Contudo, mesmo diante de pressupostos racionais, as

---

<sup>2</sup> A Inquisição foi criada na Idade Média (século XIII). Dirigida pela Igreja Católica Romana, era composta por tribunais que julgavam todos aqueles considerados uma ameaça às doutrinas dessa instituição (COSTA, 2008).

ciências médicas estabeleceram um caráter negativo para a genialidade, associado à patologia (neurose).

Conforme assinala o autor português Pereira (2000):

A excepcionalidade (os gênios, os sábios, os grandes cientistas) passa a ser explicada em termos psicopatológicos, tendo subjacente um processo neurótico. Acreditava-se que cada indivíduo era provido de uma certa quantidade de energia, que não deveria usar demasiado depressa. Quando isso acontecia, como no caso das crianças sobredotadas, havia o perigo de conduzir à insanidade mental. Nesta acepção, qualquer desvio em relação à norma, ainda que fosse no sentido da genialidade, era indicador de instabilidade mental (p.150).

Apesar da perspectiva humanista, racional e científica do Renascimento, permaneceu a herança medieval que associava a genialidade à instabilidade mental, legado histórico cientificamente contestado apenas no início do século XX, com os trabalhos de Lewis Terman na universidade de Standford, nos Estados Unidos. Terman realizou, nas décadas de 1920 e 1930, a revisão mais conhecida das escalas de inteligência Binet-Simon<sup>3</sup>: o teste *Stanford-Binet*. Com a intenção de medir objetivamente o intelecto, inaugurou o trabalho científico formal sobre crianças com altas habilidades (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; PEREIRA, 2000; VIANA; NASCIMENTO, 1999; WINNER, 1998).

Na área da mensuração da inteligência, Terman ofertou significativa contribuição por estabelecer uma razão entre idade mental e cronológica - a medida QI - que, na atualidade, ainda permanece sendo adotada tanto para aferição da inteligência, de modo geral, como também para identificar indivíduos com altas habilidades. Apresenta os seguintes pontos de corte: i) menor ou igual a 70 indica pessoas com retardo mental; ii) maior ou igual a 130, pessoas com altas habilidades e iii) no intervalo entre 71 a 129, pessoas que apresentam desempenho intelectual normal ou mediano. O QI permitiu a efetivação de largas pesquisas num campo em que, anteriormente, vigoravam estudos biográficos e de caso.

Em 1921, Terman deu início à mais longa pesquisa longitudinal sistemática na área de altas habilidades, que se estende até os dias atuais. Investigou um grupo de mais de 1.500

---

<sup>3</sup> Binet e Simon projetaram os primeiros testes de inteligência, em 1905, para identificar crianças das escolas de Paris que não se adaptavam ao processo de escolarização formal, com o objetivo de classificá-las em séries correspondentes às suas capacidades mentais. Esses instrumentos avaliavam a inteligência, predominantemente, em função do raciocínio verbal e numérico (ANASTASI; URBINA, 2000).

estudantes, nascidos entre 1903 e 1917, com QI entre 135 e 196, sendo o QI médio igual a 150 - valor elevado em relação ao ponto de corte de altas habilidades, estimado em 130. Essas investigações ainda envolvem cerca de 200 sujeitos remanescentes, na faixa etária de 80 a 90 anos e prosseguem mesmo após o falecimento de Terman, que ocorreu em 1956 (PEREIRA, 2000; VIANA, 2003, 2004, 2005; WINNER, 1998).

Além do rendimento superior nas áreas acadêmicas, Terman pretendia demonstrar que as pessoas com altas habilidades também sobressairiam por seu desenvolvimento físico e mental. Desse modo, desejava desmitificar a idéia de que crianças com QI elevado seriam propensas a moléstias físicas e mentais, baseada em preconceitos ou crenças populares que demarcariam um frágil limite entre a genialidade e a loucura, legado histórico da percepção medieval sobre a genialidade.

Ao contrário, acreditava na integridade do aparato físico e mental desses aprendizes, candidatos, inclusive, segundo seu pensamento, a posições de eminência profissional na fase adulta. Por isso, seu estudo apresentou dados descritivos, documentando aspectos relativos não somente ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao social, emocional e físico. A pesquisa tem demonstrado a significativa influência de fatores motivacionais e ambientais para a obtenção do sucesso profissional, em contraste com as concepções de determinismo genético partilhadas pelos psicometristas<sup>4</sup> e adotadas inicialmente por Terman.

A estabilidade atribuída, nesse período, ao QI parecia ser confirmada pela constância de rendimento acadêmico observada no grupo, que demonstrou, na vida adulta, elevados níveis de produtividade. No entanto, foram constatadas variações no desempenho dos sujeitos, apontando que o uso amplo de suas potencialidades não foi obtido por todos. Em oposição à crença na determinação genética do intelecto, surgiram indícios de que fatores motivacionais e ambientais influenciariam a capacidade de desempenho. Leslie (2000), que integrou o grupo de pesquisadores de Terman, observou que as diferenças de sucesso profissional - definido como a execução de atividades laborais que solicitassem as aptidões intelectuais do sujeito - foram, sobretudo, devidas à confiança, à persistência e ao encorajamento parental precoce, haja vista que os bem-sucedidos e os mal-sucedidos mal diferiam em relação ao QI.

---

<sup>4</sup> A Psicometria ou Abordagem Psicométrica, segundo Ancona-Lopes (1987), teve seu início no fim do século XIX, com Francis Galton e Herbert Spencer. Proporcionou um meio de avaliação da inteligência amplamente respaldado pelo método científico, entendido de modo positivista, ou seja, com a preocupação de medir, de quantificar, própria do método utilizado nas Ciências Naturais.

Winner (1998) aponta falhas metodológicas nessa investigação, com a conseqüente distorção de alguns resultados. Para realizar seus estudos, Terman requisitou aos professores que indicassem os alunos mais inteligentes, em sua sala de aula, para aplicação ulterior de testes de Q.I. Entretanto, na ausência de critérios objetivos, os docentes selecionaram uma amostra tendenciosa, caracterizada, em sua maioria, por aprendizes do gênero masculino, pertencentes a segmentos socioeconômicos favorecidos, com bons níveis de rendimento acadêmico geral e ajustamento psicossocial.

Esses alunos não representam os sujeitos com altas habilidades, aleatoriamente distribuídos em uma proporção de 3 a 5% da população mundial. Essa estimativa de dotação alude à participação de fatores genéticos na determinação das capacidades; contudo, a estimulação do meio físico e social se faz necessária para a preservação e desenvolvimento das aptidões. Ademais, assegura a presença de potencial superior em homens e mulheres de todas as raças, credos e classes socioeconômicas, bem como em pessoas com ou sem deficiência (GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; VIANA, 2003, 2004).

Conforme esclarece Viana (2005), a respeito da pesquisa de Terman:

As inclinações verificadas remetem a preconceitos em relação à inteligência, de modo geral, e aos portadores de altas habilidades, de modo específico, configurando um estereótipo bastante difundido nos meios educacionais: meninos estudiosos, bem-comportados e provenientes de classe social favorecida. Foram excluídos portanto os alunos pobres, indisciplinados, músicos, atletas, desenhistas, dentre outros, destituídos do direito à inteligência de nível superior. Essas noções estereotipadas disseminaram preconceitos que dificultam a compreensão do portador de altas habilidades, na atualidade, como um indivíduo com necessidades educacionais especiais, embora seus direitos sejam reconhecidos por legislação nacional e internacional (p. 35).

Em relação às pessoas com algum tipo de deficiência, convém assinalar que atitudes preconceituosas têm favorecido o desconhecimento de suas reais capacidades, enfatizando suas limitações ao invés de suas potencialidades. Para Alencar, M. L. (2003), o próprio termo “deficiente” define o sujeito em função do déficit, constituindo uma barreira para a legitimação e progresso de sua capacidade de realização. Nesse sentido, importa saber e divulgar que mesmo crianças com deficiência podem apresentar altas habilidades, inclusive

em casos de deficiência mental, como os *Idiots Savants*<sup>5</sup> (ALENCAR, M. L., 2003; LANDAU, 2002; MOURA & VIANA, 2007; WINNER, 1998).

Atualmente, além da crítica à estabilidade, o QI é igualmente contestado por se deter a habilidades lógico-matemáticas e verbais, estabelecendo uma acepção unidimensional de inteligência. Nessa perspectiva, a capacidade intelectual é avaliada de modo estático e coincidente aos conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Nos dias atuais, o intelecto é julgado a partir de múltiplos componentes, configurando um perfil de habilidades ao invés de uma capacidade geral (RENZULLI, 1990).

Com o avanço dos estudos sobre os métodos de identificação de altas habilidades, pôde-se concluir, conforme o autor português Falcão (1992), que:

Contar apenas com o quociente intelectual para critério de sobredotação não era satisfatório. Arrumavam, na defesa de sua tese, com dois fatos: o primeiro residia na verificação de haver indivíduos que aprendem em ritmo revelador de capacidade superior mas que não acusam, nos testes, QI suficientemente elevado para poderem ser classificados de sobredotados; o segundo assenta na constatação de que o QI não identifica muitos alunos que mais tarde se distinguem em atividades como a música, as artes, o desporto, etc. (p. 61).

De modo similar, as pesquisas de Getzels e Jacson (1960, 1962 apud GARDNER, 2001) e Torrance (1962 apud GARDNER, 2001) verificam a presença de alunos com QI elevado e capacidade criadora relativamente baixa. Depreende-se que altos índices de QI não asseguram a inclusão na categoria de altas habilidades. A evolução conceitual é, portanto, concomitante ao progresso instrumental para o reconhecimento da dotação.

Nota-se, historicamente, o declínio do determinismo genético sustentado pelos psicometristas no século XX. Além disso, o QI passa a ser considerado uma medida de desempenho educacional, nas áreas verbal e lógico-matemática. Na reflexão de Anastasi e Urbina (2000):

---

<sup>5</sup> O *idiot savant* apresenta retardo mental, com QI variável entre 40 e 70, mas demonstra habilidades notáveis, em especial nas seguintes áreas: artes visuais, com desenhos realistas; matemática, com cálculos mentais velozes ou cálculos de calendário; e música instrumental. A *síndrome savant* é seis vezes mais freqüente em homens do que em mulheres e um terço dessa população costuma apresentar quadro de autismo (ALENCAR, E. S.; FLEITH, 2001; LANDAU, 2002; WINNER, 1998).

Independentemente da magnitude dos índices de hereditariedade encontrados para os QIs em várias populações, um fato empírico está bem estabelecido: o QI não é fixo e imutável; está sujeito a modificações através de intervenções ambientais [...] Aumentos e quedas no QI podem resultar também de mudanças ambientais planejadas. Mudanças importantes na estrutura familiar, ou a colocação em um lar de adoção podem produzir claros aumentos ou reduções no Q.I. (p. 51).

Os típicos testes de inteligência planejados para uso com crianças em idade escolar ou adultos medem habilidades em grande parte verbais; em um grau menor, eles também abrangem habilidades para lidar com símbolos numéricos e outros símbolos abstratos. Essas são as habilidades que predominam na aprendizagem escolar. A maioria dos testes de inteligência pode, portanto, ser considerada como uma medida da aptidão escolar ou da inteligência acadêmica. O QI é tanto um reflexo da realização educacional anterior quanto um preditor do desempenho educacional subsequente (Op. cit., p. 249).

O conceito de inteligência evoluiu, assim, para uma noção multidimensional, que permite um melhor aproveitamento dos valores humanos, bem como a percepção do indivíduo em sua totalidade. Esses estudos contribuíram para refutar, cientificamente, concepções errôneas acerca das pessoas com altas habilidades, especialmente no que se refere à antiga (mas remanescente) idéia da associação entre genialidade e patologia mental. As dificuldades de compreensão das altas habilidades e de sua necessária associação a Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) se refletem diretamente nas dificuldades para implementar e manter programas específicos de apoio educacional para esse alunado (ALENCAR, E. S., 1986; LANDAU, 2002; MOURA & VIANA, 2007; PEREIRA, 2000; VIANA, 2003, 2004, 2005).

## 1.2 Histórico do atendimento educacional

A atenção às crianças e jovens com altas habilidades, referente ao atendimento educacional especializado em nosso país, vem se caracterizando pelo contraditório contraste entre continuidade e descontinuidade de iniciativas governamentais e/ou não governamentais. Cumpre mencionar, igualmente, a fragmentação dessas ações no sentido de efetivamente atender as suas necessidades educacionais específicas e favorecer, como consequência, o desenvolvimento desse grupo, ainda bastante incompreendido e negligenciado.

Observa-se, inclusive, que apesar da existência de um aparato legal apto a reconhecer e assegurar os direitos desses aprendizes, a consciência de que apresentam NEEs se mostra restrita, mesmo entre os profissionais da Educação. A existência de vários mitos a respeito das altas habilidades, valores e atitudes negativas em relação a programas especiais, bem como a falta de compromisso dos responsáveis pela implementação de políticas educacionais têm constituído entraves à provisão de condições adequadas a sua educação (ALENCAR; FLEITH, 2001).

É relevante acrescentar que pessoas com altas habilidades podem contribuir de modo inestimável ao progresso do conhecimento, promovendo rupturas inovadoras, capazes de revolucionar determinados ramos do saber e encontrar soluções para grandes problemas que afligem o homem contemporâneo. Esse potencial humano, quando ignorado ou subutilizado, impede que descobertas científicas, criações artísticas e lideranças políticas sejam concretizadas em benefício do bem-estar social.

Considerando que os tempos atuais, caracterizados pela sociedade da informação, reconhecem o conhecimento como fonte de riqueza continuamente renovada, faz-se necessário ampliar o interesse por uma proposta de educação que proporcione apoio para o desenvolvimento pleno de todos os aprendizes, inclusive as pessoas com altas habilidades (POZO, 2002).

### 1.2.1 No Brasil

As referências sobre o atendimento às pessoas com altas habilidades, antes da década de 1970, no Brasil, são escassas. Poucos autores fizeram menção à necessidade de programas especiais para esse grupo. A educação desses alunos, todavia, pode ser caracterizada pelo contraste e descontinuidade de iniciativas oficiais e particulares.

Em 1924, Ulysses Pernambuco apresentou relatório que tratava sobre a necessidade da seleção e educação dos “bem-dotados” e já apresentava distinção entre crianças “superdotadas e precoces”<sup>6</sup>. Em 1929, uma experiência inédita é realizada pelo Instituto de Psicologia de Recife, relativa à aplicação de testes de inteligência em estudantes de cursos secundários. E, a partir dessa data, outras aplicações se deram a outros níveis de escolaridade em diferentes instituições de ensino de Pernambuco (DELOU, 2007; NOVAES, 1979).

Segundo Delou (2007), as primeiras iniciativas de atendimento, no país, datam de 1929, com o advento da *Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro*, que previu o atendimento educacional dos “supernormais”. Essa iniciativa, contudo, não garantiu o direito declarado no documento legal, uma vez que não foi acompanhada de uma política estadual ou federal, que universalizasse o atendimento escolar dessa clientela.

Nesse mesmo ano, destacaram-se as contribuições da educadora russa Helena Antipoff, que, após estudar na França e Suíça, dá continuidade, no Brasil, a seus estudos sobre a inteligência; colabora com enorme influência na formação de professores, na educação do deficiente mental e dos alunos com altas habilidades. A partir do seu trabalho pioneiro na área da deficiência mental, reproduziram-se, pelo país, as Sociedades Pestalozzi. Nas décadas de 1930 e 1940, várias de suas publicações se reportam à necessidade de uma identificação precoce e de atendimento educacional especializado para os alunos que se destacam por altas habilidades e talentos especiais<sup>7</sup> (ALENCAR; FLEITH, 2001; DELOU, 2007).

---

<sup>6</sup> Novaes (1979) esclarece a distinção efetuada por Ulysses Pernambuco, que diz respeito, sobretudo: “[...] ao tempo, enquanto os primeiros [superdotados] indicam habilidades mais fundamentais e permanentes” (p. 78).

<sup>7</sup> A diferença entre talento, altas habilidades e genialidade consiste na gradação, estando a genialidade, portanto, no patamar mais elevado de inteligência. Com base nessa concepção, no Brasil, as provisões educacionais para altas habilidades são também extensivas às pessoas com talento e genialidade (BRASIL, 1999a, 1999b).

Novaes (1979) destaca, ainda, o trabalho de Leoni Kaseff, em sua obra *A educação dos supernormais*, que data de 1931, referindo-se à Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro (1929), que incluía, no novo regulamento, algumas disposições referentes à seleção de alunos brilhantes desde a escola elementar. Sua conferência trata ainda sobre o tema *Seleção e Educação dos Supernormais*, proferida por ocasião do Segundo Congresso Nacional de Educação, realizado em São Paulo no mesmo período.

Cumprir mencionar os estudos de Pinto, sobre *O Dever do Estado Relativamente à Assistência aos mais Capazes*, em 1932 e *o Problema da Educação dos Bem-dotados*, em 1933. O autor aborda os preconceitos relativos à formação de uma aristocracia intelectual, fechada, que não correspondiam ao princípio básico da democratização do ensino, uma vez que não atendiam ao desenvolvimento das aptidões e potencialidades. Inclui-se a declaração de Lourenço Filho de que a educação dos “superdotados” é problema grave e complexo, levando-o, juntamente com Noemy M. da Silveira, a realizar ensaio de organização de classes especiais que possibilitassem tratamento adequado a cada criança. Dessa maneira, depreende-se que as crianças com altas habilidades, de modo semelhante às crianças deficientes, eram também vítimas de preconceitos e exclusão social.

Outro destaque sobre este enfoque refere-se à declaração de Sylvio Rabelo, da Escola Normal de Recife, comentada por Novaes (1979):

Os superdotados quase nada aproveitavam nas escolas ordinárias, atravessavam as várias classes sem penetrar no âmago da escola. Mal deslizam por sobre os bancos, tão fáceis lhes são os movimentos de reação para o mais complexo êxito de notas e de prêmios. A escola comum para essas crianças é um rolo compressor. Impossível se torna a expansão se suas aptidões sufocam ansiando por horizontes claros, estiolam-se por fim (p. 78).

Em 1945, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, Helena Antipoff reuniu grupos de estudantes de elevada capacidade intelectual para a realização de estudos envolvendo teatro, literatura e música. A influência do seu trabalho representou marco essencial na educação dos alunos com altas habilidades.

Na década de 1950, em São Paulo, Ormastroni realizava um programa extra-escolar com o concurso *Cientista de Amanhã*, que visava descobrir vocações científicas nos jovens

alunos. Este evento uniu-se ao da *Feira de Ciências*, destinado a orientar aprendizes com extraordinário potencial para a ciência. Esses programas foram expandidos para toda a federação brasileira.

Em 1961, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os artigos 88 e 89 são dedicados à educação dos “excepcionais”, termo cunhado pela psicóloga<sup>8</sup>.

Em 1962, ocorreu a primeira tentativa de reunir estudantes com altas habilidades no meio rural. Essa experiência se deu no Estado de Minas Gerais, por iniciativa de Helena Antipoff. Diante do êxito, o projeto foi ampliado e denominado *Civilização Rural, Cultura e Lazer (CIRCULA)*.

Em 1967, por portaria ministerial, criou-se, no Ministério da Educação (MEC), uma comissão para estabelecer critérios para identificação e atendimento aos alunos com altas habilidades. Até essa data, a Educação Especial brasileira se desenvolvia por meio do trabalho realizado em raríssimas instituições públicas e nas muitas instituições privadas, assistencialistas, criadas para o atendimento de aprendizes com deficiências sensoriais, mentais ou físicas, com um paradigma voltado para a cura, a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados. Nesse trabalho, os alunos com altas habilidades não estavam incluídos (DELOU, 2007; NOVAES, 1979).

Em 1971, foi realizado um seminário sobre altas habilidades na Universidade de Brasília, sob a responsabilidade do Departamento de Educação complementar do MEC e da equipe da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Reuniram-se, nesse evento, especialistas de todo o país, com o objetivo de estudar o assunto, proceder a um levantamento sobre a situação do “superdotado” no Brasil e realizar, assim, um planejamento nacional. Os resultados das discussões consistiram numa série de recomendações no sentido de promover o atendimento às NEEs dos alunos com altas habilidades. Compreendia dessa forma: um diagnóstico precoce do aluno; organização de um sistema de educação para esses estudantes; preparação de pessoal especializado para atender

---

<sup>8</sup> “Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 13).

adequadamente às necessidades desse grupo e adoção de um conceito operativo de altas habilidades.

Outro fato importante ocorrido ainda no ano de 1971, foi a proposição da lei 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus; o artigo 9º ressalta a necessidade de um atendimento especial não apenas para os alunos com deficiências físicas e mentais, mas também para os “superdotados”.

Conforme o artigo 9º da LDB de nº 5.692/71:

Os alunos que apresentam 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, p. 3).

Consoante Delou (2007), a política delineada em 1971, através do Projeto Prioritário nº 35/1971, decidiu os princípios doutrinários da Educação Especial para alunos com altas habilidades, com a adoção de um conceito operativo. Novaes (1979) apresenta o referido conceito, destacando que seriam:

Crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e musicais; capacidade psicomotora (p. 31).

Esse conceito ainda pode ser identificado na década de 1990, em que os técnicos do MEC adotam a expressão “portadores de altas habilidades/superdotados”<sup>9</sup> como referência oficial no país, conforme a *Política Nacional de Educação Especial* (1994):

**A Política Nacional de Educação Especial** (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p. 17).

---

<sup>9</sup> O termo “portador”, anteriormente utilizado para designar as pessoas com NEEs, tem apresentado uma diminuição significativa em seu emprego. Ao ser entrevistado por Ribeiro (2007), o jornalista e consultor em acessibilidade do programa USP Legal, Renato Laurenti esclarece: “Hoje em dia a palavra ‘portador’ está em desuso, afirma. Segundo ele, que se locomove numa cadeira de rodas desde os 22 anos, quando sofreu um acidente de carro, a linguagem inclusiva atual prefere o termo pessoas com deficiência” (p. 1).

Cumprir mencionar que o projeto de 1971 apresentava uma proposta de visão integral do educando. Enfatizava os aspectos da formação global, as potencialidades e demais condições do aluno; visava a uma formação voltada para a cidadania muito antes que esse paradigma se popularizasse. Previu, ainda, a possibilidade de classes especiais em escolas comuns, indicando a realização de atividades conjuntas entre os alunos intelectualmente mais capazes e os demais aprendizes das classes regulares, dada a existência de condições adequadas para a realização do atendimento especializado necessário ao aluno.

As classes especiais para alunos com altas habilidades, contudo, não foram unanimidade no Brasil. Os registros apontam para a realização de três experiências oficiais: a primeira, realizada no Centro Educacional Objetivo, em São Paulo, logo modificada e as demais foram experiências desenvolvidas na Fundação José Carvalho, localizada em Pojuca, Bahia e na Fundação Avibras, em São José dos Campos, São Paulo, posteriormente extintas (DELOU, 2007).

Desde 1971, os registros de realizações de experiências tanto oficiais quanto particulares de atendimento escolar aos alunos que se sobressaem pelo potencial intelectual são crescentes no País. Essas iniciativas nacionais foram registradas nos estados do Rio de Janeiro, Pará, Bahia, Goiás, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul. Considerando o caráter de referência dessas experiências voltadas para a área das altas habilidades, têm destaque o estado de Minas Gerais e o Distrito Federal<sup>10</sup>. Convém assinalar, que, a partir de 1971, e, nos anos posteriores, o aumento progressivo da influência de Organizações Não-Governamentais (ONGs) voltadas para o atendimento a essa clientela tem sido também evidenciado.

O aproveitamento dos estudos do aprendiz com altas habilidades para ingresso em curso superior, sem que tenha concluído o “segundo grau”, atual Ensino Médio, é abordado pelo parecer nº436, de 09/05/72, que: “Admite matrícula condicional de aluno superdotado em curso superior, com prazo de até dois anos para apresentação de prova – conclusão do ensino de segundo grau, desde que reconhecida sua superdotação antes da inscrição no vestibular” (BRASIL, 1999a, p. 55).

---

<sup>10</sup> Em Minas Gerais, funciona o *Centro de Desenvolvimento do Potencial e do Talento (CEDET)*, que se propõe a orientar o projeto educacional de aprendizes da comunidade com altas habilidades e talentos que freqüentam tanto a rede pública como a rede privada de ensino, em cooperação com a escola regular (GUENTHER, 2000). Em Brasília, o *Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado* atende alunos das redes pública e privada de ensino que cursam da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, 2004).

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover a expansão e melhoria do atendimento aos indivíduos com NEEs, abrangendo os níveis pré-escolar, 1º e 2º graus, Ensino Superior e Supletivo, e envolvendo os deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, educandos com problema de conduta, com deficiências múltiplas e com altas habilidades. As iniciativas de apoio à educação para as pessoas com altas habilidades são amplamente impulsionadas, proporcionando, dessa forma, a realização de vários encontros, seminários e semanas de estudo com especialistas dessa temática. O resultado desses eventos culminou na criação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD) em 1978, no Rio de Janeiro. Promoveu eventos nacionais e internacionais, junto ao MEC, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dentre outros, tendo exercido papel preponderante junto às principais decisões ministeriais nesse sentido (DELOU, 2007; NOVAES, 1979).

Importa mencionar o denominado *A Hora do Superdotado*, uma proposta do Conselho Federal de Educação, de 1987. Esse documento apresenta princípios básicos da Educação Especial, critérios e métodos para a identificação de alunos com altas habilidades; diferentes modalidades de programas e recomendações para o seu atendimento (NOVAES, 1979).

A partir de 1996, a LDB (9.394/96) confere maior importância à Educação Especial, considerando que os alunos com NEEs devem ser beneficiados pelo convívio com os demais educandos. Para tanto, faz-se necessário um currículo adequado e recursos educativos que favoreçam o atendimento educacional eficaz para o público da Educação Especial, no sentido de promover o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o artigo 59, incisos I, II, III, IV, da LDB (9.394/96):

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as 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.
- III. Professores com especialização adequada em nível, médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular.
- IV. Educação Especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelaram

capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, p. 19).

O inciso II do artigo 59 refere claramente a aceleração como modalidade apta a compactar a escolaridade de alunos com altas habilidades. A aceleração do programa escolar pode ser levada a efeito por meio da admissão precoce na escola ou permissão ao aluno para avançar uma determinada série escolar ou, ainda, cumprir dois ou mais anos de estudo em apenas um ano, segundo o desempenho demonstrado. De modo geral, pais e educadores se opõem a essa proposta. Urge salientar que, para essa modalidade de atendimento, vantagens e desvantagens têm sido abordadas pelos estudiosos que elaboram esses programas exigindo, portanto, análise minuciosa quanto aos aspectos concernentes à inclusão ou não do aluno nesse tipo de atendimento. A principal vantagem apontada se refere à economia de tempo para a conclusão dos estudos e a principal desvantagem, à falta de oportunidade de conviver com pessoas da mesma faixa etária, com prejuízos sociais e emocionais decorrentes (FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000).

Observa-se que, no documento do MEC intitulado *Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades* (BRASIL, 2002), as alternativas de atendimento incidem na prerrogativa de que esse grupo de alunos deve cursar, como os demais alunos, a escola regular, nos diversos níveis de escolaridade, em turmas não muito numerosas, de acordo com uma perspectiva inclusiva. Em consonância com esse critério e conforme suas potencialidades, podem usufruir, além dos atendimentos da classe regular comum, de salas de recurso e do ensino com professor itinerante.

No que se refere às provisões educacionais para as NEEs dos estudantes com altas habilidades em classe regular comum, devem consistir em atividades de apoio paralelo ou combinado, podendo contar, inclusive, com orientação técnico-pedagógica de docentes especializados. Essa proposta comunga com a idéia de contextos de aprendizagem enriquecidos e flexíveis, visando garantir o interesse e a motivação desse alunado.

As salas de recurso constituem a alternativa mais freqüente no atendimento da clientela com altas habilidades, em horários diferenciados dos da classe comum. O atendimento pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos, com o auxílio de

professores especializados e programas de atividades específicas. Visa ao aprofundamento e enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem; à criação de oportunidades para trabalhos autônomos e a investigações nas áreas de interesse e habilidade do aluno.

No atendimento com professor itinerante, o trabalho educativo pode ser realizado na escola comum sendo recomendado para as regiões de carência desse serviço educacional. As atividades são realizadas com frequência de, no mínimo, duas vezes por semana, com vistas a favorecer sua continuidade quanto à orientação especializada e à interação de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento do aluno na escola. O professor itinerante pode ainda estabelecer elo entre a instituição escolar, a família e o serviço de atendimento educacional especializado.

Em 2005, o MEC criou oficialmente, no país, um programa para implantar núcleos de atendimento especializado para os alunos com altas habilidades. Para esse propósito, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino, realizou, em parceria com as Secretarias de Educação em todos os Estados e no Distrito Federal, o projeto de implantação de *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)*. Pretende-se, com esse projeto, que os núcleos constituam centros de referência para o atendimento educacional aos alunos com altas habilidades, com recursos didáticos e pedagógicos para o aprendizado específico desses aprendizes. O projeto objetiva: estimular as potencialidades criativas e de senso crítico dos alunos; orientar as famílias e proporcionar formação continuada para os profissionais da Educação, a fim de atender tanto os desafios acadêmicos, como os socioemocionais dos alunos com altas habilidades (BRASIL, 2006).

Vale citar ainda, o documento de 07 de janeiro de 2008, elaborado pelo grupo de trabalho nomeado portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Dentre os objetivos dessa política, destacam-se a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e formação aos professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão.

Os antecedentes históricos da educação de alunos com altas habilidades, no Brasil, evidenciam, por conseguinte, o contraste entre a continuidade e descontinuidade de iniciativas oficiais e particulares que datam desde 1924. Comparando-se com os deficientes sensoriais, cujo registro remonta aos tempos do Brasil Imperial, o atendimento educacional especial para esses aprendizes inaugura-se oficialmente, a partir dos anos 1970, em decorrência do papel que as instituições especializadas exerceram nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil (DELOU, 2007; NOVAES, 1979).

Nas escolas do país, de modo geral, e do estado do Ceará, de modo particular, há um número considerável de crianças com altas habilidades que não vêm recebendo atendimento apropriado, o que, além de não aproveitar seu potencial em prol da sociedade, pode conduzir à desadaptação desses sujeitos em diferentes níveis: escolar, familiar e social.

### 1.2.2 No Ceará

A preocupação com o atendimento educacional especializado dos alunos com altas habilidades, no estado do Ceará, é recente. O projeto-piloto de assistência educacional às crianças com altas habilidades da rede pública de ensino cearense, denominado *Caminhos da Excelência da Escola Pública de Fortaleza*, foi implantado em 2001. Objetivava qualificar educadores de Ensino Fundamental para os procedimentos de identificação e atendimento aos aprendizes com altas habilidades conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP-MEC). Participaram, do projeto, seis escolas do ensino municipal e seis do ensino estadual (VIANA, 2003).

Acerca do processo de seleção das escolas, Viana (2003) esclarece que:

Inicialmente, todas as escolas públicas de Fortaleza foram convidadas, pelo Centro Regional de Desenvolvimento (CREDE-21) e pela Secretaria da Educação Básica (SEDUC) para participação no projeto. A seleção final, porém, foi estabelecida pela frequência de diretores e professores a encontros de reflexão sobre o tema, a fim de promover sensibilização dos profissionais à necessidade de prover assistência educacional a portadores de altas habilidades. O critério para seleção foi sobretudo motivacional, por intermédio do interesse demonstrado por profissionais de determinadas escolas. No intuito de facilitar a sua implementação, optou-se por um número reduzido de instituições, com apenas uma escola (do município e do estado) representando cada região (p. 101-102).

Convém ressaltar que a UFC realizava pesquisas sobre altas habilidades anteriores a esse período. No final da década de 1990, foi validada uma grelha de observação para o reconhecimento de alunos com altas habilidades por professores da Faculdade de Educação (FACED) e do Departamento de Psicologia, integrantes do Núcleo de Educação Especial. A escala é composta de 40 itens indicativos de comportamentos e características de altas habilidades, em conformidade a um conceito multidimensional de capacidade de realização. Análises estatísticas consideraram o instrumento potencialmente válido para a identificação de altas habilidades (LAGE et al., 1999; LAGE et al., 2000).

Em 2003, foi inaugurado, em Fortaleza, o Centro de Atendimento de Alunos Talentosos (CAAT) por iniciativa do Centro de Desenvolvimento Regional da Educação (CREDE-21) da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Intitulado *Construindo Caminhos para o Sucesso*, deu prosseguimento ao projeto *Caminhos da Excelência da Escola Pública de Fortaleza*, consistindo num serviço pioneiro de atendimento para as crianças com altas habilidades e talentos das regiões Norte e Nordeste (CEARÁ, 2003a).

Nessa perspectiva, o projeto reformulado objetivava contribuir expressivamente para: desenvolver ações de identificação e atendimento para os aprendizes com altas habilidades e talentos<sup>11</sup> das escolas públicas do Município de Fortaleza; organizar um sistema de identificação desses alunos na escola; investir no potencial desse grupo de aprendizes; criar parcerias para potencializar esse serviço e capacitar os docentes da rede pública de ensino para atuar junto a essa clientela. As atividades para o atendimento educacional apropriado às demandas educativas desses alunos foram realizadas numa sala de avaliação e atendimento instalada no espaço físico do CREDE-21. Foram avaliados 10 alunos da rede pública de ensino, encaminhados por professores das escolas partícipes do projeto *Caminhos da Excelência da Escola Pública de Fortaleza*.

---

<sup>11</sup> O encaminhamento para a identificação e atendimento de alunos talentosos no CAAT contou com o apoio dos professores das escolas públicas de Fortaleza que participavam do Festival de Talentos (FESTAL), promovido pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE) no período de 1995-2003. O FESTAL intencionava desenvolver ações curriculares em três vertentes: i) artístico-cultural, ii) esportivo-recreativa e iii) científica. Realizado de forma integrada, interdisciplinar e contextualizada, visava identificar, valorizar e incentivar talentos individuais e coletivos fortalecendo o espírito crítico, criativo e participativo do aluno, em busca de uma cultura democrática e da formação de cidadãos autônomos e solidários (CEARÁ, 2003b).

Após dois anos, houve nova atualização dos projetos para alunos com altas habilidades e talentos, sendo efetuado um trabalho inovador, com atendimento prioritário a estudantes surdos. Dessa vez, o redimensionado projeto *Construindo Caminhos para o Sucesso* ficou a cargo da equipe de especialistas do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), órgão vinculado à SEDUC-CE e ao MEC. Com a crítica e justificativa de que o sucesso se encontra ao alcance de todos, não sendo restrito às pessoas com altas habilidades e talentos, o projeto foi renomeado como *Via de Incentivo ao Talento e Altas Habilidades (VITAH)*; a expressão referia-se à clientela estipulada, bem como se associava ao significado positivo de vitalidade (CEARÁ, 2005).

Os objetivos dessa nova proposta de trabalho visavam desenvolver ações de identificação e atendimento a alunos com altas habilidades e talento, conforme os pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2001), com o auxílio de parcerias estabelecidas com a comunidade. Essa modalidade de avaliação diagnóstica apresentava uma contribuição significativa para o reconhecimento de altas habilidades em pessoas com deficiência, constituindo não somente uma alternativa aos testes de QI, mas uma forma de combater o preconceito em relação à capacidade do deficiente. Por se tratar de um projeto do Núcleo de Convivência do CAS, a prioridade era conferida a alunos surdos, mas também foram aceitos estudantes ouvintes e/ou com outras deficiências.

O projeto proporcionou formação continuada para docentes da rede pública de ensino, perfazendo um total de 100 professores, sendo 70 da capital e 30 do interior do estado. Foram realizadas avaliações, com um total de 42 pessoas entrevistadas: 15 educandos, 15 familiares e 12 professores. Do total avaliado, nove alunos apresentavam deficiência auditiva, dois eram autistas e quatro não apresentam nenhuma deficiência. Foram reconhecidos: seis alunos com altas habilidades e oito com talento.

Em 2006, o projeto VITAH sofreu modificações, sendo intitulado *Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2)*. A nova denominação expressa a idéia de uma prática educacional baseada na criatividade e faz, ao mesmo tempo, alusão à mais famosa fórmula de Einstein. Importa ainda referir que a crescente expansão da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva também contribuiu expressivamente na reformulação e fortalecimento desse novo trabalho, que foi evidenciada através do

estabelecimento de parceria entre o CAS e a UFC, sendo esse projeto cadastrado na Pró-reitoria de extensão dessa universidade (CEARÁ, 2006).

Esses fatores possibilitaram a retroalimentação e o redimensionamento das ações educacionais. Enfatizou-se a necessidade de preservação e desenvolvimento socialmente produtivo das habilidades dos alunos, ainda com prioridade para os surdos, aliada à promoção do seu crescimento intelectual, equilíbrio psíquico e inclusão social. Foi reiterado, dessa forma, o princípio de distribuição aleatória da dotação, em que as altas habilidades se manifestam, igualmente, nas pessoas com deficiência, que podem e devem se sobressair em algum campo do saber ou fazer através de seu próprio potencial (GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; VIANA, 2003, 2004).

Para esse propósito, o projeto ofereceu cursos de formação continuada para os docentes da rede pública de ensino, com o intuito de: reconhecer o alunado com altas habilidades e talentos, sensibilizando-os para as suas NEEs; promover ações de identificação e atendimento para os estudantes surdos no CAS; criar parcerias com a comunidade; e avaliar discentes encaminhados ao projeto, estabelecendo um perfil das competências do aluno, norteador de intervenções pedagógicas apropriadas. Em 2007, 411 estudantes do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES) foram submetidos a procedimentos de identificação de altas habilidades em sala de aula, sendo 20 aprendizes sinalizados com altas habilidades, de acordo com a proporção estimada na literatura especializada (5%) (UFC, 2007).

A implantação do primeiro *Núcleo de Atividades de Altas habilidades/Superdotação – NAAH/S* do Ceará, situado no Município de Fortaleza, ocorreu em 2006. O projeto intenciona acompanhar aprendizes com altas habilidades e talentos através de oportunidades de suplementação, por meio de atividades de enriquecimento no âmbito cultural e sócio-emocional e, ainda, capacitar professores das diversas áreas do conhecimento para atender às NEEs desses alunos (BRASIL, 2006).

A organização dos serviços compõe três unidades de atendimento a destacar. A primeira unidade é composta por um espaço com a função de apoiar os discentes por meio de um acervo de materiais e equipamentos específicos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destina-se: à realização de procedimentos de identificação e avaliação do potencial desse alunado; à orientação individualizada; ao acompanhamento

pedagógico educacional; ao planejamento de atividades de suplementação e enriquecimento; a experiências de aprendizagem e desenvolvimento de projetos.

A segunda unidade desenvolve serviço de apoio aos familiares, com vistas à compreensão do comportamento dos seus filhos, para melhor favorecer as relações interpessoais e o estímulo ao desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Para esse propósito, são realizadas atividades de: orientação a respeito das características de desenvolvimento dos alunos com altas habilidades e talento; aconselhamento; grupos de discussão orientada, incluindo a defesa dos direitos específicos dessa clientela e fortalecimento do elo entre família e educadores.

A terceira unidade de atendimento destina-se à formação continuada de docentes e profissionais da educação. Constitui, ainda, espaço para pesquisa e planejamento de ações referentes às altas habilidades. As atividades são realizadas por meio de seminários, atividades de sensibilização e outros eventos para o repasse de informações e orientações sobre as características e identificação dos alunos sinais de altas habilidades e talentos, além do conhecimento de estratégias de ensino e capacitação continuada.

Face ao exposto nesse capítulo, torna-se evidente que pessoas com altas habilidades requerem, portanto, educação apropriada e provisões diferenciadas para suas NEEs. Necessitam, sobretudo, criticar pensamentos estabelecidos e criar produtos originais. Uma atenção pedagógica específica visa à preservação e ao progresso de suas capacidades e de sua aprendizagem, tanto no que se refere à qualidade do ensino, como aos métodos avaliativos. Esse potencial humano, com efeito, devidamente identificado e adequadamente desenvolvido poderá propiciar valiosas e especiais contribuições às demandas da atualidade nas suas mais variadas competências. Observa-se, entretanto, que a falta de conhecimento sobre a temática associada a condutas preconceituosas acerca dos aprendizes com altas habilidades interferem e dificultam a provisão de condições mais favoráveis ao atendimento de suas demandas educativas.

Alencar e Fleith (2001) apresentam algumas idéias que retardaram e ainda hoje constituem empecilho para a efetivação de medidas educacionais adequadas que atendam aos anseios e necessidades desse grupo. Dentre elas, podem-se destacar: i) um suposto poder intelectual geral (mito da capacitação global); ii) a preservação das habilidades de modo independente das condições ambientais; iii) um excelente rendimento escolar; iv) a presença

de recursos suficientes para crescer sozinho, de modo autônomo; iv) boa dotação intelectual como condição suficiente para alta produtividade na vida.

Na reflexão de Prista (1993), os fatores desse problema se referem, sobretudo: i) à visão unilateral de nossa sociedade, que tem tratado esse segmento da população como um grupo à parte, enquanto necessitam de trocas dinâmicas com outras crianças de forma a ampliar a comunicação que mantém consigo e com o meio; ii) à necessidade de revisar o atendimento dado a esses aprendizes em nosso sistema oficial de ensino, garantindo um trabalho de qualidade, com pessoas aptas a lidar com a sua própria potencialidade; iii) à orientação às famílias, facilitando a informação sobre a relação deles com as demais pessoas, garantindo um permanente crescimento nesse núcleo relacional.

Cumprir mencionar que o tratamento desse assunto reflete o quanto ainda é restrito, mesmo entre os profissionais da Educação, a consciência de que esse grupo de pessoas apresentam NEEs. Nessa perspectiva, convém assinalar que educandos com altas habilidades demonstram necessidades educacionais específicas para a evolução satisfatória de sua aprendizagem. Demonstram perfil relevantemente diferenciado dos demais alunos na forma de pensar, aprender e agir e estão sujeitos a transtornos de adaptação e de aprendizagem se não obtiverem assistência educacional adequada. Não constituem um grupo homogêneo variando, tanto em suas habilidades cognitivas, como em termos de atributos de personalidade e nível de desempenho. Dessa forma, urge evitar que se percam esses potenciais, sendo necessário que o atendimento especializado ao aluno com altas habilidades não careça de uma continuidade no tempo e no espaço, limitando-se a iniciativas isoladas.

Constata-se ainda, que, a pessoa com deficiência é usualmente vista mediante a óptica de suas limitações, ao invés de suas capacidades; nesse sentido, importa saber e divulgar que também o deficiente pode apresentar altas habilidades e talentos, cujas capacidades podem ser revertidas para o bem-estar social (ALENCAR, M. L., 2003; MOURA; VIANA, 2007).

Na atualidade, observa-se uma evolução conceitual a fim de abranger um número maior de habilidades, além das tradicionais capacidades lógico-matemáticas e lingüísticas identificadas por testes psicométricos com resultados em QI. As modificações conceituais têm favorecido a utilização de métodos diagnósticos alternativos de natureza educacional, capazes

de identificar um conjunto alargado de capacidades e expandir os benefícios da identificação e do atendimento educacional especializado (ALENCAR, E. S., 1986; FALCÃO, 1992; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GARDNER, 2001; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979; PEREIRA, 2000; VIRGULIM, 1997).

## 2 AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DO CONCEITO DE ALTAS HABILIDADES

Até algumas décadas atrás, a principal forma considerada para o reconhecimento de pessoas com altas habilidades estava vinculada aos testes psicométricos de inteligência. O desempenho desse grupo era dimensionado exclusivamente pelo QI, valor numérico apto a identificar as pessoas abaixo, acima ou de acordo com o padrão mediano de realização. Em decorrência do trabalho científico de Terman, houve uma influência relevante dessa concepção de altas habilidades para o público geral e grande parte de psicólogos e educadores. Resguardada sua importância histórica, cumpre mencionar que, em anos recentes, o QI tem sido contestado em sua eficácia para avaliar o intelecto, visto ser restrito a habilidades verbais e matemáticas, excluindo outras possíveis manifestações de inteligência (ALENCAR, E. S., 1986, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; GUENTHER, 2000; SILVA, 2000; VIANA, 2005; WINNER, 1998).

Com os avanços dos estudos sobre a inteligência, conseqüentes mudanças vieram contribuir expressivamente na conceituação de altas habilidades, uma vez que o conceito anterior não contemplava a diversidade de habilidades e desempenhos cognitivos. A nova caracterização de altas habilidades consubstanciou-se, dessa maneira, em virtude das mudanças operadas na própria concepção de inteligência e da decorrente conscientização de sua natureza multidimensional.

A evolução conceitual parece ser um dos poucos consensos relativos à sua definição, pois esse alunado não constitui um grupo homogêneo no que se refere a estilos de aprendizagem, criatividade, ritmos de desenvolvimento, personalidade ou comportamento social. Pode-se inferir, dessa forma, que a inteligência apresenta natureza livre, mostrando-se nas mais variadas atividades da existência humana e não sendo aprisionada, portanto, aos limites da sala de aula.

A discussão científica sobre altas habilidades tem sido permeada por defesa tanto de fatores relacionados à herança biológica, como de estimulação ambiental. No plano genético, discutem-se as potencialidades, predisposições e inclinações; na interação com o meio, analisam-se as influências da qualidade das interações sociais e do atendimento educacional na preservação e desenvolvimento das habilidades (GUENTHER, 2000; SILVA, 2000;

VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Há indícios de fatores genéticos na determinação de altas habilidades, devido à reconhecida distribuição aleatória observada nos diversos povos, homens e mulheres de todas as raças, credos e diferentes classes socioeconômicas. A sua incidência corresponde a uma proporção de 3 a 5% da população mundial. A predisposição genética, contudo, requer contribuições propícias do ambiente: as previsões estatísticas podem ser invalidadas caso o meio circundante não favoreça recursos para a manifestação e evolução das habilidades (BRASIL, 1995, 1999a; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Na visão de Alencar (2007a):

[...] No que diz respeito ao desenvolvimento de talentos, são as condições ambientais que dão o apoio necessário àqueles indivíduos que se destacam por um potencial superior. A superdotação deixou de ser considerada uma característica imutável, mas, antes, fortemente influenciada por fatores ambientais. Assim, da mesma forma que não se poderia imaginar a presença de um ilustre pianista em um ambiente onde a música fosse desvalorizada, desprovida de instrumentos musicais, o mesmo ocorreria com relação a outras habilidades que dependem, em larga escala, de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (p. 20).

[...] Conscientizou-se ainda, especialmente a partir de estudos biográficos com amostras de indivíduos que se destacavam por sua produção e desempenho, que não apenas as características do ambiente – incluindo família, professores, colegas, oportunidades de participar de eventos especiais, como campeonatos e olimpíadas – são importantes, mas também muito contribuem para uma produção significativa a motivação pessoal, a energia e determinados traços de personalidade, como autoconfiança e persistência. Ademais, a criatividade, que também não era levada em conta pelos primeiros estudiosos das altas habilidades/superdotação, passou a se constituir em um dos componentes presentes em distintas concepções de superdotação (Op. cit., p.21).

Os mais bem-sucedidos na amostra de Terman se diferenciaram, na vida adulta, não pelo QI ou rendimento escolar na infância, mas pela atitude familiar afetivamente acolhedora e intelectualmente estimulante. Importa referir que não somente o núcleo familiar, mas também as escolas constituem fatores ambientais capazes de motivar ou inibir as capacidades. Os princípios de distribuição ao acaso, que asseguram a presença de altas habilidades em estratos socioeconômicos desfavorecidos, constituem, ainda, evidência da inteligência como

um patrimônio humano e democrático (LESLIE, 2000; METTRAU, 2000).

Para Mettrau (2000), as altas habilidades são constituídas por características e atitudes que podem e devem ser aperfeiçoadas na interação com o mundo, apresentando-se numa ampla variação de combinações. Logo, desenvolvem-se conforme as influências do meio, através do aprendizado.

Os vários termos utilizados para se referir ao aluno com capacidade de realização acima da média têm constituído fonte de controvérsias, dada a diversidade de significados apresentados pelos estudiosos dessa área (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 1995, 1999a; DELOU, 2007; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979).

## 2.1 Terminologia

As denominações *altas habilidades*, *superdotados*, *talentosos*, *bem-dotados* e *gênios* revelam indivíduos que demonstram elevados níveis de desempenho em seus conhecimentos e ações, variando, com efeito, conforme a gradação da capacidade apresentada. Observa-se que as modificações desses termos visam tanto à redução de concepções errôneas veiculadas acerca das altas habilidades, como também à adoção de uma concepção multidimensional de inteligência, englobando o sujeito em sua totalidade (ALENCAR, E. S., 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NOVAES, 1979; VIANA, 2003; 2005).

Nas definições de *altas habilidades*, a dimensão cognitiva e os altos níveis de desempenho, numa ou em várias áreas, aparecem como fator comum, sendo a pessoa com altas habilidades a que apresenta uma habilidade significativamente superior quando comparada à população geral. As altas habilidades se distribuem aleatoriamente numa proporção de 3 a 5% da população mundial, em homens e mulheres pertencentes a todos os segmentos sociais (ALENCAR, E. S., 2007; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2000; SILVA, 2000).

Recentemente, autores de relevo da área, como Mettrau (2000), Landau (2002) e Guenther (2000), têm incluído dimensões psicossociais na conceituação e análise das altas

habilidades. Sobre a participação de variáveis psicológicas e sociais, que não estritamente cognitivas, os autores portugueses Oliveira e Almeida (2000) observam:

[...] a importância cada vez mais reconhecida de variáveis associadas aos estilos cognitivos, à criatividade, à motivação, à personalidade e aos contextos sociais de vida, sobretudo aos contextos educacionais. Esta diversidade de variáveis foi progressivamente incluída, e quiçá terá que ser mais incluída ainda, na definição de sobredotação.

De um modo geral, os autores mais significativos na área da sobredotação incluem na sua definição dimensões psicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos sobredotados (p. 46).

Convém assinalar que a expressão *altas habilidades* constitui uma denominação relativamente recente e objetiva reduzir preconceitos associados historicamente ao termo *superdotado* (VIRGULIM, 1997), referindo-se a comportamentos específicos. O vocábulo *superdotado* favorece interpretações alusivas a um ser perfeito, totalmente ajustado nas relações que estabelece com o meio e, portanto, isento da necessidade de qualquer intervenção profissional com vistas ao desenvolvimento de suas capacidades.

O termo *talentoso* indica indivíduos com desempenho elevado em alguma área do saber ou fazer, que se destacam em relação à média da população, sendo facilmente identificados através do senso comum no cotidiano das interações sociais. A incidência do talento abrange uma proporção aleatória de 25% da população mundial (LANDAU, 2002; NOVAES, 1979; PEREIRA, 2000; VIANA, 2003, 2005).

A terminologia *bem-dotado* é empregada, segundo Novaes (1979), para aqueles indivíduos que estão classificados acima da média em relação aos demais em diversas áreas de atividades, abrangendo esse termo segmento maior da população. Essa designação, conforme esclarecem Freeman e Guenther (2000), é adotada pela maioria dos pesquisadores internacionais em relação às pessoas com altas habilidades.

Viana (2005) acrescenta à essa discussão que:

Bem-dotado, por conseguinte, pode designar tanto portador de altas habilidades como indivíduos talentosos conforme os pressupostos teóricos do autor. Convém assinalar que os termos não são intercambiáveis e referem-se a significados diferenciados; a ambigüidade do vocábulo bem-dotado tende a comprometer a assimilação precisa dos aportes teóricos investigados (p. 26).

O termo *gênio* tornou-se bastante disseminado por meio dos estudos de Terman, em sua obra *Genetic Studies of Genius*, de 1926. Essa designação tem sido adotada para descrever o indivíduo adulto que apresenta um desempenho extraordinário, deixando um legado à humanidade pelas suas contribuições originais e de grande valor. Mozart, assim como Einstein, Gandhi, Freud, Heitor Villa-Lobos e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, são exemplos de indivíduos que, em seus campos específicos, deixaram sua marca na História (ALENCAR, E. S., 2007; BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTHER, 2000; PEREIRA, 2000; VIANA, 2005; VIRGULIM, 2007b).

A perspectiva psicométrica estipula que os gênios apresentam os mais altos escores nos testes de QI, situando-se a partir do valor de 180. Observa-se, desse modo, o grau bem mais elevado de desempenho do gênio em comparação à pessoa com altas habilidades, cujo ponto de corte, na psicometria, é estimado em QI maior ou igual a 130<sup>12</sup>. A incidência estatística da genialidade estima uma distribuição aleatória de uma pessoa por milhão da população mundial.

Importa referir, ainda, a expressão *Necessidades Educativas Especiais (NEEs)*, extensiva às pessoas com altas habilidades, que também apresentam necessidades peculiares em sua aprendizagem. Conforme orientação de técnicos do MEC (BRASIL, 1995):

O termo **portador de necessidades educativas especiais** está sendo utilizado pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC para identificar as pessoas que precisam receber educação diferenciada em virtude de sua condição de **portador de deficiência** auditiva, visual, mental, múltipla, física (anteriormente denominado deficiente); **portador de altas habilidades** (superdotado) e **portador de condutas típicas** (portador de problemas de conduta) (p. 5).

Assim sendo, alunos com altas habilidades integram a clientela da Educação Especial, junto a pessoas com deficiência, e são, portanto, detentores de NEEs. Desse modo, necessitam de provisões educativas específicas para o desenvolvimento socialmente produtivo de suas capacidades. A ausência de intervenções educacionais apropriadas às NEEs dessa clientela acarreta sérios comprometimentos à preservação, enriquecimento e evolução de suas habilidades, comprometendo, inclusive, o seu crescimento global como indivíduo, com

---

<sup>12</sup> O QI se mostra uma medida válida para identificar altas habilidades e genialidade nos campos da linguagem e da matemática (capacidades verbais e numéricas), mas não em outros campos do saber e do fazer (ANASTASI; URBINA, 2000; WINNER, 1998).

consequências negativas para as dimensões afetivas da personalidade e a qualidade das interações sociais. Como prejuízo para a sociedade, ficam impedidas inovações e contribuições significativas nas diversas áreas do saber e do fazer.

Conforme atesta a literatura especializada, observa-se a existência de diversas expressões referentes a manifestações expressivas da inteligência na forma de talento, altas habilidades e genialidade. Acerca das altas habilidades, verifica-se uma evolução conceitual a fim de abranger um número maior de capacidades e respeitar a singularidade do indivíduo. Nessa perspectiva, pesquisadores da área revelam crescente preocupação em caracterizar esse grupo de aprendizes por meio de modelos e tipologias ou listagem de indicadores com características gerais de altas habilidades (BRASIL, 1999a; PEREIRA, 2000; VIANA, 2003; VIRGULIM, 2007b; WINNER, 1998).

## 2.2 Tipologias

Nos dias fluentes, sobressai a conceituação de altas habilidades de Renzulli (1990), renomado pesquisador do *Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talentoso* da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos. Em seu *Modelo dos três anéis*, pressupõe que as altas habilidades seriam resultantes da interação de três elementos: i) aptidão acima da média; ii) envolvimento com a tarefa e iii) criatividade (ALENCAR, E. S., 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; NOVAES, 1979; PEREIRA, 2000; RENZULLI, 1990).

Mettrau (2000) esclarece que, na proposta de Renzulli (1990), variados são os fatores que identificam as altas habilidades: i) os comportamentos observados, relatados ou demonstrados, que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer - *aptidão acima da média*. Esses comportamentos englobam habilidades gerais e específicas. As habilidades gerais se referem à capacidade de uso do pensamento abstrato ao processar informações e integrar experiências que promovam respostas adequadas e adaptáveis. Normalmente, são medidas em testes de aptidão e de inteligência. As específicas consistem na capacidade de aplicar combinações das capacidades gerais a uma ou mais área especializadas do conhecimento; ii) condutas denotativas de

expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas; níveis elevados de tempo, esforço, energia, perseverança e crença na própria capacidade de desenvolver um trabalho em diferentes áreas - *envolvimento com a tarefa*; iii) procedimentos originais nos atos de fazer e no pensar, expressos em diferentes linguagens - *criatividade*.

Uma outra concepção consiste no modelo apresentado por Winner (1998), que ressalta três características distintivas de altas habilidades: i) a *precocidade*, relativa às condutas em que a criança antecipa determinados comportamentos, em alguma área do conhecimento, como música ou linguagem e aprende com facilidade relativamente à idade em que são esperados; ii) a *insistência em fazer as coisas a seu modo*, que se remete à forma independente, singular e autônoma de aprender e iii) a *fúria por dominar*, que inclui nível expressivo de interesse e motivação nas tarefas que realiza.

A definição brasileira, apresentada no artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB Nº. 2 de 2001, que instrui as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica* (BRASIL, 2001), considera pessoas com altas habilidades os aprendizes que demonstram prontidão de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Essa definição é complementar à apresentada pela *Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial* (BRASIL, 1995), que postula serem as pessoas com altas habilidades os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: i) capacidade intelectual geral; ii) aptidão acadêmica específica; iii) pensamento criativo ou produtivo; iv) capacidade de liderança; v) talento especial para as artes; vi) capacidade psicomotora.

A *capacidade intelectual geral* alude à flexibilidade, fluência de pensamento, profundidade de compreensão e memória elevada, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, como também resolver e lidar com problemas. A *aptidão acadêmica específica* diz respeito à capacidade de atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento e capacidade de produção acadêmica. O

*pensamento criativo ou produtivo* caracteriza-se por originalidade e imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente, e até de modo excêntrico; sentimento de desafio diante da desordem dos fatos, facilidade de auto-expressão, fluência e flexibilidade.

A *capacidade de liderança* envolve sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo. O *talento especial para as artes* é referente às artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou técnicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho. A *capacidade psicomotora* se refere à habilidade e interesse pelas atividades nessa área, evidenciando elevado desempenho em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

O objetivo dessas tipologias consiste em evitar o reconhecimento das altas habilidades apenas entre aqueles que apresentam desempenho intelectual ou acadêmico acima da média estipulada para a sua faixa etária, considerando, portanto, a pluralidade de áreas de conhecimento e de atuação do ser humano. Outro aspecto relevante se refere à possibilidade de várias combinações entre os tipos. Dessa forma, a diversidade de traços distintivos se encontra estreitamente relacionada às perspectivas mais amplas adotadas nos dias atuais: as expressões inteligentes transcenderiam os aspectos cognitivos, abrangendo outras variáveis, relacionadas à aprendizagem, motivação, motricidade, dentre outros aspectos (BRASIL, 1995, 2001; RENZULLI, 1990; WINNER, 1998).

## 2.3 Características gerais

### 2.3.1 Habilidades cognitivas

As habilidades cognitivas são tradicionalmente apresentadas como características relevantes de indivíduos com altas habilidades. Na literatura sobre o tema, esses atributos são significativamente considerados para os procedimentos de identificação. Dessa forma, são destacadas as características alusivas a *pensamento, memória e atenção*, que permitiriam a velocidade dos processos mentais e a elaboração do conhecimento de modo mais rápido e aprofundado. Recentemente, a *criatividade* passou a ser incluída como componente das altas habilidades a ser identificado e estimulado (BRASIL, 1995, 1999a; NOVAES, 1979; VIANA, 2003).

Segundo Viana (2003, 2004), o pensamento da pessoa com altas habilidades, na sua área de destaque, apresenta natureza abstrata e analógica, sendo capaz de processar de forma eficaz as informações, com o auxílio de deduções abstratas ou hipotéticas, continuamente relacionadas. O conhecimento internalizado é sistematizado por meio de análises, relações e generalizações, favorecendo uma compreensão aprofundada de determinadas áreas do conhecimento.

A informação melhor organizada é também melhor manejada, favorecendo o emprego de estratégias mentais de acesso e uso dos conhecimentos. A sistematização do pensamento parece ter influência diretamente na memória. A elaboração do pensamento influencia a retenção ou assimilação do saber, pois as informações dotadas de significado e relacionadas entre si perduram na memória.

A capacidade de memorizar de forma duradoura ocorre também em função da atenção dedicada às informações. Assim sendo, o processamento da informação solicita a necessária seleção dos estímulos, objetivando eleger os dados relevantes. A capacidade de concentração por longos períodos de tempo, mesmo em tenra idade, é observada nas pessoas com altas habilidades e ocorre por meio da seleção prioritária de determinadas informações em detrimento de outras, através de processos cognitivos de focalização ou concentração.

Face ao exposto, depreende-se que as habilidades cognitivas favorecem, portanto, velocidade e sistematização no processamento das informações, com decorrente compreensão aprofundada em determinadas áreas do saber. Propiciam, ainda, a formulação de soluções inovadoras, que permitem encontrar novas formas de abordar antigos problemas e chegar a diferentes soluções, expressando um pensamento de natureza criativa.

Para Landau (2002), a criatividade constitui um traço freqüentemente observado na identificação do sujeito com altas habilidades. Em sua reflexão, o processo criativo percorre um longo trajeto iniciado por extensos períodos de busca e investigação e finalizado pela sensação de *invasão* das idéias inovadoras. Pode ser dividido em, pelo menos, quatro estágios: i) preparação; ii) incubação; iii) *insight* e iv) verificação.

Na *preparação*, inicia-se a descrição do problema e a coleta de informações. Os dados obtidos constituirão recursos para a obtenção da solução científica, criação artística ou outro produto criativo. A *incubação* é o estágio de maturação inconsciente das idéias, sendo o *insight* o momento seguinte em que ocorre a súbita compreensão desse material de forma clara e significativa. Nessa fase, a habilidade de raciocínio é excepcional, o que torna a capacidade de discernimento bastante aguçada, com a elaboração de respostas inovadoras. A *verificação* é a parte final do processo criativo, em que o indivíduo confere, ao reconhecimento subjetivo, formas simbólicas objetivas (ALENCAR; FLEITH, 2001; FLEITH; ALENCAR, 2007; LANDAU, 2002).

Os sujeitos criativos costumam apresentar traços de personalidade específicos. As características identificadas freqüentemente em pessoas com alto desempenho criativo são, sobretudo: i) a autoconfiança e persistência; ii) a flexibilidade ou abertura à experiência e iii) a autonomia. A *autoconfiança* e a *persistência* são traços que favorecem o risco necessário para ousar em relação ao desconhecido ou persistir em direção aos objetivos desejados; estão associados, dessa maneira, a elevados níveis de motivação intrínseca. A *flexibilidade ou abertura à experiência* se refere à efetivação de mudanças na direção do pensamento, necessárias para a resolução de problemas. A *autonomia* está relacionada à individualidade e ao pensamento divergente; a inserção do sujeito, no meio social, fundamenta-se em seu próprio referencial e na capacidade de estabelecer e manter concepções e atitudes diferentes da maioria.

Assim sendo, as habilidades cognitivas referentes à criatividade favorecem rupturas inovadoras nos variados campos do saber e fazer, envolvendo múltiplas dimensões da existência humana. No que diz respeito aos procedimentos de identificação da criatividade, convém assinalar que os testes psicométricos de inteligência têm sido criticados para identificar ou medir a criatividade: tem-se argumentado que um QI elevado não assegura o pensamento criativo. Por sua vez, os testes elaborados especificamente para a mensuração da criatividade, com vistas ao reconhecimento do pensamento divergente, são limitados quanto aos objetivos propostos (LANDAU, 2002; VIANA, 2003; VIRGULIM, 2007b).

### 2.3.2 Aprendizagem

A aprendizagem de sujeitos com altas habilidades se destaca pelo processamento veloz das informações, bem como pela qualidade dos processos mentais (pensamento, memória e atenção). Como consequência, o aprendizado, na área em que se manifestam as altas habilidades, é bastante facilitado, revelando profundidade e amadurecimento das idéias. Contudo, em outros campos do saber ou fazer, o aprendizado pode ocorrer de modo normal, comparado ao desempenho da maioria, ou mesmo apresentar dificuldades, situando-se abaixo da média (BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Contrariando concepções disseminadas na população em geral e inclusive nos meios educacionais, o aluno com altas habilidades não apresenta necessariamente um excelente rendimento escolar. Muitas vezes, não se motiva a estudar, mesmo apresentando habilidades na área acadêmica, pois seu pensamento criativo não costuma encontrar lugar em práticas pedagógicas rígidas, pautadas na memorização e reprodução das informações, que ainda vigoram nas nossas escolas (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR, E. S.; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

Testes de desempenho e rendimento escolar, dessa maneira, constituem instrumentos limitados no processo de identificação das altas habilidades. Caso a escola não atenda as NEEs desses aprendentes, finda por desperdiçar capacidades disponíveis, mesmo que em

estado de latência, ocorrendo, dessa forma, escasso aproveitamento do potencial humano. Essas crianças, inicialmente dotadas de motivações elevadas, desenvolvem baixa auto-estima e tornam-se desmotivadas para o exercício intelectual (BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTER, 2000; METTRAU, 2000; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Notadamente, na área que o indivíduo demonstra altas habilidades, a aprendizagem se constitui geralmente autônoma, requer pouca orientação dos professores ou imposições de outras pessoas. Esses alunos apresentam comportamento persistente e dirigido para metas, em função do poder de se concentrar demoradamente nos estudos; do elevado nível de atenção direcionada e da extensão da informação a diversas áreas de interesse. A intervenção no processo de aprendizagem deve ocorrer por meio da facilitação ou auxílio do professor ou outro mediador nos momentos de dúvida. A natureza desse processo tem, portanto, caráter autônomo e consiste na capacidade de monitoração ou controle do próprio aprendizado.

Vale dizer que, o atendimento educacional especializado para o desenvolvimento das altas habilidades se fundamenta nos princípios da aprendizagem auto-regulada, uma vez que a aprendizagem é geralmente iniciada pelo aluno enquanto que a regulação externa exercida pelo professor é restrita. Sua contribuição consiste em favorecer a independência dos alunos através de orientações acerca de suas características cognitivas e estilos próprios de aprendizagem. A regulação do processo de aprendizagem é então transferida do professor para o aluno.

### 2.3.3 Motivação

Crianças com altas habilidades são intrinsecamente motivadas em sua área de interesse. Sendo a motivação associada ao aprendizado, aplicam-se os mesmos princípios em que a motivação elevada, promotora da qualidade do ato de aprender, encontra-se associada ao campo de habilidades do sujeito. Em outras áreas do saber ou fazer, pode demonstrar uma motivação normal ou mesmo desmotivação para aprender (ALENCAR, E. S.; FLEITH, 2001; BRASIL, 1999 a; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

A motivação vigorosa, expressa por Winner (1998) como *fúria por dominar* e por Renzulli (1990) como *envolvimento com a tarefa*, evidencia particular habilidade de focalizar e selecionar concentradamente as informações relevantes. Essas pessoas demonstram intenso engajamento na atividade de pesquisa e busca apaixonada do conhecimento, acompanhados de fortes sentimentos de prazer e satisfação na realização do trabalho, levando-os a perderem a noção do mundo externo em função do emprego excessivo da atenção seletiva, observada em idade precoce. Pode-se concluir que essa motivação, resultante do próprio ato de aprender, é de natureza intrínseca, constituindo uma força interna que mobiliza à realização das idéias, à concretização de projetos (FLEITH; ALENCAR, E. S., 2007; NOVAES, 1979; RENZULLI, 1990; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Novaes (1979) comenta ser comum a ausência de motivação para a aprendizagem escolar devido à existência de muitos outros interesses e também pelas atitudes inadequadas dos docentes para com as NEEs desse alunado, prejudicando seu desenvolvimento. Dessa forma, a instituição escolar pode contribuir, decisivamente, para sua melhor ou insuficiente adaptação ao meio social: as altas habilidades podem ser incentivadas e colaborar para a evolução psicologicamente saudável do sujeito ou podem ser negligenciadas, conduzindo-o ao tédio, aborrecimento ou rebeldia capazes de provocar desempenho escolar insatisfatório, dificuldades de adaptação e mesmo evasão escolar.

Freeman e Guenter (2000) argumentam sobre o desperdício de tempo que o aluno com altas habilidades pode experimentar em sala de aula regular:

O primeiro problema que a criança bem-dotada enfrenta em uma turma regular é o tempo de espera. Ela, de modo geral, perde muito tempo, cumulativamente e constantemente, porque aprende mais rápido, geralmente da primeira vez que o professor ensina, completa a tarefa e resolve as situações escolares mais depressa que seus colegas e, como resultado, está sempre esperando que os outros terminem o que ela já fez, ou que o professor continue com a aula. Os estudos de Terman indicaram que uma criança de inteligência rápida passa de 50 a 70% do tempo escolar esperando pelos outros. É muito tempo para se perder na infância, quando o processo de desenvolvimento acontece mais depressa, e de modo mais definitivo, do que em todo o resto da vida (p. 15).

Dessa forma, para se defender da situação de espera em relação ao ritmo dos demais, o estudante com altas habilidades passa a desenvolver mecanismos próprios para compensar o tempo desperdiçado: distrair-se; alienar-se voluntariamente do que ocorre ao seu redor;

diminuir o ritmo de aprendizagem, a fim de diminuir o tempo de espera; brincar de modo indisciplinado em sala de aula; comportar-se de forma delinqüente ou de qualquer outra maneira que possa trazer estimulação extra (GUENTHER, 2000; VIANA, 2003, 2004).

Vale recordar que as práticas pedagógicas para os alunos com altas habilidades precisam atender suas NEEs, estimulando-os a motivarem-se para aprender com envolvimento, prazer e satisfação. Alunos com altas habilidades apresentam indícios de acentuada energia mental, capaz de mobilizar concentração por longos períodos de tempo nas situações em que se sentem desafiados. Essa energia é oriunda da necessidade permanente de compreender o sentido e de dominar sua área de habilidade. Ao contrário, quando entediados, podem apresentar comportamentos dispersivos, indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Aproveitando seus elevados níveis de energia mental, a escola pode desafiá-los a se concentrarem nos estudos formais, incentivando seu desejo ávido pela descoberta de aprender (FREEMAN; GUENTHER, 2000; NOVAES, 1979; VIANA, 2003, 2004; VIRGULIM, 2007b; WINNER, 1998).

#### 2.3.4 Aspectos afetivos e interpessoais

Quanto maiores as possibilidades da criança com altas habilidades usufruir de vínculos afetivos saudáveis, maiores serão as chances de se tornar uma pessoa bem adaptada socialmente. Esse princípio é válido para todo ser humano, incluindo esse alunado, cujas altas habilidades não asseguram o sucesso acadêmico e profissional, nem a qualidade das relações sociais. Sendo o indivíduo considerado em sua totalidade, convém assinalar que a negligência de assistência educacional especializada pode não somente comprometer o desenvolvimento das capacidades, mas também prejudicar a evolução de uma personalidade saudável (BRASIL, 1999 a; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NOVAES, 1979; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Desse modo, nas situações em que os níveis de expectativas são excessivos, seja por parte do grupo familiar ou dos educadores, são geradas situações permanentes de exigência, pressões demasiadas pela excelência e expectativas de sucesso em relação ao desempenho desses aprendizes que acabam comprometendo seu bem-estar emocional e social

(GUENTHER, 2000; METTRAU, 2000; NOVAES, 1979; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIANA, 2003, 2004; VIRGULIM, 2007b; WINNER, 1998).

Um outro aspecto que normalmente observado refere-se ao interesse de aproximação por pessoas mais velhas. As formas de pensar mais semelhantes às suas os protegem e lhes dão segurança. Por isso, freqüentemente se integram no mundo dos adultos na sua área de interesse: buscam equivalência de idade mental, não cronológica. Apesar de poderem passar por experiências gratificantes com pessoas mais velhas, deve-se incentivar a interação com crianças da mesma faixa etária, relação necessária para um desenvolvimento psicológico saudável e igualmente promotora de trocas afetivas e diversas oportunidades de aprendizagem (WINNER, 1998).

No que concerne à afetividade e às relações interpessoais, são destacados os seguintes aspectos: i) aptidão no campo de liderança; ii) espírito crítico; iii) sentido de justiça e iv) senso de humor aguçado, maduro e sofisticado. A *aptidão no campo de liderança* envolve a capacidade de estabelecer sociabilidade e habilidade marcante no trato com os colegas, com alto índice de persuasão e de influência sobre os grupos. O *espírito crítico* costuma refutar manifestações de autoridade, sob a forma de normas impostas sem justificativas; por outro lado, permite aceitar regras justificadas, necessárias à harmonia do grupo ou à vida em sociedade. O modo peculiar de ver o mundo e a consciência precoce dos processos sociais favorecem o *sentido de justiça*, com reflexões e ações amadurecidas de natureza ética e moral. O senso de humor aguçado, maduro e sofisticado contribui para a melhor convivência social e demonstra a presença de pensamento crítico e original (VIRGULIM, 2007b).

Dessa forma, esses aprendizes requerem um ambiente que atenda não somente suas NEEs, mas também suas necessidades de natureza emocional e social, características do ser humano e imprescindíveis para um desenvolvimento psicologicamente saudável (BRASIL, 1999 a; NOVAES, 1979; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIANA, 2003, 2004; VIRGULIM, 2007b; WINNER, 1998).

### 2.3.5 Motricidade

As habilidades motoras também são evidenciadas como critério indicativo de altas habilidades. Logo, o desempenho físico-motor e as capacidades desportivas podem ser observados de modo excepcional e precoce em determinadas crianças, se comparados aos padrões motores do público geral. Vale ressaltar que a presença desse tipo de inteligência como possível característica de altas habilidades demonstra a evolução desse conceito, antes restrito aos aspectos cognitivos (VIANA, 2003, 2004).

O desempenho motor configura uma das modalidades de inteligência postuladas por Gardner (2001), denominada *inteligência corporal-cinestésica*. Consiste em resolver problemas, expressar idéias e sentimentos ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou parte do corpo (a exemplo do atleta e do cirurgião). Inclui, ainda, a coordenação entre sistemas neurais, musculares e perceptuais, possibilitando a manipulação de objetos, equilíbrio, destreza, velocidade, força, agilidade, flexibilidade, dentre outros. São notados desde o nascimento, porém evoluem até o início da idade adulta, respondendo à estimulação ambiental recebida.

As habilidades motoras podem ser indicadas pela capacidade de dominar o próprio corpo, melhor desempenho em ritmo, força e coordenação motora e agilidade para explorar a capacidade de raciocínio espacial. Cumpre mencionar que a presença da motricidade como uma possibilidade de caracterizar as altas habilidades demonstra uma evolução do conceito de aptidão superior, antes circunscrito aos aspectos cognitivos.

A evolução do conceito de altas habilidades tem estabelecido conseqüências significativas para o atendimento educacional a esse alunado, fundamentando uma educação com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito. Desse modo, para além das faculdades cognitivas, há que se investir na qualidade das relações sociais e afetivas; em atividades de esporte e lazer; e na interação da criança com os demais membros da comunidade escolar. Estratégias de ensino e de avaliação devem ser repensadas no sentido de estimular a capacidade de todos os alunos, inclusive os que apresentam altas habilidades (ALENCAR, E. S., 1986, 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2000; GUENTHER, 2000; SILVA, 2000; VIANA, 2005; WINNER, 1998).

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA OS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES**

Alunos com altas habilidades apresentam necessidades específicas para o êxito de sua aprendizagem. Desse modo, a escola detém um desafio permanente para com eles em função dos conhecimentos referentes às suas necessidades educacionais e características especiais. A permanência de posturas pedagógicas arcaicas, ainda observadas nas escolas, se mostra incompatível com as NEEs desse alunado e com as demandas educacionais do nosso tempo, como: a presença de currículos rígidos; a conduta autoritária do professor, com ênfase na obediência e passividade do aluno; a existência de práticas pedagógicas inibidoras da criatividade, que solicitam apenas a memorização e reprodução do conhecimento (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

Alunos com altas habilidades requerem intervenções educacionais que estimulem o desenvolvimento de suas capacidades, proporcionando uma variedade de experiências enriquecedoras que permitam a crítica a pensamentos estabelecidos e a criação de produtos originais. Com frequência, observa-se um descompasso entre os processos mentais associados às altas habilidades e as metodologias de ensino e avaliação empregadas na escola: os alunos com altas habilidades costumam utilizar, para a resolução de problemas acadêmicos, estratégias distintas das ensinadas pelo professor. Desse modo, muitas vezes, não conseguem explicar como chegaram ao resultado de uma determinada equação por outros caminhos ou esclarecer as regras gramaticais que o levaram à criação de um texto original, dada a extrema velocidade e originalidade de seu pensamento.

Desse modo, além de estratégias de ensino diferenciadas, devem ser adotados também métodos avaliativos condizentes com suas NEEs. Constata-se, ainda, que, a avaliação que utiliza, sobretudo, a memorização e a reprodução de informações se mostra ineficaz e gera sérios prejuízos à evolução satisfatória desses aprendizes, o que pode constituir a perda desse potencial humano por negligência ou subutilização, impedido de se desenvolver, portanto, por falta de estímulo e orientação adequada.

### 3.1 Atendimento educacional

O aluno com altas habilidades integra a clientela da Educação Especial - em conjunto com os deficientes, as pessoas com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TDIs)<sup>13</sup> e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que também apresentam necessidades peculiares no campo da aprendizagem. Provisões educativas específicas para alunos com altas habilidades são usualmente criticadas como elitismo. As contestações, todavia, não se fundamentam em argumentos sólidos, mas, sobretudo, em preconceitos: o público geral, sem acesso à produção científica da área, possui idéias estereotipadas das altas habilidades, vistas principalmente sob a ótica da pessoa academicamente precoce e capaz de realizações incomuns e, ainda, compreendendo-as como resultado direto da estimulação ambiental propiciada por classes econômicas favorecidas (BRASIL, 1995, 1999a; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; METTRAU, 2000; VIANA, 2003, 2004; WINNER, 1998).

Os estudos relativos à hereditariedade e ao ambiente, entretanto, demonstram a participação de fatores genéticos e ambientais na determinação de altas habilidades. A inteligência é, portanto, um bem distribuído de maneira democrática em todas as raças, credos e classes socioeconômicas, numa proporção estimada de 3 a 5% da população mundial e constitui, dessa forma, um legítimo patrimônio social. A necessidade de intervenções pedagógicas adequadas se justifica pelo fato de nenhuma capacidade subsistir à ausência de estimulação ambiental, propiciada seja pelas pessoas circundantes, seja pelas instituições formais de ensino.

O direito ao atendimento às NEEs da pessoa com altas habilidades, proposto com base no respeito à dignidade humana e no direito ao pleno desenvolvimento do indivíduo através da educação, resulta de uma evolução histórica decorrente de movimentos e conquistas nessa área em âmbito nacional e internacional. Conseqüentemente, os avanços alcançados através de acordos, declarações e convenções entre governantes têm repercutido no Estado Brasileiro e proporcionado nova dimensão e orientação quanto aos direitos que

---

<sup>13</sup> O conceito atual de TDIs surgiu no final dos anos 1960, derivado especialmente dos trabalhos de Ruther, Kolvin e Cohen. Nesses quadros, que incluem o autismo, observa-se comprometimento em três áreas do desenvolvimento: i) social, ii) comunicacional e iii) comportamental. A interação social se encontra qualitativamente prejudicada, bem como as habilidades de comunicação e comportamento; os interesses são limitados, tendendo a ser repetitivos e estereotipados (MERCADANTE; GAAG; SCHWARTZMAN, 2008).

garantem a educação e inclusão dessa parcela da população. Com a última LDB (Lei nº9394/96), as suas NEEs são reconhecidas, bem como é resguardado o direito ao atendimento educacional especializado, por meio de aceleração dos estudos para concluir, em menor período de tempo, os cursos realizados no âmbito da Educação Básica e Superior. Segundo o previsto na legislação, esse alunado deve receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses (BRASIL, 1996).

Sob essa perspectiva, a preocupação em atender as NEEs de alunos com altas habilidades é evidenciada em programas e serviços para essa clientela no sentido de possibilitar seu amplo desenvolvimento pessoal, a expansão de suas habilidades e a ampliação de seus interesses. Nesse sentido, observam-se três abordagens básicas quanto à sua educação: i) segregação ou agrupamento específico, ii) aceleração e iii) enriquecimento (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Cumpram-se mencionar que essas alternativas são conciliáveis, visto que pode ser observada uma inter-relação entre as abordagens. Segundo Sabatella e Cupertino (2007):

Cada alternativa atende a diferentes necessidades e, na prática, todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração (p. 70).

Dessa forma, aproveitar o potencial dos aprendizes com altas habilidades por meio de uma intervenção pedagógica apropriada, que incentive a preservação e o desenvolvimento das suas capacidades, constitui um investimento não somente individual, mas sobretudo social, com o aproveitamento desse potencial em diferentes áreas do saber e fazer.

### 3.1.1 Segregação ou agrupamento específico

O sistema de *segregação* ou *agrupamento específico* consiste em separar os estudantes com altas habilidades dos demais, utilizando algum critério, como o nível intelectual. Os estudantes selecionados são agrupados em classes especiais ou retirados de sala de aula por um tempo determinado para que obtenham acesso a um currículo e experiências acadêmicas mais adiantadas (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

De acordo com a literatura especializada, as principais modalidades de agrupamento específico ou segregação têm sido: i) agrupamento em centros específicos; ii) agrupamento em aulas específicas em escolas regulares e iii) agrupamento parcial, temporal e flexível. O *agrupamento em centros específicos* envolve práticas educacionais de reunião de alunos na instituição escolar ou em classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos atendidos em sala de aula regular de forma diferenciada dos outros alunos. O critério de seleção ocorre por nível de habilidade ou desempenho dos aprendizes. Essa alternativa de atendimento é pouco adotada nos programas aplicados no Brasil.

O *agrupamento em aulas específicas em escolas regulares* ocorre por meio de encaminhamento dos alunos a atendimento especializado ou em espaço fora da sala de aula. As críticas associadas a esse método de intervenção se reportam ao elitismo e isolamento dos alunos. No *agrupamento parcial, temporal e flexível*, os estudantes podem ser agrupados dentro da sala de aula por períodos de determinada duração. Nessa modalidade de atendimento, deve-se ter cuidado para evitar condutas de discriminação ou isolamento em relação aos pares, visto que integrar um grupo específico pode gerar, nos demais, sentimentos de insegurança e auto-estima baixa.

Para o uso do sistema de segregação, Clark (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) faz algumas recomendações: i) reconhecer que há amplas diferenças individuais e que os alunos com altas habilidades constituem um grupo heterogêneo, incluindo sempre alguma instrução individualizada; ii) evitar a completa segregação, propiciando uma convivência escolar com outros colegas de diferentes habilidades; iii) selecionar docentes bem qualificados, que devam

estar permanentemente atualizados quanto aos conhecimentos específicos da área, as formas de avaliação e propostas curriculares adequadas a esses aprendizes; iv) encorajar o desenvolvimento em várias áreas, além da intelectual; v) manter a comunicação entre os diversos professores, bem como entre os professores e a família.

No atendimento por agrupamento específico, ainda é notadamente constatada a ênfase no aspecto acadêmico e intelectual, apesar das orientações mais recentes reconhecerem a conceituação de altas habilidades e suas práticas educacionais de forma mais ampla, abrangendo o sujeito em sua totalidade. Outro aspecto relevante decorre da atitude dos pais e gestores escolares com base, ainda, na falsa idéia de que a escola apropriada para esses alunos deveria ser a especializada. Com efeito, a melhor forma de segregação ou agrupamento deve apresentar flexibilidade suficiente para atender as necessidades específicas desses alunos e viabilizar um diálogo eficaz com seus familiares. Além disso, deve propiciar oportunidades diversificadas de aprendizagem, respeitando as singularidades e as NEEs dessa clientela (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

A análise dos resultados de estudos sobre o sistema de agrupamento específico tem apontado benefícios em relação: i) ao melhor aproveitamento escolar - compatível com a capacidade do aluno e aumento de sua motivação; ii) à aplicação de práticas flexíveis em grupo, com ganhos acadêmicos significativos. Dessa forma, verifica-se a importância da formação de grupos de interesse e capacidades semelhantes para esses alunos, cuja aprendizagem e motivação não são satisfeitas pela sala de aula regular. Uma alternativa educacional para esse tipo de atendimento pode ser a *aceleração escolar*, que possibilita a compactação dos estudos (ALENCAR; FLEITH, 2001; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

### 3.1.2 Aceleração

Dentre os tipos de provisão educacional para alunos com altas habilidades, o sistema de *aceleração* é a alternativa mais antiga e que requer os menores custos. Essa modalidade solicita uma equipe de profissionais especializados e adaptações curriculares, caso haja pré-requisito em algum conteúdo (ALENCAR, E. S., 1986; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

A definição mais tradicional de aceleração faz referência ao avanço do aluno para séries escolares acima de sua faixa etária, quando demonstra domínio dos conteúdos da série em que se encontra. A prática de flexibilização curricular para o aproveitamento das etapas de estudo em curta duração de tempo e o aumento do ritmo do processo de ensino e aprendizagem através de atividades em período de férias, contra-turno, cursos a distância, dentre outros, são práticas elaboradas com objetivo de ajustar o currículo regular às NEEs desses estudantes, evitando, assim, o tédio e favorecendo a conclusão dos conteúdos em tempo menor ou a dispensa de algumas disciplinas. Importa referir que a legislação nacional, através da LDB (Lei nº9394/96), prevê a aceleração mediante avaliação de conhecimento na instituição de ensino e comprovação documental em seus registros administrativos<sup>14</sup> (ALENCAR, E. S., 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007).

Para Pereira e Guimarães (2007):

Sendo a aceleração escolar um processo que permite aos alunos um avanço no ritmo de aprendizagem, esta requer bom senso na indicação de candidatos elegíveis para o procedimento, uma vez que esse processo terá repercussões na vida social e acadêmica dos mesmos. Em geral, o programa de aceleração é indicado aos alunos com altas habilidades que comprovem sua necessidade, conforme indicações de equipe multidisciplinares que levem em conta a relação entre potencialidades, maturidade psicossocial e aspectos psicomotores que assegurem o bom desempenho nas séries posteriores... Um aspecto a ser considerado é o desejo do aluno em progredir em ritmo próprio e manifestar autonomia suficiente para lidar com os desafios e as exigências que, ao longo da sua trajetória acadêmica, poderão surgir (p. 167).

---

<sup>14</sup> No Brasil, para a aceleração de alunos com altas habilidades, é recomendável que a diferença máxima de idade entre o aprendiz e seus colegas seja de dois anos. Casos excepcionais poderão ser analisados junto aos Conselhos Federal e Estadual de Educação (BRASIL, 1999b).

Nesse sentido, importa assinalar a existência de variados tipos de *aceleração* adaptadas aos indivíduos com altas habilidades conforme apresenta Montgomery (apud FREEMAN; GUENTER, 2000): i) entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível de Educação Infantil em diante; ii) avanço de séries escolares – promoção para séries posteriores, acima dos pares etários, um ou mais anos; iii) aceleração por disciplina – freqüentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas; iv) agrupamento vertical - em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados; v) cursos especiais fora da escola, que ofereçam mais conhecimentos em áreas curriculares específicas; vi) estudos paralelos – sendo possível cursar dois níveis de ensino concomitantemente, como os Ensinos Fundamental e Médio, por exemplo; vii) estudos compactados – com a conclusão do currículo normal na metade ou terça parte do tempo previsto; viii) planos de estudo auto-regulados - estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que já fizeram ou aprenderam; ix) trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela; x) cursos paralelos - por correspondência, televisionados ou outra forma de Ensino a Distância (EAD).

Sabatella e Cupertino (2007) alertam para algumas precauções que devem ser tomadas para o uso da aceleração educacional de indivíduos com altas habilidades. Deve-se atentar para uma formação global dos alunos – nos campos físico, cognitivo, afetivo e social – a fim de não criar incompatibilidades extremas entre eles. Salientam ainda, a necessidade do entendimento quanto à forma como se efetua a progressão desses aprendizes, que deve ser gradual e contínua, de modo a não criar lacunas na formação global. Por fim, devem-se avaliar as condições da escola e a receptividade do professor em relação a essa proposta de atendimento.

Há juízos diversificados sobre a proposta de aceleração educacional para alunos com altas habilidades. Alencar e Fleith (2001) apresentam alguns argumentos contrários à aceleração: i) é importante manter o aluno com aqueles da mesma faixa etária e nível socioemocional; ii) a criança que “salta” uma determinada série deixa de aprender uma gama de conhecimentos importantes e necessários; iii) nunca a aceleração se dá de forma adequada em todas as áreas.

De opinião divergente, Clark (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) destaca muitas vantagens obtidas para a aceleração, a saber: i) é um método que pode ser usado em qualquer escola; ii) os alunos com altas habilidades tendem a escolher companheiros mais velhos e a aceleração vai favorecer esse contato; iii) a aceleração permite dar início à vida profissional mais cedo, o que resulta em maior produtividade; iv) os custos diminuem, pelo fato do aluno permanecer menos tempo na escola; v) o tédio e insatisfação são reduzidos entre os estudantes a quem se permite acelerar os estudos, os quais percebem o novo programa como mais estimulante e menos enfadonho; vi) o ajustamento social e emocional tem-se mostrado superior nos estudantes que participam de programas de aceleração; vii) a aceleração permite que se exija do aluno uma produtividade mais de acordo com suas capacidades; viii) se um estudante brilhante permanece com seus colegas da mesma idade, ele possivelmente achará as tarefas propostas pelo professor muito fáceis e desenvolverá hábitos inadequados de estudo; ix) a oportunidade de interagir e participar de atividades acadêmicas tende a favorecer uma atitude mais responsável por parte do aluno e o estabelecimento de novos propósitos e objetivos.

Os dados das pesquisas de Daurio (apud ALENCAR; FLEITH, 2001) revelaram que a aceleração como proposta educacional para alunos com altas habilidades que tiveram ingresso precocemente, tanto na escola como em instituições de Ensino Superior, não tem resultado em prejuízo. O autor salienta: “Em todos os casos, nenhum problema de ajustamento foi observado, o que sugere que a resistência observada com respeito à aceleração se baseia em noções preconcebidas e não em fatos” (p. 129).

Por outro lado, Benbow (apud FREEMAN; GUENTHER, 2000) esclarece que a aceleração não é adequada para todos os alunos e sugere a análise de um conjunto de fatores que, quando considerados, podem favorecer a prática dessa modalidade de atendimento. Para tanto, sugere que se deve observar: i) a inexistência de pressão para acelerar o grau de inteligência do aprendiz; ii) o conhecimento do professor sobre o processo de aceleração; iii) a segurança dos pais na orientação do processo; iv) o reconhecimento do avanço do aluno no conteúdo escolar; v) as condições sócioemocionais e vi) o desejo do aluno de ser acelerado.

Nessa perspectiva, as ofertas de atendimento educacional para os alunos com altas habilidades devem se sujeitar às especificidades de sua clientela. Para esse propósito, outra modalidade existente e bastante utilizada consiste no enriquecimento.

### 3.1.3 Enriquecimento

Alunos com altas habilidades, por apresentarem características específicas e capacidades diversificadas, requerem distintas experiências de aprendizagem, que ofereçam oportunidades significativas para o desenvolvimento do seu potencial e condições que assegurem seu crescimento global. Dessa forma, a intervenção por meio dos programas de *enriquecimento educacional*, embora possa ser levada a efeito para todos os alunos, é especialmente importante para esse grupo de aprendizes, a fim de suprir e complementar suas necessidades de envolvimento em atividades que promovam a produção criativa e estimulem suas diferentes habilidades, interesses e estilos (ALENCAR, E. S., 1986, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

A definição da experiência de enriquecimento, na concepção de Alencar e Fleith, (2001), consiste em um esforço de estimulação intencional e planejada, que busca o crescimento da criança, ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e idéias que a tornem capaz de uma consciência maior do contexto de cada tema, assunto, disciplina ou área do saber. Esse sistema requer maiores custos para sua implementação, visto demandar maior investimento de recursos financeiros, disponibilidade de materiais pedagógicos diversificados e formação especializada da equipe de profissionais envolvidos nesse programa.

Guenther (2000) sinaliza os benefícios desse tipo de programa educacional:

A Educação Especial para alunos dotados em Centros de Enriquecimento [...] tem a vantagem de prover um grupo maior e mais diversificado de crianças, o que propicia melhores oportunidades de interações e trocas. Interação entre escolares mais capazes é um fator relevante para o desenvolvimento pessoal, mormente na adolescência, porque ameniza a sensação de se sentir 'diferente' oferecendo um grupo de pares mais ampliado que a escola (p. 33).

Sabatella e Cupertino (2007) esclarecem que a proposta de enriquecimento educacional pode assumir formas variadas, chegando a confundir-se com outras modalidades, como a *aceleração*. Por exemplo, quando o objetivo de uma atividade de enriquecimento é permitir que o aluno complete em menor tempo um determinado conteúdo, esse fato pode sugerir a aceleração. No entanto, o que caracteriza essa proposta também como

enriquecimento pode ser o acréscimo de outros conteúdos, mais abrangentes ou mais profundos, que ocupem o espaço deixado pelo que foi concluído.

Conforme explicam Alencar e Fleith (2001):

Um programa de enriquecimento pode ser organizado de muitas formas. Para alguns, consiste em completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. E ainda, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (p.133).

Vários serviços podem ser oferecidos aos alunos nas experiências de enriquecimento. Dentre as formas de experiência de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem o potencial desse grupo de aprendizes, podem ser destacadas: i) o enriquecimento dos conteúdos curriculares; ii) o enriquecimento do contexto de aprendizagem e iii) o enriquecimento extracurricular.

Sabatella e Cupertino (2007) descrevem as três formas supracitadas. A primeira delas - o *enriquecimento dos conteúdos curriculares* - compreende três formas especializadas de atendimento: i) adaptações curriculares ou adaptação curricular significativa; ii) ampliações curriculares e iii) tutorias específicas. As *adaptações curriculares ou adaptação curricular significativa* envolvem alterações expressivas dos objetivos, metodologia, atividades, distribuição do tempo, conteúdos e avaliação. Os conteúdos básicos, optativos e transversais devem necessariamente ser atingidos. Solicitam ainda, a participação dos alunos, tutores e toda equipe escolar no processo educativo. Visa tornar o processo educativo o mais individualizado possível, sem, contudo, comprometer as exigências do sistema de ensino e as necessidades sociais e emocionais do aluno.

Nas *ampliações curriculares*, as alterações curriculares são menos abrangentes, mais superficiais que as anteriores, visto que se referem à ampliação de alguns conteúdos e variação de atividades, podendo, ainda, serem aplicadas a indivíduos ou grupos. A ampliação do currículo pode acontecer em uma área específica, a uma só disciplina (ampliação vertical),

em que o conteúdo é mais amplo e aprofundado. Pode, contudo, envolver várias disciplinas integradas a um projeto (ampliação horizontal).

Nas *tutorias específicas*, deve-se designar um professor de sala regular da escola, um colega mais adiantado ou alguém de fora da escola para auxiliar o aluno nas atividades de enriquecimento, bem como para um atendimento especializado e personalizado no planejamento, hierarquização e execução das atividades necessárias à obtenção do conhecimento almejado. As experiências educativas proporcionadas por essa proposta beneficiam tanto o aluno com altas habilidades quanto o monitor, cujo nível de motivação se torna maior e contribui para aprofundamento do conhecimento. O processo de interação social desses aprendizes é também beneficiado.

No que se refere ao *enriquecimento do contexto de aprendizagem*, o projeto pedagógico deve ter flexibilidade para possibilitar combinações variadas, de modo a receber e atender as diferentes demandas, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e os estilos de aprendizagem e expressão de cada aluno. As escolhas para o enriquecimento dos contextos de aprendizagem demandam: i) diversificação curricular, ii) contextos enriquecidos e iii) contextos enriquecidos combinados com agrupamentos flexíveis.

O terceiro tipo dessa abordagem educacional é o enriquecimento extracurricular, que pode ser efetivado mediante: i) programas de desenvolvimento pessoal e ii) programas com mentores. *Programas de desenvolvimento pessoal* são realizados em pequenos grupos e visam desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal, reflexão e motivação para aprender. *Programas com mentores* consistem numa forma mais individualizada de atendimento, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento de habilidades específicas.

Sabatella e Cupertino (2007) elucidam que:

Todas essas modalidades atingem a escola, no que diz respeito a sua prontidão para receber e atender diferentes demandas que levam em conta as diversas características discentes, o nível de conhecimento prévio, a capacidade de trabalho e estilo de aprendizagem e expressão de cada um (p.75).

O enriquecimento educacional é a proposta de maior destaque em programas especializados em vários países, inclusive no Brasil. A proposta de Renzulli (1990) consiste

num programa validado há cerca de duas décadas, que é provavelmente o mais amplo e extensivo, englobando a identificação, a administração, o treinamento de pessoal e os serviços oferecidos aos estudantes. Esse modelo propõe o desenvolvimento de três tipos de atividades de enriquecimento, intitulados tipo I, II e III (ALENCAR, E. S., 1986, 2007; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIANA, 2005; VIRGULIM, 2007b).

O *Enriquecimento Tipo I* compreende atividades exploratórias gerais que se iniciam na sala de aula regular e atendem a todo o alunado da instituição educacional. Virgulim (2007) alerta para três importantes objetivos que devem ser considerados para sua realização: i) oferecer, a todos os alunos, a participação em alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo-os a uma ampla variedade de procedimentos, como palestras, exposições, mini-cursos, visitas, passeios e viagens, uso de materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, *internet*, dentre outros; ii) enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; iii) estimular novos interesses, que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores.

Acerca das vantagens apontadas nessa abordagem, as mais ressaltadas compreendem: i) permitir ao aluno empenhar-se em níveis mais avançados de interesse em tópicos ou áreas de estudo que podem ser usados para atividades que envolvam maior criatividade, investigação e pesquisa; ii) favorecer a participação de pais, professores, professores-itinerantes, diretores e demais alunos de outras salas ou séries nas atividades; iii) minimizar a idéia de elitismo que se vincula aos programas especiais para alunos com altas habilidades por meio da aplicação de experiências educativas para todos os alunos; iv) incentivar a possibilidade de maior integração entre os programas de ensino regular e de enriquecimento, com a participação de toda a equipe de enriquecimento, tornando, dessa forma, o espaço escolar em um lugar potencialmente inclusivo e mais interessante para todos (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

As atividades de *Enriquecimento Tipo II* são também realizadas em salas de aula regular e de recursos, usando metodologias adequadas às áreas de interesse dos estudantes. Essa proposta intenciona desenvolver habilidades de “como fazer”, a fim de capacitar os

alunos a investigar conhecimentos de seu próprio interesse, usando métodos, materiais e técnicas instrucionais que favoreçam o desenvolvimento de níveis superiores de: processos de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar); habilidades criativas e críticas; habilidades de pesquisa (como conduzir uma entrevista, analisar dados, elaborar um relatório) e habilidades pessoais como liderança, comunicação e autoconceito. Vale destacar que as atividades educativas de enriquecimento Tipo II propiciam, ao aluno, o engajamento em atividades do Tipo III (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

O *Enriquecimento do Tipo III* consiste em atividades ou projetos desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos de alunos que: tenham interesse em estudar com profundidade uma determinada área do conhecimento; queiram dedicar mais tempo nos estudos de conteúdo avançado e participar de treinamento mais complexo para se tornarem investigadores de problemas reais. Para a consecução dos objetivos desses estudos, os alunos trabalham com recursos humanos e materiais avançados usando métodos apropriados e já desenvolvidos nas atividades de *Enriquecimento do tipo II* (ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b).

Virgulim (2007) destaca algumas metas das atividades educativas de *Enriquecimento do Tipo III* para os alunos com altas habilidades: i) aplicar seus interesses, conhecimentos, idéias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha; ii) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular; iii) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir impacto em uma audiência pré-selecionada; iv) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; v) desenvolver motivação/envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, como também a habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.

Vale destacar que as atividades de enriquecimento podem ser implementadas no Ensino Regular, para todos os alunos. O estudante pode então ser beneficiado com a oportunidade de aprofundar tópicos de seu interesse, desenvolver diversas habilidades e enfrentar desafios, tornando seu processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso.

Diante do exposto, constata-se que alunos com altas habilidades requerem provisões educativas específicas para a preservação e desenvolvimento de suas capacidades. A necessidade de novas idéias é ainda mais acentuada nos dias atuais, caracterizados pela sociedade da informação, com a rápida transformação do conhecimento e das tecnologias. Cumpre mencionar que, além de estratégias de ensino estimulantes para esse alunado, também são necessários métodos de avaliação adequados, capazes de estimular o aprendizado e a inteligência de modo desafiador (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002; VIANA, 2003, 2005).

### **3.2 Avaliar para promover**

Para que o aluno possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas avaliativas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Percebe-se que avaliar nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação. Avaliar para promover a aprendizagem e a inteligência consiste então em requisito para a educação do novo milênio, procedimento a ser destinado a todos os aprendizes, inclusive os que apresentam altas habilidades (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).

As práticas avaliativas tradicionais - de natureza autoritária, mecânica e classificatória - não atendem aos imperativos contemporâneos. Essa visão arcaica, limitada e padronizada impede de perceber os atores educacionais - alunos e professores - em sua singularidade, negando as características que os tornam únicos. Uma perspectiva de avaliação que se contraponha à prática tradicional e colabore para a formação de um cidadão consciente e ativo na sociedade em que vive deve igualmente consistir em um instrumento efetivo para a promoção da aprendizagem. Esse desafio - imposto pelas demandas da atualidade para os profissionais de Educação - sempre esteve presente no atendimento educacional dos alunos com altas habilidades, como uma decorrência de suas NEEs.

Embora sejam encontradas reflexões e pesquisas relativas aos métodos de ensino mais adequados para esse alunado (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR, E. S., 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; FLEITH; ALENCAR, 2007, FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; NOVAES, 1979; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007b), observa-se uma escassez significativa de material sobre a avaliação, que também constitui elemento integrante e essencial do processo de ensino e aprendizagem (METTRAU, 2000; MOURA; VIANA, 2007; RENZULLI, 1990; VIANA, MARQUES; MOURA, 2007).

A avaliação da aprendizagem pode se configurar, ainda, como uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência. Na concepção tradicional, a capacidade intelectual do aluno é avaliada de modo estático e coincidente aos seus conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Os testes psicométricos com resultados em QI são responsáveis, em grande parte, pela compreensão da inteligência como sinônimo de rendimento escolar elevado, especialmente nas áreas lingüística e lógico-matemática (ANASTASI; URBINA, 2000; MOURA; VIANA, 2007).

Uma prática avaliativa concebida para a promoção tanto da aprendizagem como da inteligência - em consonância, portanto, com as NEEs dos alunos com altas habilidades - é advogada por Hoffmann (2003, 2005b, 2006, 2007), em seu modelo de “avaliação mediadora”. Assim sendo, esse trabalho adota, como referência, as suas idéias, pautadas no ato de avaliar para promover.

Nesse sentido, a autora elucida que:

Avaliar para promover é um título que poderá suscitar diferentes interpretações, diferentes ‘leituras’. O termo ‘promoção’ sempre esteve atrelado a decisões burocráticas da avaliação tradicional, significando o acesso a outras séries ou graus de ensino. Minha intenção é resgatá-lo em seu sentido original, de acesso a um patamar superior de aprendizagem, de acesso a um nível qualitativamente superior de conhecimento e de vida. Avaliar para promover uma educação digna e de direito de todos os seres humanos (HOFFMANN, 2006, p. 9).

A avaliação mediadora deve se concretizar a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica e da promoção intelectual e moral dos alunos. Para esse propósito, a autora argumenta ser indispensável desafiar o “mito da concepção classificatória”, que reduz a avaliação ao controle e julgamento de resultados quantitativos finais, em detrimento dos aspectos processuais e qualitativos da aprendizagem (HOFFMANN, 2006).

A avaliação classificatória ainda é vista, em todos os níveis de ensino, como garantia de uma educação de qualidade, limitando o acesso e a permanência na escola aos alunos que se submetem às expectativas rigidamente determinadas por esse modelo. A classificação precoce determina o uso de critérios de avaliação normativos, comparativos, baseados em métodos supostamente precisos para aferir os resultados. Os critérios de avaliação, de fato, constituem sobretudo um meio para orientar a prática docente e podem ser compreendidos como parte de uma ação avaliativa planejada, que incentiva e respeita a capacidade de cada educando (HOFFMANN, 2006, 2007).

Em sua reflexão:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (Idem, 2003, p. 22-23).

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática [...] No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país expressam igualmente essas tendências universais. Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcelos, Zabala e muitos outros) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (Idem, 2006, p.15).

Hoffmann (2007) critica a forma tradicional de avaliar, identificando dois problemas significativos: i) demasiada ênfase na palavra e opinião do professor, com o conseqüente prejuízo da expressão do aluno; ii) testagem pontual de resultados finais, ao invés da análise processual. Concebe a avaliação da aprendizagem como uma ação de natureza mediadora e entende a mediação, por sua vez, como intervenção, intercessão e intermediação.

A avaliação mediadora consiste, por conseguinte, num processo interativo e dialógico de permanente troca de mensagens e significados, configurando um espaço de encontro e confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores do saber. A mediação, nesse aspecto, é compreendida como aproximação, diálogo entre professor-aluno, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada estudante, dando-lhe, o educador, a mão com rigor e afeto para ajudá-lo a progredir sempre, tendo o aprendiz a opção de escolher os rumos em sua trajetória de conhecimento (HOFFMANN, 2006).

Para a autora, a finalidade da avaliação, de modo similar ao propósito do ensino, deve ser a de “[...] desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos” (HOFFMANN, 2005b, p. 65). Essa atitude pode ser desenvolvida em todos os níveis de ensino.

Sobre a avaliação mediadora, esclarece:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’ na criança, no jovem, eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, ‘implicantes’, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (Idem, 2003, p. 28).

Deve-se, assim, analisar as várias manifestações verbais e produções escritas dos alunos em situação de aprendizagem para acompanhar as hipóteses que formulam a respeito de determinados conteúdos, em diferentes áreas de conhecimento. Essa conduta favorece a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses, conforme o caso, pelo próprio aluno. Esse acompanhamento visa à promoção gradativa do aprendiz a níveis qualitativamente

superiores de conhecimento, sendo sua promoção a outras séries de ensino uma consequência direta de sua verdadeira aprendizagem (HOFFMANN, 2007).

Três elementos caracterizam a avaliação mediadora: i) a ênfase no processo ao invés do produto; ii) o objetivo de auxiliar o aluno; iii) o rigor científico. De natureza processual, o ato avaliativo não se concentra em momentos isolados, mas se distribui, de modo contínuo, com testes e trabalhos diversificados, frequentes e sucessivos. Com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz, promove a consciência do perfil distintivo de suas conquistas e dificuldades, sinalizando alternativas possíveis de evolução na disciplina. A exigência e o rigor científico são necessários para a proposição de desafios intelectuais que desequilibrem cognitivamente o aluno a fim de estimulá-lo a desenvolver recursos mentais mais sofisticados e adaptados (HOFFMANN, 2005b).

A autora abaliza que:

O caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através da investigação séria acerca das particularidades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa (Idem, 2006, p.50).

A avaliação mediadora supõe ainda os seguintes princípios: i) propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas idéias; ii) oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; iii) realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando a compreensão dos processos mentais subjacentes às respostas; iv) fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulgação sumária de seus acertos e erros; v) transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

*Propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas idéias* constitui uma iniciativa válida e aplicável a todos os níveis de ensino, fundamentando uma concepção de educação voltada para a formação de um sujeito reflexivo, crítico e transformador. Favorece, ainda, uma

relação professor-aluno mais próxima, possibilitando um diálogo verdadeiro entre os atores da ação educacional.

*Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras.* Em contraposição a uma concepção de ensino e aprendizagem baseada na memorização e reprodução das informações, deve-se incentivar o aluno a pensar sobre situações-problema a fim de que desenvolva soluções próprias e originais. Essas situações devem estar presentes no cotidiano da sala de aula e apresentar diferentes possibilidades de resolução para se diferenciar da tradicional unilateralidade da crença em uma única resposta correta para o problema.

Proposições desafiadoras exigem um ajuste constante do professor ao grupo e à diversidade dos alunos, pois nem todas as situações são desafiadoras a todos e ao mesmo tempo. O educador deve atentar para as diversas direções de pensamento provocadas por um mesmo desafio, uma vez que cada aluno interpreta de forma única e singular o que o professor propõe coletivamente.

*Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas* possibilita a observação das respostas elaboradas, com a conseqüente inferência sobre: as hipóteses construídas pelo aprendiz, os processos mentais empregados e o período de desenvolvimento cognitivo em que se encontra<sup>15</sup>. A avaliação mediadora exige acompanhamento próximo e observação individual do aluno, atenta ao seu momento de construção do conhecimento, solicitando, dessa maneira, uma relação direta por meio das tarefas (orais ou escritas). O professor interpreta, reflete e investiga as justificativas apresentadas pelos estudantes para as suas soluções, não somente

---

<sup>15</sup> A autora alicerça sua concepção de avaliação mediadora na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. A concepção de períodos ou fases do desenvolvimento caracteriza o trabalho de Piaget (1987, 2001), que advoga a evolução de estruturas mentais particulares, da infância à adolescência, decorrentes das ações efetuadas pelo sujeito no meio físico e social em que vive. As idades são tomadas apenas como referência, sendo mais importante a compreensão da existência de uma sucessão entre os períodos. Nesse modelo, a inteligência progride da ação motora externa para a ação mental internalizada, com a determinação de quatro períodos: i) sensório-motor (0 a 2 anos): anteriormente ao pensamento e à linguagem, a inteligência se mostra de forma explícita na ação motora, por meio da interação entre a percepção e os movimentos; ii) pré-operatório (2 a 7 anos): o pensamento pré-operatório ainda não é organizado pela razão, apresentando traços distintivos, pelos quais confere vida a seres inanimados (animismo), estabelece finalidades para todos os fenômenos - inclusive os fortuitos (finalismo) e acredita no poder de criação onipotente do homem, capaz de fabricar tanto objetos como elementos da natureza (artificialismo); iii) operacional concreto (7 a 12 anos): o pensamento operatório é regido pela razão, sendo reversível e coordenado em estruturas de conjunto. A lógica de conjunto permite classificações, seriações e correspondências, dentre outras operações, mas, nesse estágio, ainda se limita a objetos e situações reais; iv) operatório formal (12 anos em diante): as estruturas mentais se organizam em redes, ampliando o pensamento por meio de operações combinatórias. O pensamento hipotético-dedutivo é apto a se desvincular do real para deduzir acerca de hipóteses e enunciados verbais.

analisando os estágios evolutivos do pensamento, mas também abordando aspectos da área de conhecimento estudada e das experiências de vida do aluno.

*Convém fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulgação sumária de seus acertos e erros. É necessário superar a sistemática tradicional e restrita da busca de acertos e erros absolutos nas respostas ofertadas pelo educando, que se interpõe como obstáculo à aprendizagem, impedindo o aprofundamento das idéias e a criação de soluções originais. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão espontânea e verdadeira do estudante, com a possibilidade de elaborar e reformular suas hipóteses.*

*Devem-se transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. Esses registros colaboram para a compreensão da aprendizagem numa perspectiva processual, permitindo o reconhecimento das estratégias mentais empregadas pelo o aluno e uma reflexão conjunta sobre os meios mais adequados, conforme o perfil do aluno, para aprender. Logo, adota-se uma perspectiva informativa e corretiva na avaliação da aprendizagem<sup>16</sup>.*

Esses princípios sugerem, portanto: a realização de diversas atividades pedagógicas com a participação efetiva e voluntária do aluno, visto como também responsável por sua aprendizagem; a elaboração de relatórios significativos e processuais que solicitam um acompanhamento próximo do professor, bem como um interesse verdadeiro pela evolução do aprendiz; a interpretação do erro de forma estimuladora, ao invés de punitiva; a relação dialógica entre os sujeitos do saber, com a valorização de sua subjetividade; o trabalho em grupo, com observações e intervenções do educador.

---

<sup>16</sup> Essa perspectiva – informativa e corretiva – caracteriza uma avaliação de natureza formativa. Hadji (2001) argumenta que a avaliação com intenção formativa possibilita ajustes na ação docente, com a conseqüente interação entre o ato de ensinar e o de avaliar. A avaliação formativa implica: diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação; variabilidade didática; elaboração de objetivos e critérios avaliativos. A partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, o professor é informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo então regular suas ações. O aluno, por sua vez, pode tomar consciência das dificuldades que apresenta e tornar-se-á capaz de reconhecer e corrigir, ele próprio, os seus erros. A função *corretiva* significa, portanto, que professor e aluno podem corrigir, modificar suas estratégias, com o objetivo de assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem.

A finalidade dessa avaliação apresenta sentido de mobilização, adequando novas propostas e situações-problema suscitadas às necessidades e possibilidades dos alunos, de forma que tenham condições de se engajar na busca de novos conhecimentos porque lhe são significativos, ou seja, estão de certa forma relacionados ao que já conhecem ou representam desafios possíveis de serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas. A avaliação mediadora, portanto, é sedimentada na concepção de sujeitos cognoscentes ativos, sendo a atividade estendida tanto ao aluno, como ao professor. Convém assinalar que essa atividade não se restringe a uma atividade motora, mas comporta sobretudo a idéia de uma atividade mental.

Conforme esclarece a autora:

Atividade que não deve ser entendida apenas no âmbito do ‘fazer’, ‘aplicar’, ‘manipular’, mas da atividade mental, no sentido de o aluno estar envolvido em pensamento e sentimento com os assuntos trabalhados. Essa é a contribuição implícita à teoria piagetiana no seu sentido interacionista em contraponto à visão empirista (HOFFMANN, 2005b, p. 59).

Dessa forma, a ação avaliativa é essencial à educação e torna-se, sobretudo, ferramenta inerente e indissociável se concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Ação essa que impulsiona a reflexão permanente do educador sobre a sua realidade e sobre os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Segundo Hoffmann (2005b), na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove os participantes desse ato moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. O diálogo constitui, nesse sentido, uma postura necessária, na medida em que as pessoas se encontram para refletir sobre sua realidade.

A base dessa ação consistiria, portanto, em prosseguir na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos pelos alunos, investindo então na heterogeneidade. Permite criar situações de aprendizagem que promovam a ação do sujeito para a construção do seu conhecimento, com condições para pensar sobre os seus atos, levando-o, assim, à descoberta com autonomia. Ao reequilibrar suas atividades, o aluno aprende a aprender, a pensar, a criar, a experimentar um desejo de constante descoberta.

Avaliar para promover significa, por conseguinte, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

Isso posto, pode-se concluir que a avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2003, 2005b, 2006, 2007) se coloca a serviço da promoção do aluno e em direta oposição ao tradicional modelo classificatório de “transmitir – verificar – atribuir conceitos”, que nega as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. Estabelece-se, sobretudo, no sentido de uma ação desafiadora que viabilize a troca de experiências, idéias e vivências entre professor e aluno, numa ação ininterrupta de superação do saber e compreensão dos fenômenos estudados, possibilitando o desenvolvimento máximo desses sujeitos e um permanente vir-a-ser.

Promover o aluno a patamares superiores em termos de aprendizagem requer que o professor assuma o papel de investigador, esclarecedor, organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso se manifesta no agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. O docente deve criar condições próprias para cada aluno, no intuito de favorecer-lhe a oportunidade máxima de aprendizagem e inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas (HOFFMANN, 2003, 2006).

Os alunos da Educação Especial, inclusive aqueles com altas habilidades, requerem atendimento diferenciado e oportunidades especiais de apoio e incentivo para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e, portanto, uma ação educativa compatível com uma postura avaliativa mediadora. Desse modo, avaliar para promover suscita a necessidade de favorecer suas aprendizagens e condutas de relacionamentos, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades a fim de favorecer uma ação pedagógica adequada às suas NEEs e assegurar respostas educacionais de qualidade.

Os caminhos a serem percorridos pelas práticas pedagógicas destinadas a alunos com altas habilidades, relacionadas a metodologias de ensino e avaliação, devem apontar soluções para as demandas atuais, numa sociedade em que o conhecimento se transforma velozmente, recriando maneiras de democratizar o saber. Para esse propósito, é mister que se atribua um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de que o educando apresente melhores possibilidades de aprendizado e o educador, a satisfação de realizar um trabalho com competência. Essa perspectiva de educação constitui um imperativo da sociedade contemporânea para a formação do cidadão ativo e consciente; para o aluno com altas habilidades, consiste em um meio efetivo de desenvolver suas capacidades a serviço do bem-estar social (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

No próximo capítulo, é delineada a metodologia da pesquisa efetuada junto a professores do Ensino Regular de dois alunos com altas habilidades acadêmicas, com a intenção de investigar as características da avaliação da aprendizagem para esses aprendizes.

## 4 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores esclarece o percurso da identificação e atendimento especializado para as pessoas com altas habilidades, evidenciando uma evolução conceitual – das faculdades cognitivas para a totalidade do sujeito. Diante desse contexto, podem-se questionar quais as reais condições para a promoção da identificação, desenvolvimento e expressão dos alunos com altas habilidades na escola, especialmente na rede pública de ensino. Para isso, deve-se considerar: se, nas propostas educacionais para esse público, está sendo assegurado um ambiente que considere o seu ritmo de aprendizagem, um meio educacional em que se sinta compreendido, acolhido e estimulado no seu projeto acadêmico e em suas demais capacidades; se, as ações avaliativas têm encorajado e orientado os alunos à produção de um saber qualitativamente superior e, conseqüentemente, à promoção da sua aprendizagem e inteligência.

Nesse trabalho, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com quatro professores da escola da rede pública de Ensino Regular de dois alunos com altas habilidades acadêmicas que integram o projeto *Educar é igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2)*. O projeto E=MC2 visa desenvolver e organizar um modelo de atendimento educacional para alunos com altas habilidades e talentos, com prioridade para estudantes surdos, visto ser efetivado no espaço físico do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Desse modo, intenciona-se estimular a preservação e desenvolvimento socialmente produtivo das capacidades, incentivando o crescimento intelectual discente, bem como o seu equilíbrio psíquico e inclusão social (CEARÁ, 2006).

A intenção desta pesquisa foi investigar a avaliação da aprendizagem empreendida pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas, nas áreas de português e matemática. Especificamente, objetivou-se: verificar o tipo de estratégia de avaliação da aprendizagem utilizado pelo professor para esses alunos; identificar os critérios adotados na elaboração dessa avaliação e, por fim, analisar o desempenho discente nas avaliações estudadas.

#### 4.1 Pesquisa qualitativa e estudo de caso

A pesquisa foi realizada conforme orientação qualitativa. Como referem Bogdan e Biklen (1994), caracteriza-se essencialmente pelos seguintes elementos: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A pesquisa supõe o contato direto e duradouro do pesquisador com o ambiente e a situação estudada; ii) a pesquisa é descritiva; iii) o interesse da investigação enfatiza o processo (em relação aos resultados ou produtos). O investigador deseja verificar como o problema de pesquisa se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas; iv) os dados são analisados de forma indutiva; v) o significado se constitui de importância vital - buscando-se obter a “perspectiva dos participantes”.

Desse modo, na pesquisa qualitativa, a coleta dos dados ocorre diretamente no ambiente, no contato direto do pesquisador com os fenômenos que se desenvolvem numa situação natural e rica em dados descritivos, sendo o pesquisador, efetivamente, o instrumento principal. À medida que os dados são coletados e agrupados são também construídas as proposições. Os estudiosos que utilizam a abordagem qualitativa questionam os sujeitos da investigação com o intuito de “[...] perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 5).

De acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa, esta investigação se propõe a abordar as experiências cotidianas dos professores de Ensino Fundamental (8º ano) que lecionam as disciplinas de português e matemática em sala de aula regular com alunos com altas habilidades acadêmicas em português e matemática, mediante: i) observação não-participante; ii) entrevistas realizadas junto aos professores, com a exposição de opiniões pessoais sobre sua prática pedagógica, no que diz respeito às metodologias de ensino e avaliação; iii) análise de avaliações da aprendizagem nas áreas de português e matemática.

O estudo de caso foi considerado adequado para os propósitos dessa investigação, pois se propõe a investigar sujeitos com características particulares, inseridos em um contexto socioeducacional específico, com destaque para os processos envolvidos na prática avaliativa e descrição da experiência subjetiva dos participantes. O estudo de caso se distingue de outros

tipos de pesquisa dado o fato de que o objeto estudado é único, a partir de um momento em que representa a realidade de uma maneira singular, multidimensional e historicamente situada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 2006; MENGA; ANDRE, 1986).

Os princípios frequentemente associados ao estudo de caso qualitativo, conforme destacam Menga e Andre (1986), elucidam que esse tipo de estudo: i) visa à descoberta; ii) enfatiza a interpretação em contexto; iii) busca retratar a realidade de forma completa e profunda; iv) usa uma variedade de fontes de informação; v) revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas; vi) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; vii) seus relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

*O estudo de caso visa à descoberta.* Mesmo que o pesquisador inicie os estudos a partir de alguns pressupostos iniciais, buscará se manter constantemente atento a novas informações, respostas ou indagações que possam emergir no desenvolvimento da pesquisa. *Enfatiza a interpretação em contexto.* Para a apreensão mais completa do objeto, é preciso considerar o contexto em que se encontra. Assim, as ações, percepções, comportamentos e interações sociais devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem ou à problemática a que estão atreladas.

*Busca retratar a realidade de forma completa e profunda.* O investigador procura revelar a pluralidade de dimensões apresentadas numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. *Usa uma variedade de fontes de informação.* O pesquisador recorre a uma diversidade de dados, obtidos em diferentes momentos, em situações variadas e com diferentes tipos de informantes para efetuar o cruzamento das informações e confirmar ou rejeitar hipóteses.

*Revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas.* O investigador procura descrever as suas experiências durante o estudo de maneira que o leitor possa fazer generalizações naturalísticas, ou seja, em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que tenta associar dados encontrados no estudo com elementos resultantes das suas vivências pessoais. *Procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.* Quando o objeto ou situação em estudo podem ocasionar opiniões divergentes, o pesquisador traz para o estudo essa divergência de opiniões.

*Os seus relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.* Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal e narrativo. Os dados podem ser apresentados numa variedade de formas: possibilita que um mesmo estudo de caso apresente diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário e a que se destina.

Os pontos fortes que são atribuídos ao estudo de caso, conforme André (2005), compreendem a possibilidade de: i) fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis; ii) retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e da dinâmica natural; iv) compreender exhaustivamente o caso estudado por sua capacidade heurística. Essa abordagem consiste, portanto, em um recurso para conhecer e entender melhor a situação investigada em suas múltiplas dimensões e complexidades próprias. Oferece, igualmente, elementos preciosos para ampliar a compreensão do seu contexto e relações.

Nessa perspectiva, o emprego do método qualitativo de investigação na geração de conhecimento permite adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos. Convém reiterar que essa abordagem constitui uma alternativa apropriada quando se busca identificar e explorar os significados dos fenômenos estudados e a interação que estabelecem, possibilitando assim estimular o desenvolvimento de novas compreensões sobre a variedade e a profundidade dos fenômenos sociais. Nesse sentido, o estudo de caso se mostra apropriado para essa investigação, por: permitir novas descobertas; apresentar caráter flexível de seu planejamento; enfatizar a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo; exibir simplicidade nos procedimentos e permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre si.

#### **4.2 Instrumentos em pesquisa qualitativa**

Para efetivar o estudo de caso e em conformidade com a natureza do estudo qualitativo, foram utilizados, como instrumentos de pesquisa: i) observação não-participante; ii) entrevista semi-estruturada e iii) avaliação da aprendizagem.

#### 4.2.1 Observação não-participante

A observação não-participante constitui uma técnica apta a coletar dados de natureza não-verbal, que se referem de forma direta a situações comportamentais típicas (VIANNA, 2003). Segundo Lakatos e Marconi (2002), o fato é presenciado, mas não há participação do investigador, que não se deixa envolver pelas situações, não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação. Seu papel consiste em ser espectador e o procedimento não apresenta um caráter sistemático.

Ferreira (2005) ressalta ainda que:

A observação não-participante, enquanto técnica qualitativa de investigar uma realidade, objetiva observar as atitudes e ações diversas dos sujeitos que estão sendo alvo de investigação para compreender determinada temática ou esclarecer pontos obscuros. Nesse tipo de pesquisa o investigador não participa ativamente da situação, apenas ‘assiste’ as ações dos sujeitos para desvelar e permitir que estes tomem consciência de suas práticas individuais e sociais. É um tipo de investigação que leva ao questionamento da realidade em que o sujeito investigado constrói seus conhecimentos coletivos (p. 15).

André (2005) situa o observador não-participante como aquele que estando na presença do grupo observado: não estabelece relações interpessoais, não interage com o sujeito e não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo.

Carmo e Ferreira (1998) afirmam que esse procedimento permite o uso de instrumentos de registro sem influenciar o grupo-alvo, possibilitando um grande controle das variáveis a observar. Por outro lado, a sua aplicação é limitada, não só porque o equipamento adequado está disponível apenas em algumas instituições, mas também porque só se adequa a alguns objetos de estudo.

No diário de campo, consta o registro de todos os momentos da observação, desde a descrição detalhada das pessoas, lugares, acontecimentos, conversas, eventos e atividades e, inclusive, das idéias e reflexões do pesquisador. Sua utilização nesta pesquisa justificou-se pela necessidade de descrever as situações encontradas e registrar a percepção do investigador

sobre as situações vivenciadas no processo dialógico estabelecido com os sujeitos da pesquisa.

Triviños (1995) esclarece que as anotações de campo são constituídas por observações e reflexões que o pesquisador faz sobre as expressões verbais e as ações do participante. Inicialmente, realiza-se a descrição e, posteriormente, a interpretação. Além das anotações sobre o entrevistado, o investigador deve descrever suas expressões, reflexões e os aspectos que necessitem de detalhamento. Taylor e Bogdan (1987) corroboram essa perspectiva quando afirmam que “[...] as anotações de campo não devem se limitar a descrever apenas o que ocorre no cenário da investigação. É necessário registrar os sentimentos, as interpretações, as intuições, os preconceitos do pesquisador e as futuras áreas de questionamento” (p. 155).

Cumprido mencionar que as anotações de campo apresentam limitações, precisamente por se basearem na descrição do pesquisador, a qual pode gerar distorções sobre a realidade estudada. Nesse sentido, Triviños (1995) esclarece:

Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, de fato. Haverá sempre descrições diferentes, já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, as relações que se estabelece entre os indivíduos, etc. (p. 155).

Essa limitação, porém, não invalida o seu uso como instrumento para a coleta de informações. Um aspecto que deve nortear o uso do diário de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), são notas claras e completas.

#### 4.2.2 Entrevista semi-estruturada

A escolha da técnica de entrevista semi-estruturada se deu em função da necessidade de aquisição de maior riqueza informativa, proporcionando oportunidades de esclarecimento junto aos sujeitos e favorecendo a inclusão de perguntas não previstas, constituindo, portanto, um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea. Por ser uma técnica flexível, cumpre um papel estratégico na previsão de erros, antecipando enfoques, hipóteses e

outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com as demandas da pesquisa (ROSA; ARNOLDI, 2006).

Segundo Romanelli e Biasoli-Alves (1998), a entrevista representa uma relação didática, que cria uma forma de sociabilidade específica, limitada no tempo, sem continuidade, em que, inicialmente, os parceiros da diáde se defrontam como estranhos, pautados por uma alteridade que aparentemente não admite o encontro e que deve ser superada para que a matéria-prima do conhecimento possa ser produzida durante esse encontro, que transforma estranhos em parceiros de uma troca.

Triviños (1995) vê o uso da entrevista semi-estruturada na pesquisa qualitativa como:

[...] aquela parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começará a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Para Dias da Silva (apud BIASOLI-ALVES, 1998):

Nesta entrevista questões gerais são levantadas. As questões nesse caso são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Deve visar, também, facilitar as lembranças dos informantes e que eles participem a falar sobre o tema, para que se instalem aí noções de credibilidade. Cada um deverá compor uma seqüência particular e abordar com mais ou menos detalhes um fato, da maneira que melhor lhe convier. Tornam-se entrevistas longas, que irão permitir tanto a análise quantitativa das respostas às questões que abordam pontos objetivos, quanto, e em especial, uma análise qualitativa do discurso dos informantes (p. 14).

Na concepção de Menga e Andre (1986), a entrevista, mais do que outros instrumentos, consiste em uma das principais técnicas de trabalho da pesquisa qualitativa, por favorecer uma interação entre pesquisador e sujeito pesquisado. Nas entrevistas semi-estruturadas, em função da inexistência de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com as informações que detém, que ganham então vida, fluindo de modo mais autêntico, o que não ocorreria com outras modalidades de técnicas.

### 4.2.3 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem para alunos com altas habilidades deve atender às suas NEEs, estimulando tanto o seu aprendizado como a sua inteligência. O arcaico modelo que solicita a memorização e reprodução das informações se mostra, então, inadequado para esse alunado. Dada a escassez de propostas de avaliação de aprendizagem, na literatura especializada, para essa clientela, adotou-se, como referencial teórico e alternativa viável, o modelo de “avaliação mediadora” adotado por Hoffmann (2003, 2005a, 2006, 2007).

A avaliação mediadora constitui um processo interativo de permanente troca de mensagens e significados, configurando um espaço de encontro e confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores do saber. Está a serviço da promoção do aluno e se contrapõe às mecânicas práticas arcaicas de “transmitir – verificar – atribuir conceitos”. A mediação é compreendida como intervenção, diálogo e acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada aluno.

Alunos com altas habilidades requerem oportunidades especiais de apoio e incentivo para o desenvolvimento pleno de suas capacidades e, portanto, uma prática educativa compatível com uma postura mediadora. Avaliar para promover implica favorecer suas aprendizagens, bem como reconhecer suas características e especificidades através de suas NEEs.

Sabe-se que são diversas as formas de avançar no conhecimento de um fenômeno. Diferentes formas de conceber e lidar com o mundo geram formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto pesquisado. Nesse sentido, dado o caráter dessa investigação, o uso do método qualitativo e dos instrumentos de pesquisa aqui abordados se mostram adequados à necessidade de aprofundamento e compreensão dos fenômenos que ora são investigados no que se refere à avaliação da aprendizagem de alunos com altas habilidades.

### 4.3 Universo

O universo da pesquisa foi constituído por professores do Ensino Regular cujos alunos participassem do projeto E=MC2, com diagnóstico de altas habilidades acadêmicas conferido por sua equipe de profissionais especializados.

### 4.4 Amostra

A amostra selecionada foi intencional, em conformidade com a natureza do estudo, e composta por quatro professores cujos alunos com altas habilidades acadêmicas em sua sala de aula regular participam do projeto E=MC2.

#### 4.4.1 Caracterização da amostra

A amostra objeto do estudo é constituída por três professoras e um professor de dois alunos com altas habilidades acadêmicas que integram o projeto E=MC2. Os professores apresentam nível de formação superior nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura e Matemática; lecionam em sala de aula regular (do 5º ao 9º ano) as disciplinas de português (um professor e uma professora) ou matemática (duas professoras) no Ensino Fundamental da rede pública municipal. Três professores possuem especialização na área de Educação Especial e/ou Inclusiva e dois participaram de capacitação na área de altas habilidades - oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Dessa forma, todos os professores selecionados para a pesquisa apresentavam algum conhecimento na área em estudo.

A escolha dos professores foi estabelecida em razão de sua participação nas entrevistas diagnósticas para a identificação dos alunos com altas habilidades no projeto E=MC2, bem como por já terem participado de cursos de formação continuada sobre a temática. Como o projeto E=MC2 atende, prioritariamente, alunos com talentos e altas

habilidades do ensino público estadual e municipal, os professores da amostra trabalham em escola pública. Dos quatro docentes selecionados para a pesquisa, três lecionam exclusivamente na escola de ensino público e o outro, na rede de ensino público e particular.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu, a princípio, mediante o encaminhamento de alunos com talento e/ou altas habilidades feito por professores de escolas públicas do município de Fortaleza e do interior do estado do Ceará para avaliação diagnóstica no projeto E=MC2. Posteriormente, tivemos a oportunidade de ministrar um curso de formação continuada sobre a temática nas escolas em que os docentes trabalhavam, durante o período da semana pedagógica. Assim, professores e gestores foram orientados sobre as NEEs desse alunado.

Dos quatro professores selecionados para a pesquisa, três participaram do trabalho de sensibilização na escola; o quarto professor não participou em virtude de ainda não estar integrado ao corpo docente da instituição no período inicial desse trabalho. Os três também participaram de curso de formação continuada e/ou orientações sistemáticas realizados pelo projeto.

A opção por professores de alunos com altas habilidades acadêmicas decorreu da maior dificuldade de estudantes com esse perfil se adaptarem às práticas pedagógicas do Ensino Regular, necessitando de intervenções apropriadas tanto na metodologia de ensino, como nas avaliações da aprendizagem (ALENCAR; FLEITH, 2001; MOURA; VIANA, 2007).

#### **4.5 Caracterização dos alunos**

Com o propósito de melhor compreender a atuação dos professores sujeitos dessa pesquisa, procederemos a uma caracterização dos alunos com altas habilidades que estudam em suas disciplinas. Dois meninos, ambos com doze anos de idade, identificados como estudantes com altas habilidades acadêmicas por equipe especializada do projeto E=MC2. Um demonstra altas habilidades em português e o outro, em matemática. Estão incluídos na

mesma sala de aula regular do 8º ano, no ensino Fundamental, tendo, em comum, professores e a instituição educacional.

Na avaliação diagnóstica do projeto, os professores de sala de aula regular (sujeitos da pesquisa) relataram que, no contato direto com esses aprendizes, observaram alguns sinais indicadores de altas habilidades: elevado nível de inteligência em relação à média dos demais alunos; elevados índices de criatividade, inventividade e desempenho nas disciplinas escolares que revelam interesse. Os educadores assinalaram, ainda, que esses estudantes manifestam atitudes freqüentes de impaciência, distração, irritação e, algumas vezes, acomodação, nos momentos de estudo e explicação dos conteúdos em sala de aula. Segundo os depoimentos, ficam, por vezes, “totalmente desligados” sobre a cerca do que o professor está ensinando. Nesse momento, desviam o interesse para a realização de outras atividades, como a produção de um desenho ou a escrita de um texto.

Outro aspecto revelado refere-se à manifestação de “comportamento excêntrico e indisciplinado” que, na visão dos docentes, corresponde ao comportamento ansioso, impensado e impulsivo em momentos impróprios em sala de aula ou fora dela. Os educadores acreditam ser esse tipo de comportamento fruto de um desejo incontrolado de querer exibir o resultado de suas produções e inventos aos colegas, como por exemplo: apresentar o funcionamento de um carro elétrico movido à bateria de telefone celular no momento de um estudo de texto ou explicação sobre geometria; demonstrar a eficácia da explosão de uma bomba de coceira ou bomba de fumaça ou, ainda, uma bomba de mau cheiro criada pela criança, em horário inadequado e em local inapropriado ao ambiente escolar; apresentar as produções literárias como revistas em quadrinhos de literatura fantástica e mangás<sup>17</sup> com produção escrita e desenhos criados pelo aluno; expor idéias para a resolução de problemas; criar desenhos e projetos de construção de um helicóptero no período da aula.

---

<sup>17</sup> Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. Eles se diferenciam dos quadrinhos ocidentais não só pela sua origem, mas principalmente por se utilizar de uma representação gráfica completamente própria. Dentre as diferenciações, vale destacar que o alfabeto japonês se compõe de ideogramas - não só representam sons, mas também idéias. Assim, em um mangá, o texto em geral, mas principalmente as onomatopéias, fazem parte da arte. A ordem de leitura dos mangás também é diferente daquela que estamos acostumados. Um livro japonês começa pelo que seria o fim de uma publicação ocidental. Além disso, o texto é disposto da direita para a esquerda. Eles também são publicados em volumes de mais de 200 páginas cada, o que permite criar histórias mais longas e aprofundadas. A disposição dos quadrinhos ocorre em menor quantidade em relação aos quadrinhos americanos, que costumam ter três ou quatro fileiras por página. Os mangás são feitos completamente em preto e branco e em papel jornal, o que torna o produto mais barato e faz com que ele seja consumido por todo tipo de pessoa (JBC, 2008).

Nesse sentido, os aspectos revelados pelos professores, a respeito de altas habilidades e suas implicações na sala de aula, oferecem oportunidade de reconhecimento sobre a diversidade dos alunos que se encontram nos sistemas de ensino no que diz respeito a ritmos, estilos, interesses e potencialidades diferenciadas. Proporciona também a oportunidade dos educadores repensarem sua prática e reconhecerem novas possibilidades nas atividades educacionais de modo a permitir que um maior número de alunos possa se beneficiar de contextos educativos que favoreçam um desenvolvimento pleno.

#### **4.6 Caracterização da escola**

A instituição escolar pertence à rede pública municipal de ensino. Encontra-se localizada numa área carente de alto risco, contando, inclusive, com policiais armados durante todo o período de funcionamento. Atende a 1.496 alunos distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. O horário noturno, em relação ao diurno, apresenta característica diferenciada quanto ao atendimento à comunidade escolar: as atividades ocorrem em tempo reduzido, com início às 19:00 h e término às 21:00 h. Esse fato decorre de sérios problemas de infra-estrutura básica no seu entorno: falta de iluminação pública; inexistência de asfaltamento ou calçamento, o que dificulta e até inviabiliza o acesso dos veículos e pedestres às suas dependências; elevados índices de violência, como furtos e roubos, que afetam toda a comunidade escolar e adjacências, especialmente nesse horário. Outro fator agravante é a existência de matas densas e extensos terrenos baldios que facilitam a ação e fuga dos marginais.

A escola contempla os alunos com as modalidades de ensino de: Educação Infantil - quatro salas; Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) - 14 salas no turno da manhã e quatro salas no turno da tarde; Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) - 10 salas no turno da tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA I/ II/ III/ IV) - quatro salas no turno da noite. Funciona, ainda, como escola de Ensino Regular para alunos com NEEs. Atualmente, conta com 36 turmas e cada sala de aula apresenta número médio de 36 alunos no Ensino Fundamental e 25 alunos na Educação Infantil e EJA. Atende a nove alunos que apresentam NEEs, sendo um com deficiência mental, um com síndrome não especificada (está sendo avaliado e apresenta

suspeita de autismo), um com síndrome de Down, dois com altas habilidades, dois com surdez e dois com deficiência física.

A escola apresenta estrutura física de grande porte, suficiente para atender a demanda de alunos daquela região. Por outro lado, a conservação é notoriamente precária e o ambiente que a circunscreve tem aspecto desagradável em virtude da expressiva quantidade de detritos que ocupa o meio circundante. O espaço escolar interno tem suas dependências totalmente gradeadas em razão dos significativos índices de violência. Sua área física consta dos seguintes ambientes: 36 salas de aula; uma sala para reunião dos professores; uma sala para cada um dos seguintes serviços: supervisão escolar, orientação educacional, gestão escolar, secretaria, laboratório de informática, cozinha (funciona como cantina) e biblioteca. Há, ainda, cinco banheiros (masculino e feminino), uma quadra de esporte de tamanho grande, mas pouco utilizada para “evitar transtornos”<sup>18</sup> e pátio coberto para recreação.

O quadro de profissionais efetivos está assim constituído: dois agentes administrativos; dois gestores; um supervisor educacional; um orientador educacional e 57 professores. Conta, também, com três funcionários da rede terceirizada de serviços e um policial militar plantonista de caráter permanente. A maioria dos professores (44) possui nível de formação superior e desses, 16 cursaram ou estão cursando alguma especialização. Três apenas têm nível pedagógico.

#### 4.6.1 Caracterização da sala de aula

A sala de aula, espaço delimitado para a observação, é compatível com o total de alunos. Apresenta 39 carteiras em estado regular de conservação, uma mesa pequena, uma caixa de som no alto da parede de entrada da sala e quatro ventiladores de teto funcionando precariamente. As carteiras são dispostas sempre em fileiras: uma atrás da outra. A iluminação é adequada: 12 lâmpadas fluorescentes grandes, 11 funcionando bem.

---

<sup>18</sup> Segundo relato dos gestores, os transtornos consistem em brigas entre os alunos, furtos, facilitação de acesso à pessoas estranhas ao espaço da escola para jogar na quadra, tráfico de drogas, dentre outros.

Cumpra mencionar a ocorrência de um fato que, desde o início do semestre, tem comprometido a qualidade das condições de trabalho dos professores e alunos: no período da tarde, a partir das 13:00 h, a sala é tomada paulatinamente pelo sol e, a partir das 15:00 h, mais da metade desse espaço está totalmente comprometido. Desse modo, resta apenas menos da metade desse espaço para ocupar cerca de no mínimo 31 alunos (frequência média dos alunos por dia), causando, assim, muitas queixas devido ao desconforto e comprometimento da dinâmica de sala de aula.

As paredes apresentam pintura danificada e pichações, encontrando-se afixados cartazes referentes a estudos de Geografia, História e outras atividades pouco identificáveis em função de rasgaduras e riscos.

A ventilação é insuficiente. A sala é muito quente e extremamente desconfortável. A inquietação e as reclamações dos alunos é mais intensificada no período das 14:00 h às 15:30 h, em virtude também do retorno do intervalo. Assim, a aprendizagem é prejudicada não somente pelas condições de desconforto do ambiente, mas também pela agitação mental e motora dos alunos, quando retornam do intervalo.

Do total dos 39 alunos, apenas dois da pesquisa foram identificados, por equipe especializada, como pessoas com altas habilidades.

#### **4.7 Procedimentos**

Houve, inicialmente, no período de junho a agosto de 2007, interlocução com os pais e alunos participantes da pesquisa, no espaço físico do CAS, com o objetivo de apresentar a relevância e os objetivos da investigação, bem como obter o consentimento dos pais ou responsáveis (APÊNDICE A).

Posteriormente, no período de setembro a outubro do mesmo ano, foi realizada uma abordagem direta com os gestores da instituição escolar em que os alunos estudam e feito o encaminhamento do pedido formal de autorização para realização da pesquisa (APÊNDICE B). Nessa ocasião, foi também solicitado o agendamento de uma reunião junto aos professores

sujeitos da investigação para a apresentação do projeto de pesquisa e a confirmação da possibilidade de sua realização.

Cumprir mencionar que a pesquisadora já havia proferido palestra sobre altas habilidades, no ano anterior ao período de realização da pesquisa, para os professores, gestores e o grupo de apoio pedagógico da escola. Desse modo, o contato com o grupo gestor e professores para apresentação do projeto e os esclarecimentos sobre o termo de autorização transcorreu sem qualquer empecilho, sendo confirmada a possibilidade de realização da pesquisa.

#### **4.8 Coleta de dados**

O período de coleta de dados teve início em outubro de 2007 e conclusão em janeiro de 2008, consistindo de: i) 33 observações que variaram entre 50 e 90 minutos, com frequência de três vezes por semana, nos dias de segunda, terça e quinta-feira, no horário de 13:30 h às 16:00 h; ii) quatro encontros para entrevistas individuais com os professores e iii) oito avaliações da aprendizagem: quatro de português e quatro de matemática, correspondentes aos conteúdos estudados no segundo e terceiro bimestre do ano letivo de 2007, para análise da aprendizagem nas respectivas áreas de estudo mencionadas.

#### **4.9 Instrumentos**

Sendo a pesquisa de natureza qualitativa, foram utilizados, como instrumentos para a sua realização: a observação não-participante, a entrevista semi-estruturada e avaliações da aprendizagem nas áreas de português e matemática.

A observação não-participante, efetivada no ambiente de sala de aula dos sujeitos investigados, apresentou o intuito de verificar as práticas pedagógicas relativas às metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem empreendidas pelos professores. O registro das observações ocorreu por meio de diário de campo e gravação em fita cassete com aparelho de gravação da marca SONY.

Nas entrevistas semi-estruturadas, as questões foram formuladas de forma a permitir que os sujeitos discorressem e verbalizassem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. Nessa perspectiva, foi elaborado um roteiro de perguntas norteadoras para os professores (APÊNDICE C). Esse momento ocorreu em ambiente reservado, em fase posterior ao trabalho de observação: um encontro foi realizado na sala de reunião dos professores e os três outros, na sala de aula dos respectivos professores em horário devidamente combinado e confirmado em consonância com a disponibilidade de cada um, sendo mantida a privacidade necessária para a sua realização. O registro das entrevistas ocorreu por meio de aparelho de gravação da marca SONY.

As avaliações da aprendizagem de português e matemática dos alunos com altas habilidades foram recolhidas em dois momentos. A primeira parte delas foi entregue à pesquisadora no mês de outubro, após a fase de correções e devoluções para os alunos. São, dessa forma, alusivas aos conteúdos estudados no segundo bimestre, período referente aos meses de setembro e outubro, conforme o calendário escolar de 2007. A segunda parte das avaliações foi recolhida no mês de dezembro e corresponde aos estudos realizados no terceiro bimestre letivo, relativos aos meses de novembro e dezembro.

Cumprе mencionar, que em razão da ocorrência de greve dos professores da rede de ensino municipal de Fortaleza, no primeiro bimestre de 2007, houve a redefinição do calendário escolar e o ano letivo teve início em 20 de março de 2007 e término em 15 de fevereiro de 2008.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados a partir de categorias relativas ao conceito de altas habilidades, suas características gerais e métodos de ensino e avaliação da aprendizagem. Tomamos, como referência para a análise, a revisão da literatura efetuada nos capítulos anteriores, o conteúdo das observações em sala de aula, dos relatos das entrevistas e das avaliações da aprendizagem nas áreas de português e matemática.

### 5.1 Observação não-participante

A análise do conteúdo das observações, registrado no diário de campo, revelou as seguintes categorias de sentido: i) conduta pedagógica e ii) conseqüências da conduta pedagógica. A conduta pedagógica apresentou as subcategorias de: i) inadequação às NEEs de alunos com altas habilidades e ii) adequação às NEEs de alunos com altas habilidades. As conseqüências da conduta pedagógica apresentaram duas subcategorias: i) negativas e ii) positivas.

A inadequação às NEEs de alunos com altas habilidades pode ser subdividida em ações de: i) reprodução do conhecimento, ii) coerção, iii) negligência, iv) conformismo e v) desmotivação. Verificou-se que as possibilidades reais oferecidas pelos professores para esse alunado revelam, de modo geral, a falta de um ambiente de aprendizagem apropriado ao seu ritmo e nível intelectual, como também a carência de uma atitude de compreensão, aceitação e estímulo, condutas pedagógicas, portanto, inadequadas para as suas NEEs.

Na observação em sala, essas condutas foram verificadas por várias vezes, tanto da disciplina de matemática (P1 e P2) quanto de português (P4). O registro a seguir exemplifica situações contraditórias, pois, no relato da entrevista, apesar dos professores reconhecerem os alunos como muito criativos, não favoreceram, de acordo com a observação, um ambiente que permita a sua expressão criativa. A conduta pedagógica em sala indica que modelam e restringem as possibilidades do aluno se desenvolver de forma autônoma e criativa, enfatizando, desse modo, a *reprodução do conhecimento*.

O aluno A sai da sua carteira e mostra para a professora P1 sua atividade toda respondida - a atividade consistia de uma lista com sete itens do livro didático. E diz com euforia: “Professora, eu já fiz as questões e fiz rápido, do meu jeito, simplifiquei e acertei! E eu sei que está certa”.

A professora confere a resolução que fez do quadro com a que o aluno resolveu e diz: “É, está correta a atividade do jeito que você fez”. E diz ainda: “Mas faça do jeito que eu faço, seguindo a regra, pela fórmula e com os cálculos menores à mostra, senão vai perder ponto”.

A professora P2 copia na lousa o conteúdo a ser estudado: “O que são ângulos? O que são ângulos correspondentes? O que são ângulos internos? O que são ângulos externos? O que são ângulos alternos? O que são ângulos colaterais?” Em seguida, expõe o conteúdo e demonstra cada item por meio de um exemplo, fazendo-o passo a passo. Após esse momento, solicita aos alunos que copiem e respondam uma atividade similar a que acabou de explicar. À medida que os alunos a procuram para confirmar se a resposta está correta e para evitar que se crie tumulto, ela avisa: - “Só venham aqui [ao birô] com a questão resolvida correta”. Nesse momento, um aluno retruca: “Como? Se eu não tô entendendo?” A professora diz: “É só fazer do mesmo jeito que você me viu fazer. Não tem como errar”. Nesse momento, alguns alunos, inclusive os alunos A e B reclamam: “Assim demora muito” (Aluno A). “Dá pra simplificar e é mais rápido” (Aluno B). “É professora, dá pra fazer direto, porque assim perde tempo” (Aluno A). Nesse momento, a professora se levanta, dirige-se até o centro da sala e afirma para a turma, não dando atenção aos alunos A e B: “Vocês ganham tempo, mas fazem errado pela pressa; o certo é o meu modelo, porque não tem o que errar, é só prestar atenção e fazer”.

O aluno continua a reclamar: “Cadê os desafios que você ficou de trazer?” (Aluno A). A professora responde que esqueceu e que depois traz.

Um aluno, durante uma atividade de português do professor P4, está fazendo uma cópia de um texto do livro didático. Ele pára um pouco, olha para o aluno B, que está sentado ao seu lado, olha para o professor e indaga: “Por que a gente tem que copiar esse texto tão grande? Por que a gente não lê e discute? Faz uma coisa diferente? Isso é chato, cansa, dá sono”. O professor P4 responde: “É porque vocês não estudam em casa. Assim, pelo menos vocês lêem e memorizam alguma coisa do conteúdo. Eu tenho que repetir os conteúdos com vocês porque vocês esquecem tudo muito rápido. Repetir é bom porque ajuda a memorizar”. O aluno B, no mesmo instante, com tom de voz muito aborrecido, afirma: “Isso tudo é perda de tempo!” e continua fazendo a tarefa.

Conforme a observação realizada, verificou-se o predomínio de práticas pedagógicas tradicionais - de natureza mecânica e reguladora - que padronizam e limitam o desenvolvimento pleno das capacidades dos aprendizes, gerando, dessa forma, entraves à evolução satisfatória da aprendizagem, o que pode constituir a perda desses potenciais por negligência, falta de estímulo ou de orientação adequada (ALENCAR, E. S., 2007b; GUENTHER, 2006; VIRGULIM, 2007a).

A *coerção* limita, igualmente, as possibilidades dos alunos. Os professores P1, P2 e P4 utilizavam-se de ações repressoras para evitar qualquer indisciplina. As atitudes opressivas identificadas consistiam em: baixar a nota do aprendiz; expor o aluno perante os colegas por meio das expressões do tipo “enxerido”, “espertinho”, “engraçadinho”, “Quer aparecer bebê?”; intimidar os alunos, ordenando silêncio; adiantar as atividades do livro didático; solicitar que o aluno realize alguma atividade como apagar o quadro e/ou recolher o material didático.

Nesse cenário,

A professora P1 volta a sentar, pede os cadernos para correção das atividades e diz: “É, não vou ensinar a fazer do seu jeito não! Você vai fazer é do meu jeito! Você quer ser espertinho, vai fazer lá na frente!” Outro aluno diz: “Sempre lá na frente, né? Quer humilhar é?”

A professora P1 vai à lousa, a pedido de alguns alunos que estavam com dúvidas, para explicar uma questão da atividade do livro didático sobre produtos notáveis. À medida que ela faz a resolução da questão no quadro, faz o comentário: “Eu não sei por que uma continha dessas, pra vocês, vira um monstro!”.

A professora P2 realiza a correção de um item da avaliação de geometria e uma agitação se forma entre os alunos em razão da falta de entendimento de alguns, que solicitam a repetição da explicação e da euforia de outros por terem acertado a questão. Nesse momento, a professora, que estava de costas para os alunos, pergunta:

“Vocês se lembram que a nota vai depender também do comportamento?”

Uma aluna pergunta:

“Tia, os pontos do comportamento é da aula de hoje”? (sic).

A professora responde: “É; e a partir de agora. Comecem a fazer as atividades e em silêncio”.

A turma silencia.

A professora se senta, o grupo silencia e começam a fazer as atividades, ou seja, a copiar a correção feita na lousa da avaliação.

O professor P4 chega às pressas em sala de aula, com atraso de 12 minutos. Senta-se, reclama da agitação dos alunos. Alguns alunos brincam com o professor sobre a sua demora e um deles diz: “Hoje vai começar mais tarde e terminar mais cedo?”. O professor continua sentado, indiferente ao que o aluno falou, abre o livro didático e diz: “Vocês vão fazer a leitura do texto: **A cidade de Óbvio**, a cópia e atividade. Quem continuar com gracinhas, vai fazer a atividade dobrada”. Os alunos, aos poucos, se aquietam e fazem a atividade. O aluno A reclama baixinho do professor e fala para os colegas que ele não concluiu a atividade anterior: “Como é que passa uma atividade se não terminou a dos **Supermercados**? Ele também tá me devendo a minha prova; até hoje não me entregou. Corrigiu errado, tá me devendo um ponto”. O professor percebe e diz: “Não estou pra brincadeiras, vamos trabalhar senão você vai se prejudicar”.

A formação dos professores, de modo geral, tende a prepará-los para lidar com o aluno padrão, obediente e passivo. O aluno com altas habilidades - por ser criativo, questionador e apresentar condutas que se diferenciam da média – costuma ser ignorado em suas NEEs. Como consequência, não se mostra atento em sala de aula; torna-se desmotivado a aprender pela falta de desafios intelectuais e desloca sua motivação das atividades escolares para outras que lhe sejam mais compensadoras (FLEITH, 2007; SABATELA, 2007; VIRGULIM, 2007a).

As observações em sala demonstraram *negligência* do professor, ao desconsiderar as necessidades e solicitações dos alunos para a sua aprendizagem. Seja por não oferecer uma explicação ou atenção mais individualizada no momento de dúvida ou ainda por não atender aos pedidos para trazer atividades mais interessantes, como livros com temas diversificados, revistas, jornais, dentre outros. Esses pedidos são realizados não somente pelos alunos da pesquisa, mas também pelos demais.

Os registros a seguir, extraídos do diário de campo, esclarecem essa percepção:

No momento da explicação, a professora P1 fica de costas para os alunos, fala rapidamente, não dialoga, não constrói a solução juntamente com eles e não reconhece os que estão com dificuldades na resolução da questão.

Nessa ocasião, alguns alunos pedem a repetição da explicação da questão que deixou muitas dúvidas [...] A explicação é feita rapidamente, a maioria não consegue ainda acompanhar o raciocínio da professora e reclama que está difícil. Um dos alunos olha para o aluno A com o livro na mão, aponta para a professora e diz: “Cada vez que eu venho aqui pedir pra ela explicar, eu levo um tiro na cabeça”.

Observou-se que, por várias vezes, em sala de aula, a professora P2 portava-se com certo distanciamento em relação à turma. Havia momentos de ausência e até certa indiferença em relação à dinâmica da sala de aula. Essa atitude era manifesta nos momentos das conversas paralelas e brincadeiras dos alunos durante as aulas, ou, ainda, durante alguma “interrupção necessária”, como no momento da merenda escolar, que é realizada durante o tempo de aula e interrompe o trabalho da professora em torno de 12 a 15 minutos; também nos momentos após o intervalo, em que os alunos ficavam muito agitados em sala. Ela parecia estar ali apenas fisicamente e considerando exclusivamente as suas necessidades. Parecia ignorar o que acontecia em sala: não percebia detalhes, como a insatisfação de alguns alunos pela desordem que manifestavam na sala; os pedidos de atividades além das realizadas através do livro didático, como desafios e jogos mais diversificados e desafiadores. Parecia não sentir o desejo nem a necessidade de envolvimento com a diversidade daquele lugar e daquelas pessoas de forma a intervir em favor do trabalho pedagógico. Sua concentração, nesses

momentos, parecia focar somente em alguma atividade pessoal que devia adiantar para “ganhar algum tempo” (já que tem três turnos de trabalho), como fazer anotações no seu caderno sobre o acompanhamento dos alunos, registros nos diários, realizar alguma correção ou organizar outros materiais da aula que iria ministrar no outro turno até tudo se acalmar. A impressão que permeia a percepção do observador é que esse comportamento de desviar o olhar daquilo que parece incomodar, parecia ser uma forma “suportável” ou talvez “possível de trabalhar”, minimizando o seu desgaste. Assim, alguns alunos ficavam mais dispersos, menos assistidos, entediados, distantes das condições ambientais e de estimulação no sentido de encontrar vivências igualmente significativas para ambos, ela própria e seus alunos. E Assim, o tempo passava e logo o trabalho daquele dia estava encerrado.

Os muitos significados dos sorrisos, dos olhares, das maneiras de sentar e de gesticular do professor P4 pareciam dar sentido às palavras que não estavam sendo expressas, mas que eram perfeitamente compreendidas. Cada uma dessas expressões parecia emitir uma mensagem, um sentimento, uma reação que solicitava, despertava ou estimulava, no ambiente ou nas pessoas, uma resposta ou reação, às vezes negativa, que poderia sugerir, dentre outras: a negligência com os alunos, traduzida no inexpressivo apoio revelado, no sentido de orientá-los e engajá-los em atividades desafiadoras e estudos direcionados a níveis mais altos de desempenho e ainda na pouca atenção direcionada às NEEs deles.

É importante compreender que a negligência em atender as NEEs dos alunos com altas habilidades pode colocá-los em risco de fracasso escolar e comprometer seriamente tanto o seu desenvolvimento cognitivo quanto emocional, impedindo-os de realizar plenamente o seu potencial. É tarefa da escola estimular e nutrir o potencial desses aprendizes, desenvolver serviços educacionais adequados, desafiadores que permitam uma grande variedade de opções para atender as necessidades de todos os estudantes, inclusive aqueles com altas habilidades (ALENCAR, E. S., 2007b; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; VIRGULIM, 2007a).

O *conformismo* se encontra refletido na padronização do conteúdo trabalhado e na ausência de estratégias criativas de ensino. Observa-se que a cultura institucional que ainda prevalece é baseada na resistência à mudança. Dessa forma, as práticas pedagógicas ainda consistem, em sua maior parte, na uniformidade do comportamento docente e na padronização do conteúdo, aliadas à idéia de que os alunos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma. Observa-se, igualmente, a ênfase na obediência, passividade, dependência e no conformismo às regras de conduta em sala de aula.

Conforme as observações realizadas, vale acrescentar que, em várias ocasiões, foi constatado que os procedimentos das professoras de matemática, P1 e P2, em sala de aula, rotineiramente consistiam em: iniciar as atividades informando sobre o conteúdo do dia; fazer

a cópia desse conteúdo a ser estudado no quadro e posteriormente, a explicação e a resolução de atividades.

Desse modo,

Numa das aulas das professoras P1 e P2, o aluno A até brincava discretamente - e sem incomodar os colegas - de antecipar algumas falas e condutas das professoras, como forma de passar o tempo [...] falava baixinho: “Ela vai passar aquela questão como a outra [professora P2], que ninguém sabe, mais eu sei. Vai dizer que vai cair na prova, aí vai explicar, vai repetir e vai repetir e no dia da prova vai dizer: Nem pensar de perguntar o que eu já expliquei na revisão”.

[...] O aluno volta para a carteira (reclama novamente) e vai “refazer a questão”, ou seja, copiar da lousa. Em seguida, vai para a resolução de exercícios propostos no livro didático.

A rotina de ensino do professor P4 esteve sempre vinculada ao livro didático. Ele defende o argumento de que “O livro didático é o instrumento mais importante para os alunos, inclusive, porque eles têm muitas dificuldades na interpretação de textos e precisam ler com mais frequência. Até porque, também, todos receberam da escola e têm que utilizá-lo”.

É interessante salientar que o conformismo foi verificado também entre os alunos. A exceção foi apresentada no comportamento dos alunos A e B. Nesse sentido, percebeu-se que destoavam dos demais. Eram mais insistentes e, com frequência, interrompiam as aulas com observações sobre as estratégias e metodologias de ensino, segundo eles, “repetitivas e monótonas”; embora essas observações, algumas vezes, fossem expostas de forma tímida em virtude das freqüentes intimidações que recebiam.

O aluno B era mais visado pelos professores devido às suas idas regulares à coordenação. Apresentava índole mais ousada, impulsiva, crítica e maior nível de inconformismo comparado aos outros alunos. Demonstrava também certa agressividade na forma de apresentar suas insatisfações, observações e sugestões. O aluno A, por sua vez, portava-se frente à turma com estilo mais irônico, sutil e com muita habilidade interpessoal. Sabia equilibrar suas observações através do seu tom jocoso e amistoso, conferindo certa leveza às reações dos professores.

As solicitações dos alunos A e B para utilizarem exercícios e atividades diversificadas eram freqüentes: demandavam o uso de livros paradidáticos; gibis; revistas de cunho científico, cultural, esportivo e em quadrinhos; jornais; filmes; dentre outros. O professor resistia aos seus apelos e continuava priorizando o livro didático como recurso principal nas tarefas propostas em sala de aula. É importante ressaltar que o restante da turma obedecia sem muito questionamento e parecia conformar-se com facilidade à forma como o professor conduzia as atividades em sala de aula.

Os registros a seguir, extraídos do diário de campo, esclarecem essa percepção:

“Ele passa muito tempo num só assunto ou atividade [...] só a atividade da Mulher Maravilha que é pequena e tem poucas questões para fazer [atividade de estudo do livro didático; texto **O caso da mulher maravilha**] passou três aulas. É muito tempo ou pouco? Eu já fiz, faz tempo. Mas também, não tem muito que fazer!” (Comentário do aluno A com um colega).

“Esse cara cansa! Irrita a gente! Não faz outra coisa a não ser repetir as mesmas coisas [...] Eu queria que a aula fosse mais diferente [...] Ele podia trazer mais textos diferentes, tem tanta coisa interessante pra gente ler e criar!” (Aluno B).

“Cara, não vai criar confusão não, senão tu **vai** se ferrar ainda mais. Tu sabe, se reclamar demais, aí ele engrossa e fica ruim pra tu” ( Colega que observou a queixa do aluno B).

De acordo com o pensamento Freeman e Guenter (2000), todo esforço educacional é alicerçado na ação do professor, que trabalha diretamente com o educando e a educação para os alunos com altas habilidades não constitui exceção. Nas entrevistas, embora predomine a idéia da necessidade de procedimentos pedagógicos adequados para esse alunado, a observação constatou, de fato, a *desmotivação* dos professores em proporcionar atividades adequadas às NEEs desses aprendizes.

A professora P1 chega atrasada cerca de 10 minutos na sala de aula. Dirige-se ao birô e senta por alguns instantes. Seu aspecto evidenciava cansaço e desmotivação. Demonstrava ainda certo grau de impaciência com os alunos. Aqueles que tentavam se aproximar dela, antes do início dos trabalhos da tarde, seja para fazer alguma pergunta ou mesmo para cumprimentá-la, pareciam receosos. Eles não se atreviam a uma maior aproximação. Ela parecia sem forças e insatisfeita por estar ali. Olhava para o volume de papéis que trouxe e colocou sobre o birô; tentava organizá-los por turma, mas logo desanimou. Nesse momento, olha para os alunos e diz: “Gente! Vocês não imaginam como é coisa pra eu organizar. São muitas turmas!” [mostra aos alunos uma pilha de provas e atividades que corrigiu e outra que ainda faltava concluir] e torna a reclamar: “Desse jeito não dá! Eu já estou

para não agüentar”. Em seguida, fica de pé e escreve na lousa uma lista de exercícios de álgebra para os alunos resolverem. Nesse dia, a professora quase não explicou as questões para os alunos. Ela até evitou tirar dúvidas, argumentando que era “[...] revisão e já dava para eles resolverem as questões sem ajuda”. E avisou também que no livro havia explicações complementares. Os alunos, por sua vez, resolviam o exercício com ajuda uns dos outros e, algumas vezes, outros pediam à professora explicação. Ela os atendia, mas sem muito interesse, com certa impaciência e sempre reclamando que eles não faziam sozinhos. Ela passou a maior parte do tempo de aula sentada. O trabalho do dia consistiu em: a) escrever a atividade do dia na lousa; b) fazer a chamada dos alunos; c) corrigir algumas atividades; d) monitorar os alunos por meio de olhar de intimidação e, somente quando faltou pouco tempo para o término da aula, ela se levantou, andou entre as carteiras observando o que os alunos fizeram ou deixaram de fazer. Em seguida, avisou que a correção seria realizada na próxima aula e liberou os alunos um a um.

A professora P2, em alguns momentos, parecia demonstrar pouca atenção, iniciativa e atitude quanto à promoção de um ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem. Em algumas situações do dia-a-dia escolar, parecia não se incomodar com o baixo nível de interesse dos alunos pelos estudos e o comportamento inadequado que apresentavam em determinados momentos. As conversas paralelas, o levantar-se regularmente das carteiras para pegar material escolar uns dos outros, a dispersão, o nível de silêncio insuficiente, eram presentes e ela pouco intervinha. Sua motivação parecia comprometida. Os componentes das suas atitudes poderiam ser assim descritos: olhar desatento, emoção morna, entusiasmo em repouso, sociabilidade embotada e energia vital em baixa.

O contexto escolar, a agitação dos alunos e o movimento frenético da própria dinâmica do local pareciam afetá-lo [professor P4], por não ter energia suficiente para despende e canalizar suas insatisfações em relação à educação ou lidar com o estresse derivado desse ambiente. A idéia que transparece ao observador, por meio do seu modo de estar e ser, é a sensação de muita ansiedade, apreensividade, descontentamento e desejo de desligamento desse ambiente escolar. Algumas de suas falas, em momentos furtivos, pareciam ratificar essa suposição: “Pare o mundo, que eu quero descer!”, “Eu não quero estar aqui!”, “Eu mereço isso!”. As freqüentes ironias pareciam servir de analgésico para reprimir e/ou compensar sua insatisfação.

Seu procedimento no ambiente de sala de aula [professor P4] sugeria, muitas vezes, desvio acentuado para quem se propõe a atender às necessidades de aprendizado dos alunos. Seu desagrado era expresso também por meio de condutas como: aparência descuidada, escassez de movimento em sala de aula (estava freqüentemente sentado), baixo nível de entusiasmo no discurso e na ação pedagógica, saídas freqüentes para tomar um cafezinho ou atender um telefonema. Havia, igualmente, esquecimento do material pedagógico para a aula do dia, sentimento de incômodo em relação ao aluno que exige apoio às suas iniciativas e demandas, que critica e que apresenta desconforto pela pouca atenção recebida da sua parte.

Com base nas observações, é possível deduzir a existência de causas subjacentes à essa desmotivação: falta de identificação do professor com o tipo de atividade educacional que realiza; dificuldade de recursos materiais e apoio da equipe pedagógica no trabalho docente; precárias condições do ambiente de sala de aula; ausência de apoio institucional relacionado à inovação e à experimentação; despreocupação do professor quanto à necessidade de promover um ambiente propício à emergência de talentos e de lideranças criadoras, capazes de antecipar problemas e encontrar soluções originais.

Face ao exposto, observou-se com frequência que os professores P1, P2 e P4 revelaram posturas pedagógicas inadequadas às NEEs do aluno com altas habilidades, bem como inapropriadas à aprendizagem dos demais: aulas essencialmente expositivas, postura rígida, disciplinadora e detentora do saber. Verifica-se a existência de currículos rígidos e a conduta autoritária do professor ainda muito presente - há ênfase na obediência e passividade do aluno em sala de aula. Depreende-se que essas condutas pedagógicas são inibidoras da criatividade, pois solicitam apenas a memorização e a reprodução do conhecimento; enfatizam a palavra e opinião do professor, com o conseqüente prejuízo de expressão do aluno (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; HOFFMANN, 2006; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003; 2005).

A subcategoria *adequação às NEEs de alunos com altas habilidades* foi constatada apenas na conduta pedagógica de uma professora (P3), subdivida nas ações de: i) facilitação da aprendizagem, ii) apoio, iii) criatividade e iv) motivação.

Na observação, verificou-se que a conduta pedagógica adotada pela professora P3 pareceu mais aberta, flexível e receptiva para compreender o aluno nas suas dificuldades e necessidades. As relações estabelecidas com os aprendizes demonstraram uma postura mais direcionada para a *facilitação da aprendizagem*. Ela permitia ao aluno se expressar, discordar dos seus pontos de vista, contribuir para o desenvolvimento da atividade e estimulava constantemente a perguntar, pensar e questionar. Convém ressaltar a sua preocupação em que o aluno evolua na aprendizagem e também a necessidade de querer acertar no seu trabalho.

“Eu quero muito melhorar meu jeito de ensinar. Quero quebrar com muitos costumes aqui da escola que eu acho que prejudicam os alunos. Às vezes, há pressões demais como a questão das provas, notas ou estar pontuando sempre tudo na frente do aluno para que ele faça, obedeça, estude e aprenda.

Isso atrapalha muito. Eu me incomodo com isso. Eu acho que a forma como as coisas são feitas, a condução muitas vezes autoritária, rígida, da maioria dos que ensinam, acho que atrapalha muito. Gostaria de saber mais, assim, como usar um método de ensinar mais aberto e que permitisse ao aluno pensar, raciocinar, criar e realizar mais coisas. Eu me identifico com essa forma, porque assim, eu também aprendo. [...] A pressão do conteúdo, as condições minhas e deles para a aprendizagem são muitas vezes complicadas por falta de apoio, recurso material, ambiente mais afetivo e outras coisas [...] Eu procuro fazer diferente. Dou espaço e tempo para eles pensarem e fazerem, pelo menos tento [...] Gosto e necessito do diálogo; sem ele, é impossível chegar no aluno, entender e sentir o que eles sentem e pensam, para assim podermos caminhar juntos [...] Eu sinto muito prazer no que eu faço e me sinto melhor ainda quando consigo melhorar as condições deles [...] Da minha parte, eu sou aberta a facilitar no que for preciso: ajuda, incentivo, também brigo se for necessário, mas é para que eles melhorem”.

A [...] [Professora P3] é legal. Ela confia na gente. Ela deixa a gente fazer, dar opinião. Ela é mais aberta, menos estressada, respeita o aluno (comentário do aluno representante da sala com outros três colegas durante uma atividade em grupo).

Nessa perspectiva, professores envolvidos na construção de práticas educacionais contrárias à rotina de ensino convencional - ainda organizada conforme uma estrutura rígida e inadequada ao desenvolvimento da criatividade - têm favorecido opções educacionais diferenciadas que consideram o nível de desenvolvimento, as capacidades e interesses do alunado com altas habilidades. Por conseguinte, os efeitos de uma postura de facilitação da aprendizagem são refletidos num ambiente mais estimulante e dinâmico, favorável à expressão e desenvolvimento do potencial discente (CUPERTINO; SABATELA, 2007; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIRGULIM, 2007a).

A professora P3 evidenciava permanente interesse em oferecer uma orientação adequada às demandas educativas de todos os alunos, bem como acentuado envolvimento e acompanhamento na evolução da sua aprendizagem, demonstrando ações de *apoio*. O tempo em que se dedicava a explicar, conversar e ouvir os estudantes, na maioria das vezes, excedia o tempo regular de aula.

Antes de ser dado o sinal para o intervalo, uma aluna pergunta à professora P3: “A senhora vai ficar explicando o dever se bater pra sair?” Antes da professora responder, outro aluno diz: “ Ela fica, sim. Ela, toda vida que a gente **tá** com dúvida, ela sempre fica ”. A professora acena positivamente para a aluna, confirmando que fica para tirar suas dúvidas.

Outro aluno, que ainda estava resolvendo parte da atividade, comenta para o aluno B, que está ao seu lado: “Com ela, eu não me estresso. Faço o meu dever mais devagar e, se não der tempo, ela entende. Ela sabe que eu não enrolo”

“[...] Ela é boa, deixa o aluno respirar, ficar mais à vontade e colocar pra fora o que pensa e sente. Isso é legal!” (Aluno B)

O aluno com altas habilidades necessita de condições favoráveis ao seu desenvolvimento integral, solicitando, para isso, a participação ativa da família, escola e comunidade. Cumpre mencionar, nesse contexto, o papel fundamental do professor, que, através de uma atuação profissional adequada, proporciona o encorajamento, a segurança e o bem-estar necessários para uma aprendizagem mais efetiva, completa e duradoura, efeitos pertinentes do seu apoio aos alunos (FLEITH, 2007; GUENTHER, 2006; VOLI, 1998).

Do ponto de vista da *criatividade*, a observação realizada identificou que a professora P3 revelava esforço, constância e compromisso pessoal em desenvolver estratégias de ensino relevantes e criativas, bem como em utilizar as informações e os meios de que dispunha para ir mais além para a consecução da aprendizagem dos alunos. Intencionava, dessa forma, aproveitar os estímulos do meio para gerar alternativas na solução de problemas e persistir na busca da qualidade da educação, orientada a formar alunos capazes de superar as metas da aprendizagem e contribuir de modo pessoal a serviço da comunidade. Nesse sentido, constatou-se, como uma prática sempre presente, a atitude de pesquisar material bibliográfico, tipos diversificados de jogos pedagógicos ou solicitar, dos colegas e inclusive da pesquisadora, sugestões e/ou orientações sobre como usar determinado jogo ou explorar determinado assunto do interesse dos alunos.

Os registros a seguir, extraídos do diário de campo, esclarecem essa compreensão:

“Eu acho que a profissão de professor, a minha, exige de nós a permanente busca de criar situações de aprendizagem para fazer com que o aluno se envolva, tenha mais satisfação, alegria em aprender algo novo ou recriar o conhecimento. E também tenha mais compromisso com a sua aprendizagem. Sei que é um desafio grande, mas acredito que é possível”.

“Eu estou convencida de que o professor, para atrair o aluno e motivá-lo a estudar, tem que ser criativo para dar condições para o aluno aprender, como por exemplo: criar um clima de confiança e comunicação mais aberta com eles; organizar atividades com recursos pedagógicos diversificados como os jogos para facilitar o trabalho em grupo; estimular o raciocínio; criar soluções para os problemas”.

“[...] estudar, se reciclar é fundamental [...] o curso que estou fazendo tem me ajudado muito porque eu já mudei muito o meu pensamento sobre essas questões e agora sei que eu também tenho que melhorar em muitos outros aspectos. Hoje eu me permito fazer coisas diferentes, em que antes eu não via sentido, como a questão da livre expressão, do autoconhecimento, da afetividade. E também sobre pesquisa: hoje passo mais tempo pesquisando sobre outros assuntos, materiais e criando idéias e formas diferentes para melhorar o meu trabalho”.

Conforme o pensamento de Torre (2005), a criatividade que não se manifesta, que não se expressa de uma ou de outra forma, funciona como uma palavra sem significado, um caminho sem destino, um relógio parado. A criatividade que não melhora, que não modifica algo nas pessoas ou naquilo que fazem é meramente normativa e vazia de conteúdo. A criatividade reconfigura a decisão de fazer algo pessoal e valioso para satisfação própria e benefício dos demais. Logo, quando o docente compreende e comunga com essa perspectiva, percebe-se que não é suficiente fazer apenas o necessário, mas deve-se contribuir com algo pessoal para o grupo humano em que se convive.

Em contraste com os demais professores, as observações indicaram que a professora P3 revelou mais envolvimento e *motivação* na tentativa de oferecer experiências educativas diferenciadas aos alunos. Em muitos momentos, demonstrou ânsia de repensar sua prática pedagógica e rever suas condutas nas atividades educacionais e no modo de avaliar.

Conforme as observações efetuadas, eram evidentes a inquietação e a dedicação da professora P3 a fim de suprir sua exigência de melhor preparo profissional para o atendimento às necessidades dos alunos. Muitas vezes, pareceu ansiosa e até angustiada por não saber, querer e não poder realizar estratégias de ensino diferentes e interessantes para a turma. Sua conduta demonstrava uma busca insaciável de saber, com uma forte disposição para aprender; parecia querer obter o máximo de informação e/ou conhecimento – a sua permanência nos ambientes da escola como sala de jogos ou de informática era freqüente.

Do mesmo modo, estava também sempre a cobrar do supervisor escolar um acompanhamento e apoio pedagógico mais direto para o seu trabalho. Demonstrava ainda, sem reservas, suas queixas em relação ao apoio pedagógico que era oferecido pela escola aos professores. Ela afirmava que o suporte oferecido pelo corpo técnico era insuficiente às suas necessidades e às dos alunos.

“Eu fiquei muito satisfeita quando percebi que os alunos fizeram produções textuais bem interessantes e inclusive muito criativas a partir das sugestões que eu dei [...] As atividades que eu passei como, por exemplo, uma atividade de imaginação criativa em que eles teriam de fazer a inversão das situações e das coisas. Como, por exemplo, essa questão: “O presidente da República promulgou uma lei proibindo todas as professoras de passar atividade de casa para os alunos”. O aluno, nesse caso, tinha que dizer o que há de bom nessa situação e também teria que criar outras situações. Outra atividade interessante eu passei para eles, a partir de um vídeo que vai revelando aos poucos sobre a transformação de um caroço de milho em pipoca. Foi muito interessante! Eles ficaram muito empolgados e deu margem a uma longa discussão sobre o que a mente pode criar, sugerir, as suposições que nós fazemos. Às vezes, eu até me assusto porque eles pensam e criam tantas coisas interessantes que a gente nem imagina que são capazes. A exemplo do Aluno B que produziu um texto e desenhou com detalhes interessantes uma revista em quadrinhos. Isso me deixa muito feliz e me estimula a buscar outras coisas interessantes”.

“Eu já cheguei a ficar com a minha motivação mais em baixa, em virtude da falta de apoio por parte da equipe pedagógica da escola e da falta de um trabalho compartilhado junto ao colega que leciona a mesma disciplina na mesma turma que eu [refere-se ao professor P4] [...] Nós não apresentamos um trabalho conjugado ou complementar. Não planejamos juntos às atividades. Existe um certo descompasso em relação ao envolvimento dele e ao meu com o ensino, com a escola, com os alunos. Eu procuro fazer o que posso e, muitas vezes, o que não posso, para melhorar o ensino. Mas faço, na maior parte das vezes, sozinha. [...] Às vezes, eu fico preocupada porque quero fazer diferente. Quero acertar [...] No próximo ano, quero ficar só porque ele chega a me atrapalhar [...] Muitas vezes, o apoio que recebo da equipe pedagógica [supervisão] deixa muito a desejar, porque ele [o supervisor escolar] não desenvolve um trabalho efetivo de assistência às minhas necessidades [...] Minhas queixas são freqüentes principalmente devido à falta de afinidade com o colega [refere-se ao professor P4]. Nós pensamos e fazemos tudo muito diferente. E ele [supervisor] em nenhum momento intermediou”.

“Eu estou solicitando ajuda dos colegas, do coordenador e supervisor, vivo no pé deles. Vivo buscando material diversificado em várias fontes. Utilizo pesquisa da *internet* em casa, livros didáticos e paradidáticos, revistas, dentre outros recursos. Se eu não ficar atrás, eles quase não vêm. E eu não me permito abater”.

Ademais, a influência do professor sobre o aluno não se limita à sua formação acadêmica, pois também intervém de forma direta e determinante, através do convívio diário, na formação da personalidade dos discentes. A necessidade de uma formação básica e continuada de qualidade, bem como da construção de um espaço contínuo de interlocução e de formas criativas de trabalhar as práticas educacionais são cuidados especiais a serem desenvolvidos em favor da realização pessoal e profissional do educador e das NEEs dos alunos com altas habilidades (FLEITH, 2007; VIRGULIM, 2007a; VOLI, 1998).

De modo geral, observou-se que o espaço pedagógico em que os alunos com altas habilidades estão inseridos ainda não atende às suas NEEs, por não respeitar e valorizar o seu tempo e não dispor de um ambiente espontâneo, seguro e desafiador. Espontâneo no sentido de favorecer a exploração de conhecimento, a vivência de situações adequadas ao tempo, interesse e ritmo próprio de aprendizagem deles, sem pressão ou expectativas dos adultos a serem cumpridas (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; HOFFMANN, 2006; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003; 2005).

Constata-se, na verdade, a ausência de um ambiente seguro e acolhedor, em que se sintam compreendidos e orientados pelo professor, no sentido de ampará-los em suas NEEs, e, ao mesmo tempo, desafiador, porque planejado e organizado com base na evolução da aprendizagem e sempre na direção de novas conquistas. Dessa forma, ocorre pouco aproveitamento desse potencial humano, findando-se por desperdiçar capacidades disponíveis, mesmo que em estado de latência.

As condutas pedagógicas são refletidas nos alunos em vários aspectos, podendo colaborar ou dificultar sua aprendizagem. Nessa perspectiva, *as conseqüências da conduta pedagógica* configuraram outra categoria de análise, organizada nas subcategorias: i) negativas e ii) positivas. Nas negativas, observou-se: i) desmotivação e ii) dispersão. Nas positivas: i) motivação, ii) concentração e iii) serenidade.

É importante salientar que, embora esses alunos tenham sido reconhecidos em sua facilidade de entendimento intelectual das situações e instruções recebidas e em função de um melhor desempenho cognitivo, em muitas ocasiões, foi observado que, apesar disso, não atingem um nível adequado de desempenho em relação às suas reais capacidades. Esse fato decorre em razão de sentirem *desmotivação*, visto que o ritmo e as metodologias dos professores são, na maioria das vezes, tidas por eles como desinteressantes e acabam, dessa forma, por desenvolver suas capacidades a um nível muito aquém de suas possibilidades.

Essa percepção foi relatada por um dos alunos:

Eu acho essas aulas sem graça, chatas, cansativas [...] tudo é muito igual e chato: ouvir, escrever, mostrar o caderno, corrigir, corrigir de novo [...] Eu não agüento esse cara [...] Ontem, hoje e amanhã vai ser sempre assim [...] Cara, tu **devia** trazer uns textos mais legais. Traz literatura fantástica, mangá,

texto científico sobre ciência, descobertas, é mais interessante. Assim não dá! (Aluno B).

Ao longo das observações em que direcionamos o olhar para o aluno B, verificou-se, que, em várias ocasiões, ele pareceu entediado. A desmotivação era revelada na desatenção e insatisfação em estar numa sala de aula que pouco atendia às suas NEEs. Por muitas vezes, apresentava trabalhos escritos improdutivos e incompletos.

Tratando-se do aluno A, nos dias em que ocorreram as observações, percebeu-se que parecia demonstrar, em menor intensidade, seu desconforto e desmotivação em estar num ambiente escolar com provisões educativas ainda muito distantes de atender as suas NEEs. Seu comportamento pareceu estar mais próximo da perspectiva dos professores: na maioria das vezes, portou-se de modo reservado e suas insatisfações eram menos evidentes que as do aluno B. Silenciava, muitas vezes, seu desagrado, reprimia seu desejo por novidades e se acomodava com maior facilidade ao estilo de ensino dos professores.

Parecia sempre compensar as frustrações se distanciando do que estava acontecendo na sala de aula, por meio das leituras dos livros didáticos ou da realização de outras atividades de forma muito discreta. Tinha sempre todos os livros didáticos na mochila e alguns gibis da turma da Mônica. Suas queixas sempre eram manifestadas de modo controlado e, sempre que tinha oportunidade, se oferecia para resolver as atividades na lousa.

A professora P1 entrega aos alunos uma lista de atividades que é dividida em três partes. A primeira compreende exercícios de fixação que estão organizados em três grupos. Cada grupo tem, no mínimo, uma média de dez itens. O enunciado das questões de cada grupo solicita que o aluno determine os quocientes das expressões algébricas. A segunda parte contém exercícios de aprendizagem e tem seis itens. A terceira parte compreende os exercícios de revisão, com vinte e três itens. As duas primeiras partes correspondem a quarenta e três itens em que o aluno tem que efetuar divisão algébrica. O aluno B, ao receber a folha com os exercícios, reclama: “É isso que chateia, sempre do mesmo jeito de fazer as coisas. Eu não sei pra que essa folha, se no livro tem esse horror de exercícios; é tudo igual. E o pior é ter que copiar no caderno e depois responder. Podendo criar um jogo, ou qualquer outra coisa mais interessante! Eu não vou copiar no caderno não, eu vou colar a folha no caderno e fazer só uma parte porque o resto é igual. Se eu sei como responder, eu não vou ficar repetindo não”. Nesse instante, ele olha para o conteúdo da sua mochila e parece selecionar algo. Ele pega uma revista [Superinteressante], olha e marca uma página que tem um desafio. Olha de novo com atenção e diz: “Ela podia tirar questões assim pra gente fazer”. Ele tira a revista da mochila e deixa embaixo do seu caderno. Sua postura, nesse momento, revela o grau de insatisfação, de aborrecimento com a situação. Ele muda a posição da carteira, ficando num sentido totalmente oposto ao da professora [ele estava sentado bem de frente para ela]. Demonstra uma

contrariedade tal, que quebra, por várias vezes, a ponta do lápis com o qual escreve. As paradas para retomar um ou outro item da atividade são constantes, mas ele não conclui a atividade.

Em um ambiente nos quais reais necessidades desses alunos não são atendidas, transferem sua motivação das atividades escolares para outras realizações que lhes sejam mais compensadoras, como interação social e devaneio (FLEITH, 2007; VIRGULIM, 2007a).

O ritmo de aprendizagem e o interesse do aluno com altas habilidades são diferenciados, solicitando condutas pedagógicas adequadas às suas NEEs, desafiadoras, que lhes permitam desenvolver amplamente suas capacidades. Novaes (1979) acrescenta que é comum haver falta de motivação para a aprendizagem escolar devido à existência de muitos outros interesses e também pelas atividades inadequadas dos professores para com as NEEs desses estudantes, que podem prejudicar o seu desenvolvimento.

Esperar os demais colegas que têm ritmo diferenciado de trabalho costuma gerar, nesses alunos, uma sensação de aborrecimento e cansaço que prejudica tanto o interesse pelas atividades escolares quanto o seu rendimento acadêmico. Assim, provisões educativas especiais devem proporcionar estimulação intelectual constante a fim de evitar comportamentos desatentos derivados do tédio (FREEMAN; GUENTER, 2000; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Em face de condutas pedagógicas inadequadas às NEEs dos alunos com altas habilidades - igualmente inapropriadas aos demais - observou-se que os estudantes, em geral, apresentam bastante *dispersão* durante a aula. “Os alunos da pesquisa ficam conversando com os colegas, desenhando ou lendo e fazendo atividades sobre outros assuntos”. “Os alunos A e B, como logo dominavam os conteúdos [ensinados pela professora P2], pareciam ficar entediados com as repetições do professor e, em curto espaço de tempo, realizavam outros interesses”.

Foi possível verificar que, quando os professores se referiam ao comportamento e desempenho do aluno B, ele era identificado mais pelas dificuldades de atenção e comportamento do que por suas reais capacidades e desempenhos. Por ser um aluno extremamente criativo, curioso e demonstrar uma inventividade notória, passava a maior parte do tempo mostrando sua inquietação pela falta de algo mais atraente e estimulante para

aprender. E, para compensar essa necessidade, ele passava muito tempo de aula fazendo desenhos, lendo outros livros, revistas em quadrinhos, “Superinteressante”, “Veja”, “Isto É”, dicionários de química, inglês, dentre outros. Durante todo o período de observação, foi percebido que ele sempre tinha algo diferente na mochila para ler ou investigar.

Foi verificado que, durante 50 minutos de aula, em média, dos professores de matemática P1 e P2 e da disciplina de português do professor P4, o nível de atenção do aluno B era sempre em torno de no máximo, 12 minutos. Seu comportamento demonstrava constante inquietação, desinteresse e dispersão.

Embora o aluno A permanecesse um pouco mais atento, também se dispersava. Sua conduta indicava, na maioria das vezes, estar ali observando e concentrado no trabalho da professora, mais para confirmar o que já sabia do conteúdo que estava sendo estudado do que mesmo aprendendo algo novo. “Eu já fiz e fiz desse jeito que você **tá** dizendo [...] Eu sabia que ia acertar essa questão, ela **tá** certa mesmo”. Ele sempre fazia confirmações sobre o que fez correto em relação ao que estava sendo explicado pela professora, como também adiantava, na sua fala, informações daquilo que ainda ia ser explicado para os demais alunos. Geralmente, depois desses momentos, também dispersava a atenção, só retomando quando algo fosse do seu interesse. Convém ressaltar, em conformidade com as observações em sala do professor P4, que o tempo de atenção dos alunos A e B foi o mais curto, cerca de 10 minutos em média.

O esforço por uma conduta pedagógica facilitadora da professora P3 era refletido no clima em sala de aula e na relação com os alunos, que parecia permitir o encontro de interesses e a efetivação da aprendizagem. As conseqüências de sua conduta pedagógica se traduziam, de maneira positiva, na *motivação* dos alunos para aprender.

O relato a seguir, retirado do diário de campo, exemplifica essa percepção:

A professora P3, de português, inicia os trabalhos da tarde solicitando a cooperação dos alunos para a realização da atividade planejada para aquele momento e comunica que vai atender outra turma de 8º ano em virtude da professora ter adoecido. Esclarece ainda que eles têm que ficar sozinhos por algum tempo e que não vão ter qualquer prejuízo na aprendizagem e que vai revisar e tirar as dúvidas que aparecerem. Os alunos compreenderam e se comprometeram a ajudar conforme o combinado. Organizaram-se imediatamente em equipes (sete grupos) e disseram para o líder de sala:

“Fique atento a quem sair e é pra dizer à professora”. Apesar do pequeno tumulto por cerca de 15 minutos, eles realizaram a tarefa solicitada sem maiores problemas. Nesse período, os alunos A e B foram constantemente solicitados pelos colegas para elucidar dúvidas, responder as questões que apresentavam maior dificuldade de compreensão, confirmar as respostas quando corretas ou não. Esse momento em sala de aula pareceu o mais expressivo, compartilhado, produtivo e rico em interação interpessoal durante todo o período de observação.

Os alunos A e B, ao longo das observações, pareciam estar inseridos num clima mais favorável de aprendizagem na sala, visto que o desempenho deles, nessa disciplina, sempre superou as outras em envolvimento, atenção, participação, expressividade, enfim, no melhor atendimento às suas demandas educativas. Em várias ocasiões, foi observado que o comportamento da turma em relação à professora era o mais receptivo, espontâneo e participativo, comparando-se aos demais professores.

Nessa perspectiva, percebe-se o desempenho inferior e a discrepância entre o potencial (aquilo que se é capaz de fazer e aprender) e o desempenho real (o que se efetivamente demonstra conhecer) desses alunos pela lacuna criada em virtude da falta de uma contribuição mais significativa no sentido de incentivar o desenvolvimento dessa inteligência, como também de nutrir e aperfeiçoar plenamente as distintas necessidades de aprendizagem e ajustamento escolar que possibilitem os benefícios de ações pedagógicas que respeitem as suas particularidades. Otimizar espaços significativos à realização pessoal e social dos alunos num ambiente livre de tensões e coerções favorece as tentativas de conquista do saber e torna possível maiores índices de realização dos alunos (BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTER, 2000; METTRAU, 2000; WINNER, 1998).

Observou-se também, nas conseqüências positivas, capacidade maior de *concentração* dos alunos. O tempo de atenção dos alunos A e B nas aulas da professora P3 era bastante significativo em relação aos outros docentes, sempre ultrapassando 25 minutos. Esse fato se deu em razão do seu estilo de ensino, da metodologia mais atrativa e diversificada, das relações interpessoais mais flexíveis e do nível de atenção que a professora direcionava a todos os alunos. No que diz respeito à queixa dessa professora relativa à dificuldade de atenção dos alunos, pode-se afirmar que era dentro da normalidade de uma classe de 38 adolescentes, na faixa etária média de 13 a 15 anos, freqüentando assiduamente as aulas.

Assim sendo,

Durante a realização da atividade de produção textual, o aluno B parecia encontrar-se num momento especial, pois sua conduta era diferente dos outros momentos. Bastou a professora dizer: “Vocês podem fazer a produção textual com um assunto de sua preferência, contanto que utilize os critérios que solicitei. Observem com atenção o aspecto da coesão”. Nesse momento, ele se recolhe para um espaço da sala de aula que parecia ser o mais isolado. Embora estivesse localizado bem no canto da sala, colado à parede e do lado do sol, ele não manifestava nenhum sinal de desagrado por estar ali. Simplesmente tirou dois lápis e uma borracha de dentro da mochila, abriu o caderno e parecia iniciar uma viagem muito prazerosa. Ele tanto escrevia, como desenhava. Num momento, escrevia vorazmente, parecia haver um fervilhar de idéias e a energia mental para realizar aquele trabalho transformava rapidamente essas idéias que, por sua vez, produziam algo também muito intenso, acrescido talvez pela paixão ou pelo empenho de estar fazendo algo prazeroso. Tudo isso parecia deixar seu pensamento crescer e sua imaginação com asas de idéias originais. O ritmo delas parecia sem rédeas, pois a mão não tinha resistência suficiente para acompanhar o compasso do pensamento em relação ao ritmo com que o lápis traduzia o que estava sendo criado. A sensação que permeia quem observa o aluno é a de que ele parecia estar inteiro. Parecia ter encontrado um sentido para estar naquele tempo e lugar. E em face do desejo de não querer perder nenhum detalhe importante que poderia comprometer a perfeição daquilo tudo que estava sendo construído, o seu envolvimento naquela tarefa parecia integral.

Torre (2005) afirma que a interação entre professor e aluno é o fator determinante do rendimento do processo de ensino. Assinala que o envolvimento do aluno no próprio ensino é induzido, na maioria das vezes, por uma relação de confiança mútua, compreensão e clima positivo. Ademais, o professor, ao propiciar um clima psicológico saudável, caracterizado por respeito, confiança, liberdade de expressão e estabelecimento de limites claros e toleráveis, dentre outros, possibilita experiências enriquecedoras que estimulam o desenvolvimento das capacidades dos alunos. A relação positiva entre esses agentes, aliada a um ambiente escolar que comporta participação e diálogo, permite compartilhar conhecimentos, relacionamentos e experiências produtivas.

Diante das ações de apoio da professora P3: “Era notória, nos alunos, a expressividade mais leve, sem aquele olhar de desconfiança ou temor, reflexo do incentivo recebido”.

A turma, apesar da ausência da professora P3 [nesse dia, ela dava apoio a duas turmas de 8º ano e, nesse momento, ela se encontrava na outra turma], permaneceu calma. A agitação habitual inclusive em função do horário, após o intervalo entre as aulas, não gerou qualquer comprometimento para o bom andamento das atividades em sala de aula. As equipes interagem à procura de soluções ou confirmações das questões. Havia também algumas

conversas e até brincadeiras. Mas as expressões manifestas sejam por meio dos gestos, do tom de voz ou mesmo da intensidade delas no revide às brincadeiras, não sugeria indisciplina ou qualquer sentimento contraditório à harmonia e cooperação. As atitudes que denotassem inquietação, irritação ou ansiedade não transpareciam naquele momento.

Importa lembrar que os alunos com altas habilidades nem sempre são os que apresentam o melhor rendimento da turma, como também nem sempre se sentem suficientemente motivados para aprender de acordo com suas capacidades. Caso a escola não atenda às suas NEEs, findam por desperdiçar suas capacidades, acarretando, dessa forma, pouco aproveitamento das suas potencialidades. Inicialmente dotados de motivações elevadas, podem desenvolver baixa auto-estima e tornarem-se desmotivados para o exercício intelectual (BRASIL, 1999a; FREEMAN; GUENTER, 2000; METTRAU, 2000; WINNER, 1998).

No que se refere à observação das avaliações da aprendizagem, importa assinalar que as avaliações bimestrais são realizadas numa semana determinada no calendário escolar. A postura das professoras P1 e P2 durante a realização das avaliações consistiram essencialmente: na leitura das questões; no esclarecimento das dúvidas, quando os alunos solicitavam e mais precisamente em fiscalizá-los, “[...] para que nada aconteça e atrapalhe esse momento” (Professora P1).

O relato a seguir esclarece essa percepção:

“Prestem atenção, que eu vou ler todas as questões. Eu não vou ficar repetindo, não. Parem o que vocês estão fazendo e olhem para frente e escutem. Eu vou dar um tempo para vocês lerem de novo as questões e, se **tiver** dúvidas, é o tempo para isso. Depois, nós fizemos revisão e revisão, então, já é tempo de vocês terem aprendido [...] Eu quero sobre a carteira somente o material que vocês vão usar para fazer a prova. E silêncio” (Professora P1).

“Prestem atenção e escutem, que eu vou fazer a leitura das questões. Se tiver dúvida, levanta a mão. Só atendo um de cada vez [...] Eu só recebo a prova depois de uma hora do início. Não adianta vir aqui me entregar, que eu não recebo [...] Façam silêncio, guardem as coisas. A partir de agora, vocês vão prestar atenção só na prova” (Professora P2).

O clima da sala caracterizou-se pelo rigor solene e tensão. A expressividade dos professores revelava seriedade e atenção à conduta dos alunos. Seus gestos e posição corporal pareciam sempre firmes e rígidos; e os olhares, sempre observadores e vigilantes, para manter

a ordem estabelecida e evitar qualquer agitação. Os alunos, por sua vez, pareciam contidos, a postura era rígida e demonstravam desconforto.

De outra forma, as atitudes da professora P3 pareceram expressar mais proximidade com os alunos. Mostrou-se receptiva quando os alunos solicitavam maior esclarecimento sobre as dúvidas e procurou deixar os alunos à vontade.

O professor P4 pareceu indiferente. Fez a entrega das provas, solicitou o silêncio dos alunos e esclareceu algumas dúvidas. Ele passou a maior parte desse momento sentado e fazendo algumas leituras. Em momentos espaçados, dava uma olhadela para os alunos.

A compreensão de avaliação que marca a trajetória dos alunos e professores consiste sobretudo no julgamento de valor dos resultados obtidos. Os professores ainda relacionam a ação avaliativa às noções de provas, notas, conceitos, reprovação, dentre outras; é exercida como função classificatória e burocrática, de acordo com um princípio de descontinuidade, segmentação, parcelarização do conhecimento. Registros e resultados bimestrais, trimestrais ou semestrais estabelecem uma rotina de tarefas e provas periódicas e obrigatórias, desvinculadas de uma razão de ser no processo de construção da aprendizagem (HOFFMANN, 2005b; 2006; PARENTE, 2007).

As sentenças periódicas, terminais impedem que professores e alunos estabeleçam uma relação de interação a partir de uma reflexão conjunta na descoberta do conhecimento. Essa prática contribui assim para tolher a espontaneidade e criatividade do aluno. Dessa forma, o professor cumpre penosamente a exigência burocrática e o aluno é então induzido à memorização, à reprodução literal da fala do professor ou do texto do livro. Ambos perdem nesse momento e a avaliação é descaracterizada de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento.

## 5.2 Entrevistas

A análise do discurso dos professores evidenciou conteúdos agrupados nas categorias: i) conceito de altas habilidades, ii) características de altas habilidades, iii) metodologia de ensino e iv) metodologia de avaliação da aprendizagem.

### 5.2.1 Conceito de altas habilidades

O depoimento dos professores revelou a predominância de uma concepção multidimensional de altas habilidades. O discurso dos sujeitos P1, P3 e P4 demonstrou uma compreensão mais ampla, pois evidenciou outras referências, além das de cognição e aprendizagem, como: motivação, criatividade e aspectos afetivos e interpessoais.

Nesse sentido,

Alunos com altas habilidades são aqueles alunos que sempre vêm se destacando na aprendizagem e vêm melhorando permanentemente nos estudos. Fazem as atividades sempre mais rápidas e muito mais eficientes que os demais. Resolvem e elaboram seu conhecimento. Chegam até a inventar problemas, inventar as atividades. Sempre resolvendo as coisas [...] com toda a boa vontade e com rapidez. Destacam-se dos outros alunos porque aprendem mais rápido, querem ajudar [...] eles gostam de ajudar e a facilidade deles aprenderem é escandalosa, é gritante [...] aí, eles procuram ficar juntos daqueles que têm dificuldade ou são mais lentos e realmente ajudam, é assim que eu percebo [...] Eles chegam a criar problemas, atividades, inclusive com rapidez e eficiência [...] Às vezes também se distanciam da gente e fica difícil chegar perto deles [...] Acho também que eles são inconstantes, mudam de humor e vontade com facilidade (P1).

Na minha visão, o aluno que tem altas habilidades é aquele aluno que tem uma certa desenvoltura numa certa atividade. Pergunta demais, é inquieto, às vezes rebelde, não quer fazer o que eu peço, querem fazer do jeito deles. São muito criativos também, criam com facilidade, são muito curiosos, fazem muitas coisas sem a minha ajuda ou opinião. Pelo que eu observo, eles são autodidatas; às vezes, eles chegam com um trabalho muito interessante que fazem sem eu pedir, chegam com um texto, uma revista em quadrinhos toda produzida por eles, sem sequer eu ter dado nenhuma contribuição diretamente. Eles também perguntam demais, são questionadores; quando eles não entendem, questionam até chegar naquele entendimento. Fazem tudo certo e rápido e bem antes dos outros alunos. São inquietos para fazer

logo e ajudar também. Às vezes, eu acho que eles atrapalham o andamento da aula porque chamam a atenção dos outros alunos. E mais, uma hora eles estão mais abertos para ouvir e fazer as coisas, outra hora são difíceis, rebeldes, tiram a paciência. Eu os acho também solidários com os colegas (P3).

O aluno com altas habilidades é inteligente, esperto mesmo, atento também. Fazem rápido as tarefas, perguntam muito e criticam também. O comportamento deles transcende muito o dos outros porque conseguem, muitas vezes, influenciar, atrair para si os colegas, seja pelas idéias ou pelo jeito de ser muitas vezes cooperativo e solidário. São também objetivos, precisos na aprendizagem. Querem mais informação, atividades. São velozes no pensamento e têm idéias com rapidez (P4).

Apenas um professor se limitou às características cognitivas, numa visão mais tradicional do conceito. A proposição revelada pela professora P2 conceitua as altas habilidades por meio de idéias predominantemente baseadas no rendimento escolar, em detrimento de uma concepção alicerçada na totalidade do sujeito: “Alunos com altas habilidades são muito inteligentes. Eles são rápidos em fazer as atividades, dominam rápido o conteúdo, perguntam muito, são inquietos e questionadores”.

Percebeu-se, portanto, uma noção mais abrangente do que a tradicional, no sentido de compreender o aluno com altas habilidades como uma pessoa que apresenta - além de autonomia na aprendizagem e velocidade dos processos mentais - criatividade, inventividade; motivação; formas diferentes de se relacionar socialmente: liderança, persuasão com os colegas da mesma faixa etária e indisciplina, confronto com a figura de autoridade do professor (ALENCAR, E. S., 2007b; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NOVAES, 1979; VIANA, 2003; 2005).

### 5.2.2 Características de altas habilidades

Ao refletir sobre as características dos alunos com altas habilidades, perceberam-se limitações acerca da compreensão de suas NEEs, especialmente sobre a necessidade de provisões educacionais com vistas ao aprendizado, que favoreça a preservação e o desenvolvimento de suas capacidades. Conforme as informações obtidas pelos sujeitos, foram apontadas as seguintes subcategorias: i) cognição, ii) aprendizagem, iii) motivação e iv) aspectos interpessoais.

### 5.2.1.1 Cognição

As habilidades cognitivas são tradicionalmente apresentadas, na literatura especializada, como características relevantes de indivíduos com altas habilidades. Favorecem a velocidade e sistematização no processamento das informações, com uma decorrente compreensão aprofundada em determinadas áreas do saber e fazer. Proporcionam, ainda, a formulação de soluções inovadoras, que permitem encontrar novas formas de abordar antigos problemas e chegar a diferentes soluções, expressando um pensamento de natureza criativa. Nessa perspectiva, foram destacadas características principalmente alusivas ao pensamento (veloz, criativo, crítico) e somente uma referência à atenção. Não houve qualquer menção dos professores sobre *memória*, que é geralmente identificada como atributo significativo de altas habilidades (BRASIL, 1995, 1999a; FREEMAN; GUENTER, 2000; METRRAU, 2000; VIANA, 2003, WINNER, 1998).

O *pensamento veloz* emergiu como um dos elementos mais mencionados pelos professores: “Eles vêm fazendo as atividades deles sempre logo, mais rápido [...] e muito mais eficiente” (P1); “Eles sabem muito e rápido” (P2); “Eles são velozes no pensamento, têm idéias rápidas” (P4). Vale mencionar que nenhum professor destacou o fator rapidez de raciocínio de forma negativa, ou seja, no sentido de que esse atributo pudesse prejudicar o seu desempenho acadêmico. Sempre foi associado à idéia de eficiência.

O *pensamento criativo* é um dos critérios básicos de altas habilidades segundo Renzulli (1990). A pessoa criativa inova, redefine problemas, rompe preconceitos e gera soluções pensando diferentemente. Nessa perspectiva, os recursos do ambiente exercem grande influência para a sua expressão, dependendo de condições favoráveis ao seu desenvolvimento (ALENCAR, E. S., 1995; 2001; NAKANO, 2007; WECHLER, 2007).

Essa característica foi apontada no relato de duas professoras: “Ele chega a inventar problemas, inventar as atividades [...] chega a criar metodologias diferentes de resolver o problema com rapidez e eficiência” (P1); “Eles são muito criativos, criam com facilidade” (P3).

O *pensamento crítico* foi mencionado na entrevista pelos professores P3 e P4, que lecionam a disciplina de português. Vale destacar o que revelaram nas informações prestadas:

Esses alunos são questionadores. Quando eles não entendem, questionam até chegar naquele entendimento. Eu até já cheguei a mudar o meu pensamento. Gosto de colocar eles para pensar. Inclusive, nesse bimestre, eu vou mudar a minha forma de trabalhar com eles. Vou fazer uma coletânea de textos a partir do interesses deles e quero criar mais espaço na sala de aula para debates e discussões. Eu penso que eu posso ajudar mais esses alunos, dando mais chance para eles raciocinarem e pensarem mais (P3).

Os alunos mais inteligentes, mais espertos, realmente se destacam porque criticam mais, se queixam mais [...] eu percebo neles que questionam, perguntam sempre sobre tudo. Eu sou muito criticado por eles. Eles também são mais exigentes, daí querer também mais respostas sobre as coisas (P4).

Embora o professor P4 reconheça que esses alunos sinalizam a necessidade de atividades mais atraentes e diversificadas, não se revela sensibilizado quanto à necessidade de provisões educativas direcionadas a exercícios intelectuais estimulantes, com vistas à inovação e à descoberta.

O seu relato, mencionado na entrevista, revela esse dado:

Eu não altero quase nada na minha forma de ensinar. Eu sempre escrevo no quadro branco; os alunos copiam e respondem as questões levantadas para estudo e discussão. Ou então, trago uma atividade xerocopiada e peço para os alunos resolverem. Eu utilizo, na maioria das vezes, o livro didático, explico o conteúdo e indico as atividades para complementação dos estudos. Faço assim para todos os alunos (P4).

As observações realizadas evidenciaram, com efeito, o uso sistemático de práticas tradicionais de ensino no cotidiano escolar. A conduta pedagógica do professor P4, em especial, é fortemente marcada pela transmissão e imposição de idéias e condutas. Essa forma de prática pedagógica desconsidera qualquer importância à reciprocidade na ação educativa. A relação que se estabelece é unilateral – a favor do professor. Ao aluno, cabe simplesmente fazer ou repetir tarefas para “aprender”. Denota-se, portanto, a prevalência de uma conduta autoritária.

O registro a seguir, extraído do diário de campo, evidencia esse fato:

O professor P4, logo que escreve na lousa a atividade daquele dia, afirma para os alunos: “Nessa atividade, vocês não vão ter dificuldade de responder, porque tudo é muito claro e óbvio. Só precisa de atenção, porque tudo é muito simples”.

O Aluno B, com tom de ironia, pergunta: “Como é que tu **sabe** que a gente não vai ter dificuldade? Se tu não **conhece** a gente?” Em seguida, num tom mais sério e firme, o aluno continua sua fala. “Você não sabe quem **tá** a fim de fazer o dever, nem quem não **tá** legal hoje. Às vezes, a gente até sabe fazer, mas como é chato, sem graça, a gente deixa pra lá. Não dá vontade nem de abrir o livro, a gente só faz por causa da nota. Então, não é assim, não”. O professor, indiferente ao que o aluno falou, diz: “**Tá** bom! Chega de conversa e vamos fazer a atividade! Leiam e respondam as questões. Depois eu vou corrigir na lousa”.

Conforme as observações em sala de aula, os dados obtidos também revelaram contradições entre a teoria e a prática dos professores P1 e P2. De um lado, eles reconhecem que alunos com altas habilidades apresentam condutas que se diferenciam da média dos demais e demandam maior atenção por apresentarem interesses variados e NEEs. Percebem, igualmente, que exigem um ensino que permita desafios maiores, pois aprendem rapidamente e apresentam nível de compreensão mais elevado. Observam que esses alunos ficam freqüentemente entediados, dispersos e, em certos momentos, indisciplinados por não ter o que fazer.

Por outro lado, as condutas pedagógicas observadas se apresentam aquém das expectativas desses alunos e contrárias ao próprio reconhecimento, apresentado pelos professores, de suas NEEs. Dentre as práticas que revelam esse fato, podem-se destacar ações que visam à: i) reprodução e memorização do conhecimento; ii) padronização do conteúdo ensinado, aliada ao pressuposto de que os alunos devem aprender no mesmo ritmo e da mesma forma; iii) limitação do programa acadêmico, que se mostra repetitivo e monótono, o que pouco favorece a expressão das potencialidades dos alunos; iv) ênfase na obediência e passividade; v) conformismo às regras de conduta em sala de aula. Desse modo, as condutas pedagógicas tornam-se inadequadas às NEEs desses alunos, pois as reais necessidades desse grupo não são atendidas. Convém mencionar que essas condutas são, de modo análogo, inadequadas para o desenvolvimento dos demais aprendizes.

Apenas a professora P3 revelou condições mais adequadas para a promoção de um ambiente propício à expressão dos alunos, valorizando a autonomia, respeitando os ritmos, habilidades e características desse grupo. Procura dinamizar as situações para a aprendizagem, oferecendo, aos alunos, oportunidades para o diálogo, a expressão de suas idéias, discussão e

reflexão. Apesar da carência de apoio profissional mais efetivo, quase sempre buscou apoiar e criar alternativas pedagógicas para os estudantes no sentido de favorecer o atendimento das suas necessidades.

Sua concepção de aprendizagem evidencia um sentido amplo, pautado numa visão de possibilidade, na valorização do aluno, suas idéias, importando-se com suas dificuldades e os acompanhando para que tenham acesso a níveis superiores de conhecimento e aprendizagem.

Com efeito,

Eu acho que a relação de trabalho com os alunos tem que ser com base na compreensão, no questionamento e na participação deles. E tudo tem que se voltar para a melhoria do ensino e da aprendizagem deles. Até porque, se não der certo, todos nós saímos perdendo. Eu fico muito preocupada quando o meu trabalho não está tendo bons resultados. Eu me sinto até culpada porque sei que os resultados são os frutos do meu trabalho. Apesar de todas as dificuldades que temos, que são **bastante**. Mas existe um compromisso nisso tudo e tem que assumir.

Posturas pedagógicas rígidas comprometem a natureza da aprendizagem de alunos com altas habilidades. Convém, portanto, que o professor adote posturas flexíveis, facilitadoras do aprendizado, a fim de tornar o ambiente receptivo a novas idéias e descobertas, bem como à expressão e ao desenvolvimento das capacidades dos educandos. Para esse propósito, com o exercício de uma prática mais flexível, é possível a realização de atividades educativas mais estimulantes, por meio das inovações didáticas e metodológicas no trabalho com os conteúdos, com abertura à criatividade, que usualmente é tolhida em virtude do uso de técnicas tradicionais de ensino (BRASIL, 1999 a; FREEMAN; GUENTER, 2000; METTRAU; 2000 NOVAES, 1979).

Um outro aspecto apontado na pesquisa, no que se refere à cognição, foi a *atenção*, mas ocorreu apenas uma proposição referida a esse atributo, quando o professor P4 afirmou que “os alunos com altas habilidades são atentos”.

Conforme as observações realizadas em sala de aula, percebeu-se oscilação entre dispersão e concentração dos alunos A e B. O aluno A sempre permaneceu mais atento em relação ao seu colega. Sua índole mais reservada e obediente, com maior aceitação das situações que o desagradava, bem como o caráter resiliente que parecia possuir, colaborava

para esse comportamento. Ele ficava muito tímido quando era exposto pelo professor perante a turma. E, às vezes, ficava tão calado e retraído, que os colegas mais próximos percebiam e falavam algo como: “Não fica mole não, cara!”. “Tu **sabe** mais e sabe mesmo e pronto! Se eu soubesse, eu também mostrava pro professor o que eu sei e também mostrava o erro dele quando ele errasse. Isso é normal”. A maior aceitação das situações (conformismo) quando parecia estar insatisfeito também tinha relação com a vigilância permanente da sua mãe quanto à sua disciplina.

É importante assinalar que o tempo de atenção desses alunos para a compreensão das informações, em relação aos demais estudantes, sempre permaneceu menor. Como também, o tempo de atenção do aluno B em relação ao aluno A. Quando o aluno A ficava disperso, foi constatado, nas observações, que ficava envolvido com objetos do seu interesse, como uma revista.

O aluno B, por apresentar índole mais forte, parecia ter menos tolerância em relação às práticas pedagógicas tradicionais. O inconformismo que revelava - na tendência a questionar regras e posturas docentes - era demonstrado claramente na sua insatisfação e impaciência por meio da dispersão. As tarefas pouco desafiadoras e desmotivadoras, as aulas monótonas e o conteúdo repetitivo favoreciam, portanto, sua falta de atenção.

#### *5.2.1.2 Aprendizagem*

A *aprendizagem* emerge como a característica mais observável, na opinião dos docentes, em alunos com altas habilidades. De acordo com a literatura especializada, a aprendizagem desses alunos é intensamente facilitada por características cognitivas (pensamento, memória e atenção). A elaboração do pensamento interfere na velocidade do aprendizado, visto que as informações sistematizadas podem ser rapidamente acessadas e utilizadas. O aprendizado se destaca não apenas por sua rapidez, mas ainda pela presença de condutas independentes (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 1995, 1999 a; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Um aspecto ressaltado pelos professores se refere à aquisição de habilidades básicas de aprendizagem, por parte desses alunos, mais rapidamente e com menos prática em relação aos seus pares. Nesse sentido, a *aprendizagem rápida* foi a mais destacada pelos professores, sendo confirmada nas falas: “Eles são rápidos em fazer as atividades e as tarefas” (P2 e P4); “O tempo que levam para entender e fazer as coisas - atividades, problema, desafios - é rápido” (P1).

A *aprendizagem auto-regulada* se manifesta geralmente na área em que o aluno apresenta altas habilidades, solicitando pouca orientação do professor. É iniciada pelo aprendiz e a regulação do processo de aprendizagem é transferida então do professor para o aluno. O professor, por conseguinte, é o agente que vai favorecer a independência desses alunos por meio de orientações acerca de suas características cognitivas e estilos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1999 a; FREEMAN, 2000; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

A identificação dessa forma de aprendizagem foi limitada somente, a um sujeito da pesquisa, que fez a observação: “Eles fazem muitas coisas sem a minha ajuda ou opinião [...] querem fazer do jeito deles” (P3). Relacionou-os também a pessoas autodidatas: “Pelo que eu observo, eles são autodidatas”.

De acordo com as observações, a professora P1 demonstrou não aceitar as alternativas de soluções das atividades elaboradas pelos alunos com altas habilidades. Procedia em sala, normalmente, com ênfase na uniformidade de comportamento dos alunos. Esse procedimento, na maior parte das vezes, gerava acomodação, em virtude de uma rotina resistente à inovação e à experimentação.

Dessa maneira, convém que as pessoas que atuam como facilitadoras do aprendizado desses alunos os auxiliem a identificar seus recursos cognitivos e desenvolvam estratégias pedagógicas de ensino para a ampliação de suas capacidades, como também das habilidades que se encontram na média ou, inclusive, abaixo da média (BRASIL, 1999a, NOVAES, 1979, WINNER, 1998).

### 5.2.1.3 *Motivação*

Alunos com altas habilidades apresentam interesse intenso em conhecer e descobrir. Segundo Alencar (2001), os fatores motivacionais têm sido considerados como um componente primordial da produção criadora. Dizem respeito a um impulso para a realização, que está intrinsecamente relacionado a um desejo de descoberta e de ordem no caos, sendo a mola-mestra que leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver no trabalho, com prazer e satisfação.

Em aprendizes com altas habilidades, constata-se que apresentam estilos cognitivos particulares e aprendizado de caráter autônomo, necessitando de interferência mínima das pessoas circundantes. A motivação desses aprendizes é intrínseca, sendo decorrente do próprio ato de aprender. O material aprendido fornece a própria motivação; a tarefa é feita porque é agradável (ALENCAR, E. S., 2001; NACANO; WECHSLER, 2007).

A persistência, o entusiasmo e a motivação são características reconhecidas pelos professores em relação ao comportamento desses alunos: “Eles querem mostrar logo as atividades que respondem. Perguntam muito e querem também fazer, mostrar as coisas, as atividades que fazem” (P2). “Eles são inquietos para fazer logo as atividades que eu passo” (P3). “Eles querem sempre mais informação, atividades” (P4).

Ele sempre demonstra interesse em MT e CI<sup>19</sup>. Eu percebo que ele está sempre com alguma revista, livro ou manual. Outro dia, o aluno B estava com um dicionário de Química. Eu achei estranho, um menino, na 7ª série, estudando Química. Além do mais, para o outro [referindo-se ao aluno A], eu sempre trago, durante o ano todo, várias atividades, vários desafios. Ele sempre responde, sempre resolve com toda a paciência, com toda a boa vontade e com toda a rapidez. Mas também ele aperreia demais, cobra os desafios, aí eu tenho que ter sempre algo para ele (P1).

O relato da maioria dos professores entrevistados - P1, P2 e P4 - menciona a desmotivação do aluno B. A identificação desse fato foi também evidenciada durante o período de observação. Ele pareceu entediado na maioria das aulas ministradas por esses professores; sempre se queixava da forma como conduziam as aulas. Seu incômodo com as posturas muitas vezes rígidas, controladoras, impositivas e muito repetitivas parecia instigá-lo

---

<sup>19</sup> MT refere-se à disciplina de Matemática e CI, à disciplina de Ciências.

a buscar sempre outros afazeres. Muitas vezes, o aluno realizou as atividades propostas pelos professores sob pressão e devido à necessidade da nota. Contudo, o reconheciam como um aluno muito inteligente, criativo, questionador, bastante curioso e capaz; concordaram, ainda, com a menção de uma das professoras que afirmou: “Quando ele quer, ele faz e faz muito bem” (P3).

Convém assinalar que altas habilidades não asseguram notável rendimento acadêmico geral: um aprendiz pode conciliar áreas de realização superior e dificuldades de aprendizagem, como por exemplo, desempenho incomum em música ou no esporte e dificuldades no aprendizado da leitura. A indisciplina é gerada normalmente em razão do tempo ocioso em sala de aula regular, visto que o aluno conclui rapidamente as atividades e busca fontes alternativas de estimulação (BRASIL, 1999 a; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Um outro fator a ressaltar diz respeito à intensa *curiosidade* que esses alunos demonstram. Esse fato foi confirmado no depoimento de dois professores. “Eles são muito inquietos, questionadores, estão todo tempo perguntando. Às vezes, fico perturbada com tanta pergunta que eles fazem” (P2).

Eu percebo que eles são curiosos; perguntadores também. Eles querem saber de tudo, e com detalhes, e também exigem uma informação completa. Às vezes, eles me fazem determinadas perguntas, eu começo a responder e chega uma hora que eu até me perco, porque não consigo responder até onde eles querem saber. Aí é pesquisar. Digo que vou pesquisar e depois retorno a resposta (P3).

Conforme as observações realizadas em sala de aula, na maioria das vezes, os professores P1, P2 e P4 se revelavam impacientes com os alunos em virtude das suas manifestações constantes para investigar com profundidade o conhecimento sobre um determinado assunto ou colaborar com os colegas e o professor com informações complementares. Devido às interrupções que geralmente faziam, eram bastante incompreendidos. Mas, algumas vezes, os professores dedicavam alguma atenção na satisfação dessa curiosidade.

De acordo com o registro das observações:

“Às vezes, eu preciso dar um basta neles, porque parece uma compulsão. Eles me interrompem tantas vezes, que eu me irrita. Tudo bem que nós temos que incentivá-los, mas, às vezes, passam da medida e o desgaste com tantas turmas é grande, que não dá pra deixar eles soltos. Aí temos que ter o controle” (Professora P1).

“Eles persistem demais nas perguntas, que às vezes cansa. A curiosidade intelectual deles parece que se transforma em teimosia. Outro dia, perdi um tempão para convencer o aluno A de que ele estava errado numa questão de geometria. Como ele sempre acerta, dessa vez, não aceitou que errou. A curiosidade dele por detalhes sobre a questão me impressionou porque ele é curioso, mas também é objetivo. Aí tive que mostrar. Tive que fazer mesmo na prática - foi o caso de uma reta - pra convencer que ele tinha feito de uma outra forma. Ele queria me convencer que tava certa a questão, porque tinha feito simplificando e tal. Aí eu fiz bem na prática. Peguei o papel; recortei como se fosse o plano; introduzi a reta para ele ver e terminou convencido que ele **tava** errado. Mas até ele se convencer, foi gasto muito tempo”. (Professora P2)

O professor P4 se mostrava, em geral, indiferente diante dos questionamentos e curiosidades dos alunos.

Eu penso que é necessário informar o aluno daquilo que ele está interessado, mas sem exageros. Tudo tem limite. Assim, se o aluno exagera na busca de alguma coisa. Aí o professor tem que dosar e disciplinar, senão não dá pra trabalhar (P4).

Eu procuro atender a curiosidade do aluno, mas sem entrar em impasse de ficar me desgastando. Qualquer informação maior que ele necessite, ele deve buscar nos meio de pesquisa. Hoje temos computadores e acesso a todo tipo de informação. Então o aluno tem que se mexer e ir atrás (P4).

Alunos com altas habilidades requerem metodologias e estratégias de ensino adequadas às suas características e interesses, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem. Nesse sentido, a realização de modificações educacionais, inclusive formação adequada para os docentes, a fim de que compreendam melhor os fatores envolvidos no desenvolvimento das altas habilidades e revejam suas atitudes em face desses alunos, torna-se de especial importância. Portanto, o pleno potencial desses aprendizes somente será efetivado se obtiverem serviços educacionais adequados, desafiadores e de nível satisfatório, para o atendimento às suas exigências.

#### 5.2.1.4 Aspectos interpessoais

As dimensões afetivas e interpessoais se referem à saúde mental e às relações sociais dos alunos com altas habilidades com os diversos grupos nos quais interagem. A literatura especializada faz menção a traços que os distinguem, como a capacidade de liderança, espírito crítico, sentido de justiça e senso de humor acurado. Observa-se, ainda, que eles costumam se aproximar de pessoas acima da sua faixa etária e com nível intelectual similar. Assim, para esse alunado, quanto maiores as possibilidades de usufruir de vínculos afetivos saudáveis, maiores serão as chances de se tornar uma pessoa bem adaptada socialmente – princípio válido para todo ser humano, inclusive para as pessoas com altas habilidades. Por outro lado, a negligência de atendimento educacional especializado pode não somente comprometer o desenvolvimento das capacidades, mas também prejudicar a evolução de uma personalidade saudável (BRASIL, 1999 a; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

Importa considerar que essa categoria foi indicada pelos professores P1, P3 e P4, em relação à *capacidade de liderança* como atributos dos alunos com altas habilidades. As proposições das professoras P1 e P3, alusivas à *capacidade de liderança*, apresentaram pontos de vista semelhantes concernentes aos alunos A e B. Mencionaram que esses educandos demonstram sociabilidade e habilidade marcante no trato com os colegas. Outro aspecto ressaltado se referiu à capacidade de persuasão e influência sobre o grupo. Além disso, ainda citaram a necessidade de maior atenção, no que diz respeito à disciplina. Com base nessa informação, pareceram ficar apreensivas quanto à necessidade de determinar sua autoridade em relação a eles.

O relato a seguir demonstra essa afirmação:

Eu vejo que eles querem muito ajudar na sala [...] Eles gostam e procuram ajudar, porque a facilidade deles aprenderem dá condição. Aí, aqueles que têm dificuldade ou são mais lentos procuram ficar perto deles e eles realmente ajudam e os outros aprendem bem com eles. Isso acontece mais com o aluno A [...] Eles atraem os colegas porque também falam nas aulas, trazem informações que os outros não conhecem, fazem coisas diferentes. Por exemplo, o aluno B, eu acho que ele aparece muito, ele tem um poder de atrair os meninos. Eu falo muito mais com ele do que com o outro [...] Uma hora, ele mostra um desenho, outra hora, diz uma frase ou algo interessante que tá certo, mas que tira também a atenção dos alunos, aí eu tenho que frear porque senão os outros alunos entram na onda dele (P1).

A professora P3, igualmente, menciona o fato dos alunos demonstrarem habilidades especiais no trato social com os colegas, conforme revela em seu depoimento:

Eu os acho solidários com os colegas. Eles demonstram uma vontade de ajudar e também expor o que eles fazem e sabem. Eu acho isso bom. Mas devo dizer que a gente tem que ter certo cuidado, porque pode também atrapalhar o andamento da aula. Temos que conversar mais com eles e entrar num entendimento [...] Eles são, de certa forma, diferentes. Por exemplo, o aluno A, eu acho mais quieto e fácil da gente trabalhar, eu acho mais sociável. O outro é um pouco mais difícil, ele tem mais arrojo, é mais atraente para os colegas; aí temos que ter mais jogo de cintura. Mas eu não vejo problema com eles. Acho que eles podem muito mais ajudar do que causar problemas (P3).

Em consonância ao relato das professoras P1 e P3 sobre a capacidade de liderança, as informações mencionadas pelo professor P4 também confirmaram esse dado. Convém acrescentar que não foi mencionada, na sua entrevista, nenhuma informação referente ao aspecto disciplinar. “O comportamento dos alunos A e B transcende muito o dos outros porque conseguem, muitas vezes, influenciar, atrair para si os colegas, seja pelas idéias ou pelo jeito de ser [...] Eles são cooperativos e solidários (P4).

Conforme as observações em sala de aula, os alunos A e B parecem estar sempre apontando para algo, enriquecendo uma idéia, detalhando um problema, fazendo combinações, indo mais além naquilo que estão vivenciando: encontram, com facilidade, algo novo no idêntico. Facilmente demonstram estabelecer um ambiente harmônico de cooperação, conversação, bem como de convencimento do grupo em relação às suas idéias. Essas características, quando evidenciadas, parecem conceder certo destaque e poder de persuasão sobre os colegas.

O relato a seguir, extraído do diário de campo, evidencia esse entendimento:

Logo que a professora P3 solicita que os alunos se organizem em grupos, imediatamente alguns alunos se articulam para ficarem numa mesma equipe. Eles também estabelecem uma comunicação por meio do olhar e de gestos que sugerem o desejo de participação do aluno B no grupo. Nesse momento, um dos colegas se levanta da carteira e vai até o aluno B e diz: “Tu vai ficar com a gente. Eu já botei o teu nome no grupo”. Ele acena positivamente, sai da sua carteira, se integra ao grupo e logo iniciam a atividade. Durante a resolução do trabalho, na maior parte do tempo, as suas sugestões e idéias eram prevalecidas. Sua facilidade para colocar pontos de vista, criar, gerar e comunicar suas idéias lhe dava posição de destaque, respeito dos colegas e conseqüente influência sobre o grupo.

O aluno A, durante a correção da atividade de matemática, parecia inquieto com a demora da professora P1 em chegar ao resultado final da questão. Ele, por sua vez, reclama e sugere a simplificação do processo de resolução. A professora não lhe dá atenção. Ele insiste por várias vezes e fala: “Professora, faz simplificando: é mais rápido!”. Os colegas que apresentavam dificuldades e que recebiam sua ajuda pareciam concordar com ele e reforçaram o pedido. “É professora, o aluno A me explicou do jeito dele e eu entendi mais rápido”. Outro aluno também indaga: “Por que não pode fazer de outro jeito?”. A professora, por sua vez, fala com seriedade, direcionando o olhar para o aluno A: “Você pode ajudar o colega que tem dificuldade, isso é bom e válido. Mas não deve ficar criando situação com os outros para atrapalhar a aula, não. Daqui a pouco, vira bagunça! Veja lá!”.

O aluno A se aproxima do professor P4 e pergunta: “Nós vamos ver o quê, hoje?” O professor responde: “A conclusão da atividade do texto Supermercados. Tem muita gente que ainda não me entregou e eu quero concluir hoje”. O aluno comunica: “Eu já fiz”. Posso ajudar os meninos? Tem gente que não trouxe o livro. Eu posso dá o meu? Posso ajudar em alguma dúvida?” O professor concorda com o pedido do aluno acenando com a cabeça positivamente.

Importa ressaltar que sendo esse alunado negligenciado em suas exigências, podem abdicar de seus dotes intelectuais, dissimulando e escondendo suas capacidades a fim de passar por um aluno comum e não ser rejeitado pelo grupo. Assim posto, o maior conhecimento a respeito das características desses alunos mostra-se muito importante quando se almeja a sua socialização. Dessa forma, quanto mais ele usufruir de vínculos afetivos saudáveis, maiores possibilidades terão de adaptação social (BRASIL, 1999 a; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; NOVAES, 1979; WINNER, 1998).

### 5.2.3 Metodologia de Ensino

Os alunos com altas habilidades requerem atividades pedagógicas que contribuam para a evolução de suas capacidades e o seu desenvolvimento integral. Portanto, torna-se de especial importância a expansão de oportunidades educacionais condizentes com as reais necessidades: metodologias de ensino adequadas. Em caso contrário, há desperdício expressivo de potencial humano, com prejuízos para o indivíduo e a sociedade, privada de sua contribuição original em determinados campos do saber e fazer (METTRAU, 2000; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007; VIRGULIM, 2007a).

As metodologias de ensino abrangem duas subcategorias: i) tradicionais e ii) criativas. Os dados obtidos por meio das observações, referentes às práticas pedagógicas dos sujeitos P1, P2 e P4, quando confrontados com as informações obtidas nas entrevistas, revelaram discrepâncias. Assim sendo, embora destaquem corretamente as características desses alunos na entrevista e reconheçam que solicitam intervenções pedagógicas específicas, com os desafios necessários que permitam desenvolver amplamente suas potencialidades, suas ações nesse sentido parecem revelar um significativo descompasso em relação ao discurso e à prática, caracterizando-se sobretudo por uma *metodologia de ensino tradicional*, expositiva, reprodutiva e padronizada.

Conforme seu depoimento:

Nós gostaríamos muito, na nossa escola pública, de termos metodologias diferentes, tempo para preparar diferentes atividades. A minha metodologia é predominantemente expositiva – escrevo na lousa as questões que vou explicar sobre determinado conteúdo. Explico quantas vezes for preciso e depois eles vão resolver os exercícios [...] Nós devemos ter muito mais cuidado e atenção com esses alunos. Sei que é necessário trazer trabalhos diferenciados, interessantes [...] Eu tento fazer isso, mas eu sei que eu falho muito por falta de tempo, por falta até de percepção; estar mais atenta às NEEs do aluno, porque a coisa é tão corrida, mas sempre que eu me lembro, que eu vou para as salas deles, eu lembro de guardar, de xerocar, sempre levar alguma coisa - desafios ou outros exercícios [...] É interessante porque os alunos perguntam: “Por que ele tá fazendo aquela tarefa?” E eu digo que é porque eles já terminaram e vocês não”. Então, às vezes, os outros alunos notam a diferença. Mas eu não posso deixá-los ociosos em sala de aula. Eu tenho que ocupá-los. Eles respondem na frente dos outros também [...] Às vezes, eles vêem a coisa tão fácil que ficam ironizando. Aí fica difícil e eu tenho que controlar a turma e eu entro firme com eles (P1).

Eu utilizo vários caminhos para que todos os alunos possam compreender os conteúdos: aula expositiva, atividades em grupo, atividades em dupla, atividades xerocopiadas e jogos. E geralmente faço a cópia do conteúdo a ser explicado na lousa; os alunos copiam e, à medida que vou explicando, faço a resolução da questão. Eu escrevo o passo-a-passo para que eles entendam com maior facilidade. E faço a correção sempre na lousa. Eu prefiro fazer as correções na lousa. Porque, quando faço a correção, é perguntando, questionando, vendo a dúvida deles. E, no momento da explicação, eu vou fazendo exemplos com eles. Aqueles que não conseguem fazer eu chamo para a lousa e fico com eles resolvendo junto, para eles compreenderem. Faço isso no momento mesmo da explicação do conteúdo. É bom porque eu já posso avaliar e ver a participação deles. Assim, aquele que não fez correto copia novamente da lousa, me mostra e eu faço o controle no caderno. Aqueles que tão bem, eu ocupo com outras atividades, aumento a quantidade de atividades também. Eu acho que dessa forma o aluno aprende melhor (P2).

Eu não altero quase nada na forma de ensinar. A minha metodologia é através de atividades na lousa, uso o livro didático ou faço ditado com eles, porque eles têm dificuldade na leitura e escrita. Eu acho o nível de aprendizagem dos alunos muito fraco e acho que eles precisam aprender, especialmente a ler e, se isso acontecer, já está muito bem [...] Exijo que eles escrevam bastante, faço redação e resumos. Às vezes, tenho que copiar o texto na lousa; é uma atividade de produção, resumo ou redação. Eles copiam no caderno, depois faço o estudo do texto, leitura e interpretação. Tiro as dúvidas e eles respondem as questões levantadas por mim. De outra forma, trago uma atividade xerocopiada; também vou discutir com eles o assunto e peço para os alunos resolverem (P4).

Alunos com altas habilidades se destacam por apresentar desempenho notável em uma determinada área do saber ou fazer. Demonstram perfil diferenciado na forma de pensar, aprender e agir, solicitando, do professor, atenção pedagógica diferenciada para a preservação e desenvolvimento de suas capacidades. Na ausência de intervenções adequadas, sentem-se desestimulados e desperdiçam suas potencialidades criativas. Deslocam, com efeito, sua motivação das atividades escolares para outras que lhes sejam mais compensadoras, como interação social e devaneio. Podem, ainda, apresentar comportamento social inadequado, expressando sua frustração diante de um programa acadêmico repetitivo, monótono e que pouco favorece a expressão de suas capacidades intelectuais (ALENCAR; FLEITH, 2001; MOURA; VIANA; 2007; VIRGULIM, 2007a).

De outra forma, apenas a professora P3 proporcionou diferentes alternativas de estratégia educacional para atender os anseios desses aprendizes, com o objetivo de estimular e facilitar o desenvolvimento das suas habilidades e interesses. Sua metodologia de ensino se constitui e criativa adequada para esse alunado: diversificada e com apoio de outros materiais, além do livro didático.

Em sua concepção:

Eu procuro estar sempre atendendo às necessidades dos alunos. Mudo as estratégias das atividades com frequência, diversifico a metodologia, não somente para os alunos com altas habilidades, mas para o grupo de alunos como um todo. Porque sei que eles também têm outras necessidades e também muitas dificuldades. Eu sempre estou buscando uma forma de fazer com que eles pensem ou façam as coisas de forma criativa e questionadora. Eu penso que eles precisam desenvolver mais o raciocínio lógico, ter pensamento crítico. Eu utilizo uma metodologia que dê condição ao aluno de questionar. Aquela que eu possa exigir mais do aluno, principalmente que eles possam criar e produzir textos interessantes. Trabalho sempre em grupo. Trago textos, reportagens que pesquisei em casa na *internet*, sobre um tema

interessante, geralmente eles gostam de temas ligados ao esporte, e outros assuntos ligados à televisão e cultura geral. A partir da atividade xerocopiada, nós vamos construindo o conhecimento. Eu inquiri muito os alunos para que eles pensem. Passo filmes também para estimular o processo de produção textual. Faço atendimento individualizado com todos os alunos que precisam de apoio (P3).

As práticas educacionais refletidas em posturas conservadoras e resistentes acabam por impedir o diálogo efetivo entre seus agentes – professor e aluno. Observa-se, igualmente, a ausência significativa de: propostas desafiadoras às capacidades dos alunos com altas habilidades: atividades que favoreçam a superação de conceitos já consolidados e entendimento do currículo como instrumento sujeito à diversidade de recursos pedagógicos e favorável à criatividade.

Como resultado de práticas pedagógicas inadequadas, esses alunos podem apresentar comportamento anti-social, sentimento geral de inadequação, risco de fracasso escolar e comprometimento, tanto do seu desenvolvimento cognitivo quanto psicoafetivo. De outra forma, uma orientação pedagógica voltada às suas expectativas propicia o desenvolvimento integral do aluno com vistas ao bem-estar social (ALENCAR; FLEITH, 2001; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007; VIRGULIM, 2007a).

### **5.3 Metodologia de avaliação da aprendizagem**

Para que o aluno possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas avaliativas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Percebe-se que avaliar nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).

A escola, além disso, detém um desafio permanente frente aos alunos com altas habilidades, visto que exigem estratégias de ensino e avaliação direcionadas às suas exigências. A avaliação que solicita sobretudo a memorização e a reprodução de informações se mostra ineficaz e gera prejuízos a aprendizagem satisfatória da aprendizagem desses alunos, sendo, igualmente, inadequada para os demais aprendizes. Por contribuir, indubitavelmente, para a perda desse potencial humano, por sua negligência ou subutilização.

De acordo com os dados obtidos a partir dos relatos das entrevistas dos professores da disciplina de matemática P1 e P2 e do professor da disciplina de português P4, referente à maneira de avaliar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades, foi percebido que a prática usualmente realizada consistiu na verificação do conhecimento do aluno por meio de procedimentos formais e padronizados. Há aplicação de provas escritas no final do bimestre, testes e trabalhos individuais e/ou em grupo e ainda a participação em sala de aula. Conforme os dados investigados, a categoria de metodologia de avaliação da aprendizagem pode ser subdividida em: i) classificatória e ii) formativa.

Os depoimentos dos professores P1, P2 e P4 sugerem que suas práticas avaliativas consistem essencialmente em focalizar o aluno, seu desempenho cognitivo e o acúmulo de conteúdos independentemente das suas NEEs, de forma padronizada e *classificatória*.

Eu avalio esses alunos como todos os outros alunos. Mas eu faço as avaliações de várias maneiras: trabalhos individuais, trabalhos em grupos, provas bimestrais dos conteúdos estudados, explicados e revistos em sala de aula. Eu avalio os cadernos, as tarefas xerocopiadas também e a participação: eles têm ponto de participação em sala de aula (P1).

Eu avalio os alunos **normal** sem fazer qualquer diferenciação em relação aos outros. Não há comparação com os outros. O mesmo sistema de avaliação, como por exemplo: atividade de casa e participação em sala de aula. Lógico que ele vai se sobressair, mas a avaliação não é diferenciada: é colocado o conteúdo trabalhado. O mesmo tipo de avaliação que eu aplico para a turma toda, eles estão inseridos no contexto, sem nenhum destaque (P2).

Na minha avaliação, eu faço uma prova, com um texto e interpretação. No bimestre, eu só faço uma prova. A nota deles é a dessa prova e faço também desenhos para eles interpretarem. A avaliação deles é assim: eu peguei alguns textos e dei para eles e as perguntas do texto; eu corrijo e dou a nota. Nesse bimestre, utilizei só a prova de interpretação. Eu avaliei o nível de interpretação. O meu sistema de avaliação é envolvendo mais a leitura e a interpretação. Deve ser feita igualmente com os outros, sem nenhuma diferença entre esse ou aquele aluno. Se eles se saírem melhor, aqueles que sabem mais... que bom!!! (Professor P4)

Nessa perspectiva, a concepção de avaliação se define como julgamento de valor dos resultados alcançados ou produtos. Apresenta caráter classificatório, com o objetivo de aferir acúmulo de conhecimento para promover ou reter o aluno. Baseia-se na autoridade e no respeito unilaterais, centrados no professor; sendo impostos, ao aluno, imperativos categóricos que limitam o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual. Essa concepção de avaliação revela significativas limitações, comprometendo o seu real sentido de

investigação e dinamização do processo de conhecimento (HOFFMANN, 2005b, 2006; GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

De outra forma, a professora P3 da disciplina de português efetuava uma prática avaliativa numa visão *formativa*, com o objetivo de repensar e reformular seus métodos, procedimentos e estratégias de ensino a fim de que o aluno realmente aprenda.

Em suas palavras:

Eu uso a avaliação para fornecer informações sobre como está se realizando o processo de ensino-aprendizagem como um todo, tanto para mim como para o aluno. Acho importante encontrar os fatores que ajudam e aqueles que precisam ser melhorados para reorientar minhas ações no sentido de resolver ou minimizar as causas das dificuldades deles e promover a aprendizagem satisfatória deles.

Avalio os alunos que sabem mais de forma diferente dos outros. Eu exijo muito mais em relação aos outros alunos. Por exemplo: o grau de dificuldade para eles é bem maior, a qualidade das questões respondidas por eles eu quero que sejam melhores. Procuro também dar ênfase naquilo que eles sabem como sabem e pensam.

No geral, quero saber como eles compreenderam os conceitos estudados, proponho que eles inventem, criem produções textuais deles mesmos. Isso é parte da avaliação. Uso outras formas de avaliar, como trabalhos individuais e/ou em grupo. Uso ainda provas escritas, porque a escola exige. Acho que também as provas orais ajudam a saber como eles estão evoluindo na aprendizagem. Eu faço a partir das conversas informais que sempre procuro criar em sala, mas pretendo usar mais outros instrumentos.

Uma prática avaliativa com ênfase na aprendizagem e com base na interação entre os atos de ensinar, aprender e avaliar caracteriza a perspectiva formativa. Nessa visão, pode-se recorrer a todas as informações disponíveis sobre o aluno, através das suas produções, expressões próprias, relacionamentos, explicações práticas, dentre outras, com o objetivo de incentivar e efetivar a sua aprendizagem. A avaliação realizada no cotidiano da escola enfatiza a idéia de continuidade “[...] que ajuda a romper com os modelos desenhados na perspectiva da reprovação e da exclusão social” (SALGADO, 2005). As informações obtidas indicam os avanços, dificuldades, a menor ou maior compreensão do aluno sobre os assuntos trabalhados, constituindo, portanto, elementos de investigação do professor sobre o processo de construção do conhecimento em benefício do educando.

A valorização da diversidade de instrumentos como entrevistas, dramatizações, trabalhos orais e escritos, bem como a diversidade de procedimentos - observação, relatórios, portfólios permitem avaliar de forma mais abrangente e justa a aprendizagem. Possibilitam, da mesma forma, a descoberta e identificação do perfil de facilidades e dificuldades do aluno, com a possibilidade de delinear intervenções em favor da superação dessas dificuldades (HOLANDA; FURLANETTO, 2007; PARENTE, 2007; SALGADO, 2005).

Os depoimentos sobre a importância da avaliação na concepção dos professores P1 e P2 da disciplina de matemática expressam que “a avaliação mostra o desempenho do aluno, ou seja, mostra o que o aluno sabe ou não”, corroborando a concepção classificatória de avaliar.

Os relatos a seguir ilustram essa compreensão:

Dá condição do professor saber quem sabe, quem sabe mais, quem está dominando melhor os conteúdos e também aqueles que não sabem, que têm mais dificuldade, que não fazem as atividades, que não estudam. É importante, porque o professor tem condição de acompanhar o desempenho da aprendizagem do aluno (P1).

A gente vê que eles têm um aprendizado. Eles adquirem novos conhecimentos com o que a gente vem trabalhando pra eles; não só aqueles que são mais inteligentes, mas todos os alunos. Outro fato importante é que nem sempre é só acerto, mostrar que eles erram também. Não é 100% de acerto. Então é importante nesse aspecto: eles também erram. Se ele já tem aquele nível elevado, a gente não pode pensar: ele não vai errar. Não é por aí também. Tem casos, tem algumas situações que eles têm dificuldades. Que até pra eles é bom. Pra eles conhecerem que também precisam estudar, não é só no raciocínio lógico. A avaliação ela sinaliza, mas dá um limite também (P2).

Os professores P3 e P4 da disciplina de português revelaram posturas contrárias quanto à importância das práticas avaliativas. A professora P3 pareceu revelar uma perspectiva voltada para o conhecimento dos avanços e as dificuldades do aluno, em conformidade com uma avaliação de natureza formativa. Daí a necessidade de: “Saber daquele aluno que sabe mais; se ele consegue abstrair, absorver, raciocinar com mais velocidade e mais profundidade. Saber as dificuldades que eles têm no processo de ensino-aprendizagem” (P3).

Quanto aos critérios que são utilizados na elaboração das avaliações pelos professores P1 e P2 da disciplina de matemática e P3 e P4 da disciplina de português, podem-se apontar posturas que tendem naturalmente à oposição e delimitam o confronto de uma visão tradicional e classificatória (P1, P2 e P4) com uma formativa (P3):

Os critérios de avaliação já são determinados pelo sistema, ou seja, são dados pela escola. É aquilo que o aluno aprendeu ao longo do bimestre. Esses critérios, a partir de trabalhos individuais, em grupo, provas bimestrais, as tarefas e a participação em sala de aula são normas da escola. A nota final é a média aritmética de todas as nossas avaliações durante o bimestre todo. Ao final da 4ª etapa, o aluno tem que obter 20 pontos. Eu não tenho critério específico para avaliar os alunos com altas habilidades. Eles são normais (P1).

Os critérios são orientados principalmente pela escola. E consiste em tudo que o aluno aprendeu e fez ao longo do bimestre. Eu não tenho critério específico para avaliar os alunos com altas habilidades. Eles são normais. A participação, especialmente no momento de explicação dos conteúdos, as resoluções das atividades individuais e o conhecimento adquirido que comprovo por meio das provas, eu considero critério. Eu avalio também utilizando muitas atividades de classe com correções. Trazendo assim o aluno para a lousa, fazendo perguntas durante as correções. É interessante observar que, nas nossas aulas, durante o período de observação, não teve nenhuma correção. Eu fiz essas correções mais no outro bimestre. Ultimamente, não **tava** dando. Mas quando eu faço a correção no quadro, é perguntando, é questionando, vendo a dúvida no momento mesmo da explicação do conteúdo. Eu já posso avaliar, porque eu já vou explicando e vou jogando o exemplo. No momento da explicação, eu vou fazendo exemplos com eles, então já pode ir avaliando a participação. Então é isso, têm as atividades, as resoluções, têm os trabalhos que eles levam pra casa pra fazer e me entregar e tem a própria avaliação individual que a gente chama de prova (P2).

Os meus critérios vão ser um diagnóstico. Saber de todos os alunos e daqueles alunos que sabem mais se eles conseguem abstrair, absorver, raciocinar com mais velocidade e mais profundidade e, claro, acompanhar o processo de construção do conhecimento deles. Enfim, procurar realmente acompanhá-los para que eu possa melhorar o meu trabalho e eles possam realmente aprender. Porque a gente sabe que delimitar e argumentar não é fácil. Porque exige que você pense. E eu quero ajudá-los no pensar e no argumentar (P3).

O nível de interpretação deles pelas respostas dadas a partir do texto. O que eles captaram lendo. Assim, o critério de avaliação é se eles têm condição de interpretar ou não um texto. (P4)

Em face do exposto, convém mencionar a orientação presente nos diários dos professores para nortear suas ações avaliativas, que pode ser utilizada em coerência com uma modalidade formativa de avaliação:

A avaliação é um instrumento a serviço da aprendizagem, realimentando todo o processo de planejamento do ensino. Tendo pois a função de diagnosticar, acompanhar e possibilitar o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Na avaliação da aprendizagem, o professor deve levar em conta atividades realizadas de forma individual, coletiva, em pequenos grupos, aplicando como instrumentos as provas e os relatórios. A média para aprovação é cinco.

O relato da professora P3 evidencia a intenção de desenvolver uma prática avaliativa no sentido de favorecer e ampliar as suas possibilidades e a dos alunos. Assume a responsabilidade de refletir sobre o que faz e busca, com freqüência, produzir um movimento de iniciativas para compreender e construir o caminho de uma avaliação consciente e que possa transformar a prática do professor em favor da aprendizagem do aluno.

Os relatos dos professores P1, P2 e P4, referente às práticas avaliativas, retratam um forte caráter de periodicidade e, portanto, de terminalidade (HOFFMANN, 2005b). Consistem em solicitar várias tarefas ao longo do bimestre, relativas aos conteúdos desenvolvidos em uma determinada progressão, com a devida entrega pelos alunos em prazos estabelecidos. Esse tipo de avaliação evidencia uma função terminal: soma das notas alcançadas frente às tarefas propostas. O acompanhamento, portanto, não ocorre em função da construção do conhecimento, mas do cumprimento das tarefas. Percebe-se que essa avaliação consiste na verificação de tarefas cumpridas, pois não há retomada dos trabalhos após a sua análise. O processo avaliativo é definido como presente na continuidade, no desenrolar dos trabalhos, sem perceber, entretanto, a sua descontinuidade, representada pelo fato da correção ao final, negando, assim, a possibilidade de avanços naturais, de dúvidas, de posicionamentos alternativos próprios a serem discutidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2005b; TEIXEIRA, 1990).

#### 5.4 Avaliação da aprendizagem

A análise dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos com altas habilidades, sujeitos da pesquisa, compreendeu as avaliações das disciplinas de matemática e português, aplicadas no segundo e terceiro bimestre letivos de 2007 (ANEXOS A, B, C, D, E, F, G, H). Baseou-se no enunciado e correção das questões, com o objetivo de investigar: se as questões solicitavam, do estudante, memorização e reprodução de conteúdos ou raciocínio e criatividade; se a correção fornecia informações ao aluno em benefício da evolução de sua aprendizagem. O estudo demonstrou que a avaliação da aprendizagem, da forma que foi realizada, foi eminentemente classificatória.

As avaliações de matemática evidenciaram caráter sobretudo *classificatório*. Em relação à professora P1, verificou-se que as duas avaliações bimestrais apresentavam enunciados com o propósito de encontrar respostas através da resolução de cálculos. A primeira avaliação bimestral (ANEXO A) foi composta por dez questões. Em cada uma, apresentava os itens “a”, “b”, “c”, “d” para indicação da resposta. A estrutura da prova estava assim elaborada: a primeira questão continha o seguinte enunciado: “O valor numérico da expressão  $2xy - x^2 - 21y$ , para  $x=12$  e  $y=3$ , é igual a:”. A segunda constava no enunciado: “O valor numérico de  $\frac{a^3 + a^2b + a + b}{4}$ , para  $a = 2$  e  $b = 4$  é:”; a terceira apresentava ao aluno: “São termos semelhantes os que compõem a alternativa:[nessa questão o aluno tinha que identificar e marcar um item dentre os de (a) até (d), que correspondesse ao enunciado]”. A quarta questão constava no enunciado: “No monômio  $ax^3b$  o coeficiente é:”; a quinta continha no enunciado: “Simplificando a expressão:  $6x^2 - (2x^2 + 5) + (x - 8) - (x - 3)$ , obtemos:”; a sexta questão apresentava no enunciado: O produto  $(x \cdot y) \cdot (x \cdot y)$  é igual a:; , a sétima apresentava o enunciado: “O resultado de  $(-5x^3)^2 : (5x) =$  ”; a oitava questão constava no enunciado: “ a expressão  $a^3 + b^3 + c^3 - 3abc$  é um: ”; a nona questão continha no enunciado: “Se  $A = -x - 2y + 10$ ;  $B = x + y + 1$  e  $C = -3x - 2y + 1$ , então  $A - B - C$  é igual:”; a última questão solicitava no enunciado: “ o resultado de  $(-2x^2 - 5x) + (8x - 6) - (-3x + 7)$  é”. Dessa forma, cabia ao aluno apenas a resolução das questões conforme os exercícios anteriores já resolvidos em sala de aula. Na base da folha da avaliação, havia um quadro de resposta (gabarito) a ser marcado pelo aluno e corrigido pelo professor. O quadro de respostas estava dividido em cinco colunas: a primeira apresentava a identificação das questões,

numeradas de 1 a 10; as demais correspondia as alternativas e estavam separadas conforme os itens “a”, “b”, “c”, “d” de acordo com a resposta obtida na solução do cálculo.

A segunda avaliação bimestral (ANEXO B) continha igualmente a do bimestre anterior, 10 questões e, em cada uma, apresentava os itens “a”, “b”, “c”, “d” para indicação da resposta. O enunciado de todas as questões solicitava, do aluno, cálculos numéricos. Na base da folha da avaliação, havia, como na prova do bimestre anterior, um quadro de resposta (gabarito) a ser marcado pelo aluno e corrigido pelo professor. O quadro de respostas estava dividido em cinco colunas: a primeira apresentava a identificação das questões, numeradas de 1 a 10; as demais estavam separadas conforme os itens “a”, “b”, “c”, “d” de acordo com a resposta obtida na solução do cálculo. O enunciado da primeira, a segunda e a terceira questão solicitava o cálculo do valor numérico; na quarta, o aluno tinha que fazer uma resolução e a identificação do itens correto; a quinta demandava a multiplicação de uma expressão; na sexta e sétima questões, o aluno deveria fazer, respectivamente, o cálculo de adição e subtração de uma expressão algébrica e a soma de um produto notável; na oitava, o cálculo de uma soma algébrica; na nona e na décima, o cálculo de expressões.

Vale ressaltar que a correção é feita somente pelo quadro de respostas (gabarito) através de símbolos: “X” para as questões incorretas e “C” para as corretas. Na folha da avaliação, não aparece nenhuma observação do professor em relação às resoluções dos alunos, nem a rubrica do professor para a validação da correção, apenas o valor numérico da nota (sem escrita por extenso). A nota do aluno então corresponde à quantidade de questões marcadas corretas.

Igualmente, as avaliações de matemática do segundo e terceiro bimestre, elaboradas pela professora P1, continham no enunciado aspectos semelhantes aos verificados nas avaliações da professora P2 (ANEXOS C e D). Apresentavam as seguintes solicitações: “Calcule”; “Determine os valores”; “Assinale a opção verdadeira”; “Observe e dê o que se pede”; “Identifique”; “Qual o nome”; “Qual a relação”. Por outro lado, a primeira avaliação continha cinco questões e a segunda apenas quatro. A média de itens de, no máximo, três por questão. A forma de correção, semelhante à da professora P1, continha também os símbolos “X” para as questões incorretas e “C” para as corretas, porém não apresentava gabarito. Não havia qualquer observação sobre as resoluções dos alunos; constava apenas o número correspondente à nota do aluno, sem sua escrita por extenso, nem a rubrica da professora.

A análise dos enunciados e da forma de correção das avaliações de matemática corrobora sua natureza classificatória. As questões evocavam, predominantemente, a resolução de problemas por reprodução e memorização dos conteúdos, sem apresentar desafios intelectuais para desenvolvimento do pensamento lógico-matemático de forma criativa. Na compreensão de Guenther (2000), “As perguntas que começam com as célebres palavrinhas inquisitivas: O quê? Quem?, Onde? , Quando? , Quais? , Quantos? apelam para a evocação direta e regurgitação de parcelas de conhecimento absorvido e armazenado na memória” (p. 17). A autora argumenta ainda: “[...] este tipo de interrogação utiliza perguntas que, em última análise, são totalmente inúteis, seja como estratégia de ensino, como alavanca para estimulação do pensamento ou mesmo como avaliação do que é conhecido” (Op. cit.).

Com base nos princípios que norteiam o ensino de Matemática, sabe-se que constitui uma das mais importantes ferramentas da sociedade contemporânea, dado o grande e rápido desenvolvimento da tecnologia. Para uma compreensão socialmente produtiva da matemática, é necessário que os alunos comuniquem idéias, executem procedimentos e desenvolvam conceitos das mais variadas formas: falando, dramatizando, desenhando, fazendo estimativas, representando, construindo tabelas, diagramas, gráficos, dentre outras. A matemática vista como forma de pensar, desafio intelectual e processo em permanente evolução é uma demanda dos dias atuais e uma necessidade para os alunos com altas habilidades.

Em relação à correção, verificou-se que a postura dos professores de matemática consiste em “[...] corrigir tarefas e provas dos alunos para verificar as respostas certas ou erradas, e com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar, sua aprovação ou reprovação” (HOFFMANN, 2006, p. 75).

Os dados obtidos nas avaliações elaboradas pelos professores P3 e P4, da disciplina de português (ANEXOS E, F, G, H), evidenciaram diferenças em relação às avaliações de matemática, pois, apesar da memorização e reprodução de conteúdos, havia espaço para o raciocínio lógico e a criatividade.

A primeira avaliação do segundo bimestre (ANEXO E) elaborada pela professora P3 consistia de cinco questões com os itens “a”, “b”, “c”, “d”, “e”. Era eminentemente objetiva e tinha enunciado do tipo: “Com base no texto dado, marque “E” (errado) e “V” (verdadeiro)

nas lacunas da questão de interpretação” na primeira questão. Nas demais questões (relacionadas à gramática), o enunciado requeria: “Observe e classifique”.

Esse tipo de avaliação parece contradizer seu depoimento em favor de ações de caráter formativo. Durante as observações, contudo, foi percebido que a professora P3, em conversa informal, afirmou por várias vezes sua insatisfação em ter que aplicar esse modelo de avaliação:

“Eu não quero mais passar prova nesse estilo para os alunos. Aqui tem semana de prova. Tem mistura de professores nas turmas. Às vezes, trocam os professores. Eu acho que não é necessário isso tudo. Enfim, a rotina muda totalmente. No próximo bimestre, eu vou passar apenas atividades. Essa prova, eu não gostei de ter passado. Eles também não gostam. Eu percebo claramente. Tem que ser um momento melhor, mais dinâmico. Até a estrutura da sala fica pesada no dia de prova. Todos ficam tensos. Pode muito bem ser diferente. No próximo bimestre, eu vou passar trabalho valendo a prova.

Eu vejo assim: esse momento é um item na avaliação deles, pois têm outros. As atividades que eles fazem é o que, para mim, mais pesa. O dia-a-dia é que mostra o desempenho deles”.

A professora P3 também comenta sobre o seu critério de notas: “A questão da nota pra mim não tem tanta importância. Não é o principal. Porque eu dou muitas oportunidades para eles. Eu prefiro que eles se interessem em aprender”.

Na segunda avaliação bimestral de português (ANEXO F), a professora P3 passou uma atividade em grupo. Os enunciados eram predominantemente do tipo: “Qual é o título da redação?”; “Qual é o assunto?”; “Qual é a delimitação de cada assunto?”; “Qual é a frase núcleo?”. Solicitavam, portanto, dos alunos, a memorização e reprodução dos conteúdos. Porém uma única questão favorecia a criatividade do aluno: “Em seu caderno, delimite estes assuntos dando temas amplos e restritos. Os assuntos compreendem: a) Liberdade, b) família, c) poluição, d) tóxico, e) cinema f) violência”. O aluno deveria então criar um assunto a partir de um dos temas sugeridos nos itens. Conforme as observações realizadas em sala de aula, nesse dia, a professora P3 fez acompanhamento dos alunos em grupos e individualmente. Essa atividade teve duração de três aulas.

Nas avaliações do professor P4 (ANEXOS G e H), os enunciados apelavam preferencialmente para o raciocínio e seqüência do pensamento lógico dos alunos. Nesse

caso, cumpre mencionar que as perguntas eram do tipo: “Por quê?”; “Que argumento...”; “Como?”.

Sobre a nota, apresentou o seguinte relato:

Eu aplico apenas uma prova no bimestre. As minhas provas são geralmente curtas, em torno de cinco questões [...] Tudo é muito objetivo. Se o aluno tirar uma nota igual à média, que é cinco, ou maior, ele fica só com a nota da prova. Se for menor, eu junto a nota da prova com o trabalho que ele fez em classe ou em casa. A nota do trabalho, que pode variar de pontuação, complementa com a nota que ele não atingiu na prova. Assim, ele tem a média.

Conforme o estudo dos enunciados das questões das avaliações bimestrais elaboradas pelos professores P1 e P2 da disciplina de matemática e P3 e P4 da disciplina de português, verificou-se que as avaliações dos alunos, inclusive, daqueles com altas habilidades acadêmicas evocam, predominantemente, a reprodução e memorização dos conteúdos. Importa ainda ressaltar, que os enunciados elaborados pelos professores P3 e P4 de uma forma geral, configura-se de melhor qualidade em relação ao tipo de enunciado, por solicitar raciocínio e pensamento criativo. Contudo, com o objetivo de estimular a imaginação e criatividade do aluno, essas avaliações ainda se mostram insuficientes.

A análise dos resultados revela um significativo descompasso entre a teoria e a prática, bem como as dificuldades para se implementar e manter uma avaliação de natureza formativa. Nesse sentido, Hoffmann (2006) elucida que: “O cotidiano da escola desmente um discurso inovador de considerar a criança e o jovem a partir de suas possibilidades reais. A avaliação assume a função comparativa e classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento [...]” (p. 62).

A análise dos enunciados das questões e da forma de correção das avaliações de matemática evidenciou que os seus objetivos ainda permanecem distantes de uma ação que contemple as necessidades dos dias atuais quanto ao conhecimento da matemática numa perspectiva que exija dos alunos formas de pensar e desafio intelectual. E não somente, a resolução de cálculos, sem uma exigência maior em relação ao desenvolvimento do pensamento lógico de forma criativa. Nesse cenário mesmo o professor estando ciente da existência de uma gama de ferramentas pedagógicas que viabilizam a intervenção em favor da

evolução da aprendizagem dos alunos não utiliza, como por exemplo, o desenvolvimento dos conceitos da matemática por meio de gráfico, tabelas, diagramas, dentre outros. Percebe-se ainda, que esse aspecto é muito pouco valorado ou desconsiderado pelo professor, visto permanecer centrado apenas na resolução de problemas, sem a intenção de responder às necessidades de ampliação e aprofundamento do aprendizado que caracteriza alunos com altas habilidades. Conseqüentemente, o nível de desenvolvimento e evolução de suas capacidades.

As avaliações de português, por sua vez, embora no tipo de enunciado das questões solicitassem raciocínio e pensamento criativo, ainda se mostraram insuficientes quanto ao objetivo de estimular a imaginação e criatividade dos alunos. Constata-se uma irrelevante ênfase às relações complexas e pensamento criativo, no sentido de aprimorar, ampliar e aprofundar os conteúdos estudados em maior alcance. Dessa forma, o desempenho na aprendizagem desses alunos torna-se de pouca abrangência: aquisição de poucos conhecimentos e informações parceladas. Sem portanto, estimular o desenvolvimento da inteligência a patamares superiores, numa conceituação dinâmica, ampla em conformidade às aspirações dos aprendizes, que podem ser nutridos, acrescidos e desenvolvidos, dependendo do que é encorajado, valorizado e reforçado.

Os métodos convencionais de ensino em que o professor apresenta tarefas uniformes falham em responder às necessidades dos alunos com altas habilidades, por ser adaptado de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos de aproveitamento médio-bom. Como resultado, verifica-se que se torna difícil responder às exigências dos alunos com altas habilidades que necessitam de ampliação e aprofundamento do seu aprendizado. A escola deve proporcionar resposta educativa que atenda aos anseios dos alunos com altas habilidades: a instituição centrada no desenvolvimento do potencial dos aprendizes. (GUENTHER, 2000, 2006; VIRGULIM, 2007a).

## CONCLUSÃO

O atendimento educacional especializado para as pessoas com altas habilidades constitui um direito resguardado por legislação nacional e internacional, para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. É portanto necessária a adoção de alternativas pedagógicas inovadoras e diferenciadas com o intuito de favorecer experiências de aprendizagens amplas, diversificadas e significativas. Embora existam pesquisas sobre as estratégias de ensino mais adequadas para esse alunado, constata-se uma significativa escassez de estudos sobre a avaliação de sua aprendizagem (VIANA, 2003; BARBOSA, 2005; BARBOSA; HAMIDO, 2005).

Convém assinalar que o ato de avaliar se constitui parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Abrange a atuação do professor, desempenho do aluno e também os objetivos, estrutura e funcionamento da escola e do sistema de ensino. Consiste, numa ação mais ampla do que o ato de medir ou verificar conteúdos acumulados pelo aluno em determinado período. Conforme uma perspectiva mediadora, a avaliação deve priorizar a promoção da aprendizagem do aluno, ao invés de sua classificação (HOFFMANN, 2003, 2005a, 2006, 2007).

Diante do exposto, a intenção dessa pesquisa foi investigar a avaliação da aprendizagem efetuada pelo professor para alunos com altas habilidades acadêmicas, nas áreas de português e matemática. Especificamente, objetivou-se: verificar o tipo de estratégia de avaliação da aprendizagem utilizado pelo professor para esses alunos; identificar os critérios adotados na elaboração dessa avaliação e analisar o desempenho discente nas avaliações estudadas. Para esse propósito, procedeu-se a uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com uma amostra composta por quatro professores, cujos alunos com altas habilidades acadêmicas em sua sala de aula regular participavam do projeto E=MC<sup>2</sup>. Os dados foram obtidos através de observação não-participante, entrevista semi-estruturada e avaliações da aprendizagem nas áreas de português e matemática, sendo posteriormente submetidos à análise de conteúdo.

Os dados analisados revelaram que as possibilidades reais oferecidas pelos professores pesquisados, mesmo após formação continuada na área de altas habilidades, não correspondiam às NEEs desses alunos. Foi constatada, igualmente, uma acentuada divergência entre o discurso e a prática, em um ambiente educacional caracterizado pela padronização das estratégias de ensino e avaliação, que solicitava basicamente, do aluno, memorização e reprodução do conteúdo em detrimento de sua reflexão e criatividade.

A avaliação da aprendizagem, como foi realizada, assumiu função predominantemente classificatória, negando as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. A conduta pedagógica, de modo geral, colaborou para essa concepção de avaliação, visto ser baseada sobretudo na reprodução do conhecimento, coerção, negligência, conformismo e desmotivação do professor para ensinar (que repercutiu diretamente na desmotivação do aluno para aprender). Não somente as estratégias de ensino, mas também as de avaliação se mostraram inadequadas às NEEs dos alunos com altas habilidades. O ato de avaliar consistiu, de maneira geral, na verificação do conhecimento por meio de procedimentos formais, que enfatizavam o acúmulo de conteúdos de forma uniformizada e classificatória.

Para além de uma formação básica e continuada adequada, é necessário assistir o docente, auxiliando-o nos desafios cotidianos oferecidos pela educação especializada a essa clientela. A instituição escolar deve repensar sua concepção de educação, não somente para os alunos com altas habilidades, mas para todos os seus aprendizes, diante das demandas impostas por uma sociedade informatizada e globalizada. A permanência de posturas arcaicas, ainda observadas na escola, mostra-se incompatível com as NEEs desses educandos e com as exigências dos tempos atuais. Da mesma forma, as práticas avaliativas, até então vivenciadas, refletem-se ineficazes e geram prejuízos significativos à evolução satisfatória da sua aprendizagem (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2005).

Os critérios adotados na elaboração do instrumento de avaliação se baseavam, sobretudo, na memorização e reprodução do conhecimento, sem atender às NEEs desses alunos, que necessitam expressar e desenvolver o pensamento criativo. A análise dos enunciados e da forma de correção das avaliações de matemática corrobora sua natureza classificatória. As questões evocavam, predominantemente, a resolução de problemas por reprodução e memorização dos conteúdos, sem apresentar desafios intelectuais para

desenvolvimento do pensamento lógico-matemático de forma criativa. A correção não sinalizava as dificuldades referentes aos alunos ou professores, limitando-se à verificação de respostas certas e erradas, sem qualquer comentário sobre as resoluções. As avaliações de português, apesar da memorização e reprodução de conteúdos, concediam certo espaço, embora ainda insuficiente para o raciocínio lógico e a criatividade. O momento das avaliações foi caracterizado, em geral, por rigor solene e tensão: fiscalização do docente e desconforto do aluno.

A avaliação da aprendizagem se realiza então de modo estático, coincidente aos conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Constitui uma prática autoritária e assim inibidora do potencial criativo. Essa concepção do ato de avaliar é inapropriada às NEEs do aluno com altas habilidades e pode-se afirmar que igualmente inadequada aos demais (HOFFMANN, 2003, 2006; POZO, 2002; RENZULLI, 1990).

Cumprе mencionar que, dentre os quatro sujeitos pesquisados, uma professora (de português) revelou coerência entre o discurso e a prática, apresentando uma conduta pedagógica adequada às NEEs desse alunado, em que se constatavam ações facilitadoras da aprendizagem e de apoio ao aluno; criatividade e motivação para o ensino. Em suas aulas, todos os alunos se revelavam mais motivados, inclusive os que apresentavam altas habilidades. Embora expressasse o objetivo de repensar e reformular seus métodos, procedimentos e estratégias de ensino a fim de que o aluno realmente aprendesse, em conformidade com uma concepção formativa, observa-se a sua dificuldade em desenvolver esse tipo de avaliação na escola diante das rotinas pedagógicas impostas, desvinculadas do processo de construção da aprendizagem. No momento das avaliações, essa professora se mostra mais próxima dos alunos e receptiva ao esclarecimento de suas dúvidas. Na correção, solicita, dos alunos com altas habilidades, desempenhos em conformidade com sua capacidade.

Pessoas com altas habilidades apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados da média populacional, requerendo provisões educacionais específicas às suas NEEs - tanto no que se refere à qualidade do ensino como aos métodos avaliativos - com vistas ao progresso de sua aprendizagem. Porém, o cotidiano escolar, definido basicamente por uma prática docente conservadora, com aulas expositivas e avaliações classificatórias, tem

prejudicado severamente esses alunos, gerando desmotivação para a sua aprendizagem e dispersão durante as aulas. Dessa maneira, é necessário atribuir um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, apresentado-os de modo a estimular o raciocínio e criatividade, a fim de que o estudante apresente melhores possibilidades de aprendizado, e o educador, a satisfação de realizar um trabalho digno (HOFFMANN, 2005a, 2006; VIRGULIM, 2007a).

O desempenho discente se revelou aquém das suas reais capacidades em razão do predomínio de práticas pedagógicas tradicionais, inibidoras da criatividade e inadequadas às NEEs desses alunos. Embora suas notas tenham se mantido acima da média cinco instituída pela escola, o prejuízo observado no desempenho e na aprendizagem discente foi relacionado sobretudo a limitações impostas pelas estratégias de ensino e avaliação ao desenvolvimento pleno de suas capacidades. Contudo, de acordo com os estudos e pesquisas realizadas na área de altas habilidades, sabe-se que esse prejuízo, resultante da falha da instituição escolar em atender às suas NEEs, tende a assumir proporções maiores, que podem resultar, inclusive, no fracasso e evasão escolar (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2005).

Apesar de ser reconhecida, pelos professores, a importância de atendimento às NEEs dos alunos com altas habilidades, verifica-se o seu despreparo para atender a esses aprendizes de modo adequado. Nesse sentido, a postura pedagógica tradicional se interpõe como o principal obstáculo para o pleno desenvolvimento desses estudantes através de currículos rígidos, autoritarismo docente, práticas de ensino e avaliação padronizadas e mecânicas, dentre outros fatores. A escassez de práticas pedagógicas inovadoras dificulta ou mesmo impede um ensino que se caracterize pela promoção da aprendizagem e inteligência, incitando ao conformismo, à desmotivação, ao fracasso e à evasão escolar. Os danos ultrapassam a dimensão individual para abranger a social, sendo ambos, indivíduo e sociedade, prejudicados pela perda desse potencial humano, desperdiçado ou subutilizado por falta de estímulo e orientação adequada.

A avaliação, em especial, deve ser compreendida como um elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, constituindo um conjunto de ações diagnósticas no sentido de melhor orientar a intervenção pedagógica e promover a aprendizagem do aluno. Entendida de forma processual ao invés de pontual, pode se inserir de forma não-ameaçadora e não-classificatória no cotidiano da escola. Desse modo, a avaliação configura um importante

recurso para se obter informações sobre o que foi e como ensinado, como também o que foi e como foi aprendido, sendo elemento de reflexão fundamental para o professor e o aluno.

Nessa perspectiva, importa que todos os agentes envolvidos no desafio de educar esses alunos possam conhecer as características das pessoas com altas habilidades e suas NEEs, de maneira a contribuir efetivamente para a promoção de um ambiente adequado à expressão, preservação e desenvolvimento de suas capacidades a serviço do bem-estar social. As propostas educacionais devem favorecer a autonomia intelectual dos alunos e promover experiências enriquecedoras, respeitando-se seus ritmos e estilos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. **Criatividade**. Brasília: Editora Unb, 1995.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e educação de superdotado**. São Paulo: E.P.U., 1986.

\_\_\_\_\_. Indivíduos com altas Habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a p. 15-23.

\_\_\_\_\_. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 151-161.

\_\_\_\_\_. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo; EPU, 2001.

ALENCAR, M. L. Alunos com necessidades educacionais especiais: análise conceitual e implicações pedagógicas. In: MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. p. 85-91.

ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P. Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In: ALMEIDA, L. S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Orgs.). **Alunos sobredotados: contributo para identificação e apoio**. Braga: ANEIS, 2000, cap. 5, p. 43-53.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANCONA-LOPEZ, M. O uso dos testes de inteligência. In: ANCONA-LOPEZ, M. (Org.). **Avaliação da inteligência**. vol. 1. São Paulo: E. P. U., 1987. p. 41-67.

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber livro Editora, 2005 .

BARBOSA, C.; HAMIDO, G. **Sobredotação: percepções dos educadores de infância do Conselho de Santarém**. Sobredotação, Braga, vol. 6, p. 99-144, 2005.

BRASIL. **Projeto NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Brasília, Distrito Federal, 2006, 60 p.

\_\_\_\_\_. **O programa de atendimento ao superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.** Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/superdotados/df.html>>. Acesso em: 25 jan. 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2002.

\_\_\_\_\_. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental:** superdotação e talento, v. 1, fascículos V – VI – VII/ Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental:** superdotação e talento, vol. 2, fascículos V – VI – VII/ Leila Magalhães Santos (coordenadora), Natália Pacheco de Lacerda Gaioso, colaboração Vera Lúcia Palmeira Pereira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 1999b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades:** superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação:** guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Ed. Universidade Aberta, 1998.

CEARÁ. **Projeto Educar Igual a Motivar o Conhecimento Criativo (E=MC2).** Universidade Federal do Ceará – Pró Reitoria de Extensão. Fortaleza, Ceará, 2006, 5 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto VITAH:** Via de Incentivo ao Talento e Altas Habilidades. Secretaria de Educação Básica – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez. Fortaleza, Ceará, 2005. 16 p.

\_\_\_\_\_. **Projeto para implantação de uma sala de atendimento para alunos talentosos no município de Fortaleza:** construindo caminhos para o sucesso. Secretaria de Educação Básica – Centro Regional de Desenvolvimento do Ensino. Fortaleza, Ceará, 2003a, 50 p.

\_\_\_\_\_. **FESTAL: Festival de Talentos da Escola Pública.** Secretaria de Educação Básica – Centro Regional de Desenvolvimento do Ensino. Ceará, 2003b, 71p.

COSTA, R. **História Medieval:** Medieval History. Espírito Santo: [s.n.], 2008. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com>>. Acesso em: 11 mai. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a inclusão. In: FLEITH, D. DE S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 26-39.

FALCÃO, I. J. C. **Crianças Sobredotadas: que sucesso escolar?** Rio Tinto: ASA, 1992.

FLEITH, D. S. Altas Habilidades e desenvolvimento socioemocional. In: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 41 - 50.

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

FURLANETTO, R.; HOLANDA, P. H. C. Avaliação: uma aliada da aprendizagem. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática**. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 93 - 114.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação, In: FLEITH, D. DE S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 53-64.

FERREIRA, T. H. Pedagogia hospitalar: uma observação não-participante em classe seriada do hospital Santo Antônio – BA. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 57<sup>a</sup>, julho, Fortaleza. **Anais**. Fortaleza, Ensaio, 2005, p. 123- 135

HAJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre. Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre. Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

\_\_\_\_\_, J. **Avaliação:** mito & desafio - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre. Mediação, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JBC. **O que é mangá.** Disponível em: <<http://mangasjbc.uol.com.br/o-que-e-manga/>>. Acesso em: 3 nov. 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. M. A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

LAGE, A. M. V., ALENCAR, M. L., ESTEVES, R. C. C.; PEREIRA, T. M. M. Capacitação de professores como pré-requisito para repensar o atendimento aos portadores de altas habilidades. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: FORMAS E CONTEXTOS”, VII, 1999, Braga. **Anais.** Braga, APPORT, 1999, p. 176-179.

LAGE, A. M. V., ALENCAR, M. L., ESTEVES, R. C. C.; FONSECA, A. S. A. **Sobredotação,** Braga, vol.1, nºs 1 e 2, p. 121 – 128, 2000.

LESLIE, M. The Vexing Legacy of Lewis Terman. **Stanford Magazine.** Stanford, jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.Stanfordalumni.org/news/magazine/2000/julaug/articles/terman.html>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau:** da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1895.

MENGA, L.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência:** patrimônio social. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.

MOURA, L. A.; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática.** Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.

NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M. Identificação e avaliação do talento criativo. In: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87- 98.

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

OLIVEIRA, E. P.; ALMEIDA, L. S. Sobredotação: os professores na identificação dos alunos sobredotados, In: ALMEIDA, L.S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Orgs.). **Alunos sobredotados: contributo para a sua identificação e apoio**. Braga: ANEIS 2000, cap.4, p.37-42.

PARENTE, F. A. C. Avaliação escolar: dificuldades e avanços no processo de aprendizagem. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática**. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 129-155.

PEREIRA, M. Sobredotação: A pluralidade do conceito. **Sobredotação**, Braga, vol.1, nºs 1 e 2, p. 147 – 178, 2000.

PEREIRA, V. L. P.; GUIMARÃES, T. G. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**. Porto Alegre. Artmed, 2007. p. 1-20.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRISTA, R. M. **Superdotados e psicomotricidade: um resgate à unidade do ser**. Petrópolis: Vozes, 1993.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STENBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (EDS). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 53-92, 1990.

ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Orgs). **Diálogos metodológicos sobre a prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

ROSA, M. V. de F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a avaliação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SABATELA, M. L. P. Atendimento às famílias com altas habilidades. In: **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E.M.L.S. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143 - 150.

SABATELA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

SALGADO, M. C. C. (Org.). **Programa Nacional de inclusão de Jovens (PROJOVEM):** manual do educador. Brasil: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2005.

SILVA, M. Sobredotação: conceito, formas de identificação e intervenção, In: ALMEIDA, L.S.; OLIVEIRA, E. P.; MELO, A. S. (Orgs.). **Alunos sobredotados:** contributo para a sua identificação e apoio. Braga: ANEIS, 2000, cap.4, p.37-42.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. C. Ir. Hacia la gente. In: **Introduccion a los métodos cualitativos de investigacion:** la búsqueda de significados. Buenos Aires, Argentina e México. Paidós, 1987.

TEIXEIRA, E. **Avaliação e construção do conhecimento:** relatório e análise de observações. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1990 (mimeo).

TORRE, S. L. **Dialogando com a criatividade:** da identificação à criatividade Paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo. Atlas, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). **Relatório de Projeto de Extensão – 2007.** Fortaleza, Ceará, 2007. 4 p.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica:** uma proposta para identificar altas habilidades. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.

\_\_\_\_\_. Avaliando alunos com altas habilidades: resultados preliminares. In: ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, B. C. (Orgs.) **Avaliação educacional:** navegar é preciso. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 113-134.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza:** o conceito de altas habilidades dos professores. 2003.147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2003.

VIANA, T. V.; NASCIMENTO, R. B. A inteligência para a psicometria. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza. vol. 1, n. 37, p. 96-100, 1999.

VIANA, T. V.; ALENCAR, M. L. Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades: Estudo em escolas públicas no Município de Fortaleza. **Sobredotação**, Braga, vol. 6, n. 1, p. 189-207, 2005.

VIANA, T. V.; MARQUES, C. A.; MOURA, L. A. O sujeito cognoscente e social: a ação de aprender e avaliar no pensamento de Piaget e Vygotsky. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática**. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.

VIRGULIM, A. M. R. **Altas Habilidades e desenvolvimento intelectual**. In: Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007a . p. 25- 40.

\_\_\_\_\_. As diferentes terminologias e definições na área. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b. p. 21-39.

\_\_\_\_\_. **O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação**. São Paulo: E. P. U., 1997.

VOLI, F. **A auto-estima do professor: manual de reflexão e ação educativa**. Edições Loyola, São Paulo, 1998.

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