

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS,  
DINÂMICAS,  
ESTRATÉGIAS  
DE METACOGNIÇÃO E JOGOS  
PROPOSTAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES  
COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

ELIAMAR GODOI  
LETÍCIA DE SOUSA LEITE  
MARIA ISABEL DE ARAÚJO  
SUSANA GRACIELA PÉREZ-BARRERA  
(ORGANIZADORAS)

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS,  
DINÂMICAS,  
ESTRATÉGIAS  
DE METACOGNIÇÃO E JOGOS  
PROPOSTAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES  
COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

**ELIAMAR GODOI  
LETÍCIA DE SOUSA LEITE  
MARIA ISABEL DE ARAÚJO  
SUSANA GRACIELA PÉREZ-BARRERA  
(ORGANIZADORAS)**

---

**Conselho Editorial**

- Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida  
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira  
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa  
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino  
Prof. Dr. Juan Droguett  
Profa. Dra. Ligia Vercelli  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Prof. Dr. Marco Morel  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Profa. Dra. Rosemary Dore  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt
- 

**Comitê Editorial para Publicações de Educação**

Dr. Anoel Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;  
Dra. Raphael Alves Feitos; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

---

©2024 Eliamar Godoi; Letícia de Sousa Leite; Maria Isabel de Araújo; Susana  
Graciela Pérez-Barrera

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser  
apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma  
ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

S485

Sequências didáticas, dinâmicas, estratégias de metacognição e jogos : propostas para o ensino de estudantes com altas habilidades ou superdotação / organização Eliamar Godoi... [et al.]. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2024.

124 p. ; 16x23 cm.

Inclui bibliografia  
ISBN: 978-85-462-2630-6

1. Psicologia educacional. 2. Crianças superdotadas - Educação. 3. Educação especial. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino. 6. Professores - Formação. I. Godoi, Eliamar.

24-94512

CDD: 371.95  
CDU: 376-056.450

---

Bibliotecaria Gabriela Faray Ferreira Lopes



Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>5</b>
	<i>Eliamar Godoi Letícia de Sousa Leite Maria Isabel de Araújo Susana Graciela Pérez-Barrera</i>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA METODOLOGIA PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS</b>	<b>11</b>
	<i>Klean Alex Fonseca de Carvalho Apolinária Rosa Mendes Camarão Danielle Santos Carvalho</i>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>LEGITIMIDADE NA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO</b>	<b>23</b>
	<i>Flávia Brandão Araújo Pinheiro</i>
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>BATALHA NAVAL: O ALUNO COMO PROTAGONISTA DE SEU APRIMORAMENTO INTELECTUAL</b>	<b>31</b>
	<i>Silmara Adriana Cardoso Campêlo Verônica Maria Miranda Silva Anna Letícia Cardoso Campêlo Ribeiro</i>
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>A ARTE COMO FERRAMENTA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM AHSD NO CONTEXTO ESCOLAR</b>	<b>39</b>
	<i>Lurdes Andréa Arouca Calixto Tamires Fernandes Almeida</i>
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA INVISIBILIDADE DOS ALUNOS COM AHSD: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CUBATÃO/SP</b>	<b>45</b>
	<i>Cintia Bellini Fabiana Elisa dos Santos Leandro da Nobrega Pinheiro</i>

**CAPÍTULO 6**  
**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA RELAÇÃO**  
**COM O PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

**59**

*Adailza Jéssica da Silva Monteiro*

**CAPÍTULO 7**  
**ONDE ELES ESTÃO? O DESAFIO DA NÃO**  
**IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS**  
**HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

**71**

*Eliane Maria dos Santos Lima*

**CAPÍTULO 8**  
**IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA**  
**PROMOÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AHSD E TEA**

**77**

*Ana Paula Kawabe de Lima Ferreira*

*Ricardo Henrique dos Reis Nascimento*

*Bianca Estrela Montemor Abdalla França Camargo*

**CAPÍTULO 9**  
**OS DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES OU**  
**SUPERDOTAÇÃO: ÊNFASE NA SALA DE RECURSOS**

**93**

*Natalia Macedo de Oliveira*

**CAPÍTULO 10**  
**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**  
**NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA**  
**DE CAMPINAS: ESTUDO DE CASO**

**97**

*Ana Paula Galante Martinhago*

*Tatiana Simões Christão*

*Verena Pierini*

**CAPÍTULO 11**  
**INCLUSÃO: SUSCITAR, INTEGRAR E APLICAR**  
**CONHECIMENTOS EM CONTEXTOS DIALÓGICOS E**  
**INTERACIONAIS, CONSTRUINDO UMA CONSCIÊNCIA**  
**ACOLHEDORA-INCLUSIVA**

**109**

*Daniele Batista Donaire Soares*

*Vivian Schimpl Schmied*

# APRESENTAÇÃO

Eliamar Godoi<sup>1</sup>

Letícia de Sousa Leite<sup>2</sup>

Maria Isabel de Araújo<sup>3</sup>

Susana Graciela Pérez-Barrera<sup>4</sup>

Cara(o)s leitora(e)s, essa obra, financiada pelo MEC/Secadi/FNDE, foi organizada pelas professoras Dra. Eliamar Godoi, Dra. Letícia de Sousa Leite e Ms. Maria Isabel de Araújo, membros do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET) no âmbito do Instituto de Letras e Linguística (Ileel) da Universidade Federal de Uberlândia (Ufu) e a Dra. Susana Graciela Pérez-Barrera, pesquisadora dos Grupos de Pesquisa CNPq Educação Inclusiva/Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano (UFPR); Sociedade, Diversidade da Inteligência e Mentalidade Cultural (Unicap) e pesquisadora líder do Grupo de *Investigación en Altas Habilidades/Superdotación* (GIAHSD) (UDE, Uruguai) e do *Phoenix International Research Group*.

Trata-se de um livro que tem por objetivo apresentar propostas e planejamento do ambiente de aprendizagem tanto dos conteúdos como dos processos em formato de Sequência Didática que possam responder às necessidades cotidianas do fazer pedagógico dos professores que atuam no contexto da escola comum regular, no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, na sala de aula, nos processos e no constructo de

- 
1. Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do Instituto de Letras e Linguística e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Coordenadora Geral do Curso “Práticas educacionais inclusivas para estudantes com altas habilidades ou superdotação”. Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELET).
  2. Doutora em Estudos Linguísticos. Tradutora e intérprete de Libras da UFU. Coordenadora Adjunta e Professora Pesquisadora Conteudista do Curso “Práticas educacionais inclusivas para estudantes com altas habilidades ou superdotação”. Pesquisadora líder do GPELET.
  3. Mestra em Magistério Superior. Professora Pesquisadora Conteudista do Curso de Aperfeiçoamento em “Práticas educacionais inclusivas para estudantes com altas habilidades ou superdotação”. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Altas Habilidades Superdotação (GEPAHS). Pesquisadora do GPELET.
  4. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Delegada por Uruguai perante o *World Council for Gifted and Talented Children* e perante o *European Council for High Ability*. Coordenadora do Doutorado em Educação da *Universidad de la Empresa – UDE* no Uruguai e membro do Sistema Nacional de Investigadores de Uruguai.

estratégias para escolarização de pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD)<sup>5</sup>, incluindo também as que têm dupla excepcionalidade.

Os/as estudantes com altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial desde as primeiras Leis Nacionais de Educação Nacional, nunca foram contemplados/as da mesma forma que os/as estudantes com deficiência. Talvez pela grande incidência dos mitos e crenças populares, que lhes atribuem diferenciais aos primeiros que não refletem a mesma vulnerabilidade que aos segundos – embora a tenham – a maior parte dos recursos financeiros, humanos, acadêmicos e sociais são destinados àqueles/as que por considerarem-se, de alguma forma, “menos agraciados/as pela natureza” (embora não necessariamente o sejam), provocam pena e comiseração, em lugar de procurar gerar estímulos ao potencial que todos têm ao seu devido ritmo.

De fato, apenas verificando os dados das Sinopses do Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2023), há identificados e atendidos educacionalmente 1.527.794 estudantes com deficiência, o que representa 3,54% das matrículas gerais, que, embora deveria ser maior, é muito superior ao número de estudantes com AH/SD, que deveria ser aproximadamente de 8 a 10% do total de estudantes, e é de apenas 0,063%, o que revela a enorme carência de identificação e de atendimento educacional dessa população no Brasil.

Evidentemente, se não há identificação, não há o atendimento educacional especializado ao qual esses estudantes têm direito e isso não acontece por acaso, mas pela grande falta de formação dos professores que, sem terem conhecimento das características e indicadores de AH/SD, derivam a responsabilidade da identificação aos profissionais da saúde, que, por sua parte, também sem terem formação adequada, acabam confundindo o comportamento de AH/SD com patologias como TEA, TDAH, TOD, TOC, bipolaridade, ansiedade, transtorno de ansiedade e até psicose e esquizofrenia, condenando esses/as estudantes à medicalização, infelizmente tão recorrente no nosso meio.

Nessa direção, a obra *Sequências didáticas, dinâmicas, estratégias de metacognição e jogos: propostas para o ensino de estudantes com altas habilidades ou superdotação* publicada pela Editora Paco, apresenta onze capítulos que têm por objetivo divulgar pesquisas e discussões que possam propiciar reflexão, discorrer, apresentar propostas de práticas, metodologias e teorias que auxiliem professores que atuam em escolas inclusivas de ensino básico e/ou superior e em Sala de Recursos Multifuncionais, no ensino e nos processos de escolarização de pessoas com altas

---

5. No decorrer da obra são utilizadas as terminologias Altas Habilidades/Superdotação e altas habilidades ou superdotação, bem como as siglas AH/SD e AHSD em função de uma perspectiva teórica e legal defendida pelos autores.

habilidades ou superdotação. Ele conta com a colaboração de pesquisadores e professores na busca por contribuir com o desenvolvimento científico e com a formação docente. Além das Sequências Didáticas, são apresentados estudos de caso e relatos de experiências no sentido de ampliar essa discussão.

No primeiro capítulo intitulado “O paradigma da complexidade: relato de experiência de uma metodologia para os gêneros textuais”, os autores Klean Alex Fonseca de Carvalho, Apolinária Rosa Mendes Camara e Danielle Santos Carvalho apresentam um relato de experiência que tem como contexto uma sala de atendimento educacional especializado do Campus Centro Histórico do Instituto Federal do Maranhão. Nesse ambiente de ensino é desenvolvido um projeto de produção de gêneros textuais a partir de uma sequência didática que tem como fundamento a teoria da complexidade de Edgar Morin associada à complexidade das infraestruturas textuais postuladas por Jean-Paul Bronckart.

No segundo capítulo, “Legitimidade na Identificação de Altas Habilidades ou Superdotação: Um Estudo de Caso”, a autora Flávia Brandão Araújo Pinheiro apresenta um estudo de caso relativo a um processo de avaliação para identificação de altas habilidades/superdotação de uma estudante do 6º ano do ensino fundamental, residente no interior do estado do Ceará. A avaliação foi desenvolvida pelo Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (Ceaece) e apresenta importantes contribuições a partir da articulação e análise dos referenciais obtidos.

“Batalha Naval: o aluno como protagonista de seu aprimoramento intelectual” é o título do terceiro capítulo que conta com a autoria de Silmara Adriana Cardoso Campôlo, Verônica Maria Miranda Silva e Anna Letícia Cardoso Campôlo Ribeiro. Esse capítulo tem como objetivo apresentar aos professores a construção, adaptação e aplicação do Jogo Batalha Naval, um clássico do início do século XX. Trata-se de uma proposta dinâmica e didática em que as autoras buscam conciliar a Batalha Naval com toda sua gama de desafios presentes no ensino de matemática, a importância da produção acadêmica de René Descartes e a aplicabilidade atual do GPS em diversas profissões. O intuito é propiciar a criatividade e impulsionar o estímulo das potencialidades.

No quarto capítulo intitulado “A arte como ferramenta inclusiva para estudantes com altas habilidades ou superdotação no contexto escolar”, as autoras Lurdes Andréa Arouca Calixto e Tamires Fernandes Almeida apresentam uma sequência didática que tem a linguagem teatral como eixo central. Entre outros objetivos, as atividades propostas buscam proporcionar a experimentação da gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico. Em síntese, a proposta de sequência

didática busca possibilitar uma ferramenta que auxilie a prática inclusiva para o enriquecimento curricular de todos os estudantes no espaço escolar no contexto do Ensino Fundamental II, com foco nas habilidades artísticas.

No quinto capítulo, em “Estratégias de enfrentamento da invisibilidade dos alunos com AHSD: a experiência do Município de Cubatão-SP”, os autores Cintia Bellini, Fabiana Elisa dos Santos e Leandro da Nobrega Pinheiro apresentam como a experiência do investimento na pesquisa e produção de conhecimento possibilita efetiva intervenção na realidade posta com vistas a sua transformação. Os autores compartilham uma experiência inovadora que culminara em ações exitosas desenvolvidas em uma escola pública que atende alunos com altas habilidades/superdotação. Em sua pesquisa, os autores dão ênfase à inviabilidade como um problema a ser enfrentado para propiciar uma educação democrática e de qualidade aos estudantes com AH/SD.

No próximo capítulo, “A sequência didática e sua relação com o protagonismo estudantil”, Adalgiza Jéssica da Silva Monteiro apresenta suas reflexões sobre aprendizagem e sequência didática, com ênfase no protagonismo estudantil. Em seu estudo, a autora aborda que as AH/SD e o Projeto Político Pedagógico estão diretamente relacionados, já que a sequência didática é uma das estratégias de ensino que pode ser utilizada para alcançar as metas e os objetivos estabelecidos pelo PPP. Após apresentar as teorias que fundamentam a prática das AHSD, as autoras compartilham alguns exemplos que podem ser adaptados às necessidades educativas dos estudantes.

“Onde eles estão: O desafio da não identificação dos Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação nas redes municipais de Educação de PE” é o título do sétimo capítulo, de autoria de Eliane Maria dos Santos Lima. O relato de experiência foi desenvolvido a partir das observações da autora enquanto docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuando em diferentes espaços educacionais nos âmbitos públicos municipais e estaduais e privados, em Pernambuco. Em seu relato, a autora busca instigar os professores à reflexão para que estejam atentos às características apresentadas pelos seus alunos para desenvolver um plano de ensino pautado em suas singularidades.

O título do próximo capítulo é “Importância de um Projeto de Extensão para promoção de Educação Inclusiva: AHSD e TEA” que conta com a autoria de Ana Paula Kawabe de Lima Ferreira, Ricardo Henrique dos Reis Nascimento e Bianca Estrela Montemor Abdalla França Camargo. Em seu estudo, os autores objetivam apresentar as características observadas nos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Médio do componente curricular de Química e de seu desenvolvimento no Projeto de Extensão durante os anos de 2021 e 2022,

bem como de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (dupla excepcionalidade) participante deste projeto.

O nono capítulo é apresentado sob o título “Os discentes com altas habilidades ou superdotação: ênfase na Sala de Recursos” e tem a autoria de Natalia Macedo de Oliveira. Em sua pesquisa, a autora busca apresentar o atendimento aos discentes com altas habilidades ou superdotação sob a perspectiva inclusiva com ênfase na Sala de Recursos Multifuncional e compartilha as ações exitosas desenvolvida nesse ambiente. Para compor o seu estudo, a pesquisadora realiza uma coleta de dados com duas professoras que atuam na Sala de Recursos de uma instituição escolar no estado do Paraná. Os dados mostraram que as professoras desenvolveram um atendimento pautado nas necessidades dos alunos, o que culminou em uma maior motivação para os estudos e contribuiu para o desenvolvimento de suas potencialidades.

O penúltimo capítulo apresenta a pesquisa de Ana Paula Galante Martinhago, Tatiana Simões Christão e Verena Pierini, sob o título “Altas Habilidades ou superdotação na Educação Infantil da Prefeitura de Campinas: estudo de caso”. As autoras compartilham quatro casos relacionados a crianças inseridas no contexto da educação infantil de uma escola pública de Campinas em São Paulo e colocam em destaque que a escola precisa acolher as diferenças, os potenciais e as necessidades educativas das crianças com altas habilidades ou superdotação para oferecer uma educação em condição de igualdade para todos.

Por fim, o estudo de Daniele Batista Donaire Soares e Vivan Schimpl Schmied intitulado “Inclusão: suscitar, integrar e aplicar conhecimentos em contextos dialógicos e interacionais, construindo uma consciência acolhedora-inclusiva” encerram esta obra. A sequência didática apresentada pelas autoras busca oferecer uma proposta de trabalho baseada nas necessidades educativas de uma estudante na condição de dupla excepcionalidade, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação. A partir dos estudos desenvolvidos, os estudantes investigaram a seletividade alimentar e realizaram um plano integrado ao componente Ciências da Natureza mediante a necessidade de desenvolver um cardápio personalizado baseado nas preferências de uma colega com esse transtorno.

Esta obra é uma iniciativa do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e Distância e Tecnologias (GPELET) que, certificado pelo CNPQ desde 2014, vem desenvolvendo pesquisas e projetos em conjunto na área da Educação Inclusiva, Educação Especial, Educação de Surdos, Libras, Escolarização de Pessoas com Deficiência e Atendimento Educacional Especializado.

lizado. Para além das experiências, os professores do GPELET, da Ufu e de Ifes parceiras trabalham juntos em diversos projetos de extensão, ensino e pesquisa.

Compartilhar experiências e saberes é uma forma de contribuir para que os/as estudantes com altas habilidades ou superdotação possam sair da invisibilidade, ser reconhecidos, valorizados e contar com um atendimento educacional especializado que atenda suas necessidades e permita desenvolver seus potenciais de forma justa e com maior equidade.

CAPÍTULO 1:

# O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE - RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA METODOLOGIA PARA OS GÊNEROS TEXTUAIS

*Klean Alex Fonseca de Carvalho<sup>1</sup>*

*Apolinária Rosa Mendes Camaro<sup>2</sup>*

*Danielle Santos Carvalho<sup>3</sup>*

## Introdução

O relato de experiência se dá na sala de atendimento educacional especializado (AEE), no Campus Centro Histórico do Instituto Federal do Maranhão. O contexto é o desenvolvimento de um projeto de produção de gêneros textuais com o Professor Klean Carvalho coordenador da sala de AEE; com Apolinária Rosa, professora responsável pela aplicação da metodologia e a Pedagoga Danielle Santos Carvalho; autores do presente relato.

Primeiramente, o trabalho iniciou-se com alunos com neurodiversidade, dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi quando durante a aplicação de gêneros textuais simples que dois alunos com TEA demonstraram uma capacidade de argumentação lógica acima da média. Então, decidimos intensificar o estudo das infraestruturas dos textos, intertextualidades e a transdisciplinaridades que há em cada ação de linguagem produzida por um texto.

Notamos que os alunos sabiam muito bem argumentar, até mesmo com questões muito simples como “o conceito de família” ou “melhor amigo”, mas não conheciam os motivos da produção de um gênero, ou mesmo que este pode ter um público pré-definido e atingir um objetivo social previamente pensado. Assim, apesar da capacidade formidável de produzir argumentos, faltava-lhes, por conta de sua especificidade, o direcionamento daquele texto a um público e os impactos sociais que devem ser pensados quando se publica um texto em um suporte específico.

---

1. Especialista em Educação inclusiva, mestrando em EPT (PROFEPT/IFMA). E-mail: klean.carvalho@ifma.edu.br.

2. Especialista em teoria literária (Puc-MG) leitura e produção textual (UFMA). E-mail: apolinaria.rosa@ifma.edu.br.

3. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Ibmec. E-mail: danielle.carvalho@ifma.edu.br.

Usamos, pois, a teoria da complexidade de Edgar Morin, associada à complexidade das infraestruturas textuais postuladas por Jean-Paul Bronckart. O intuito é transmitir a complexidade do texto e trabalhar a habilidade de organização espacial da incrível capacidade de produzir o gênero da ordem do argumentar que esses alunos já têm.

Por conseguinte, falaremos de como trabalhamos o conteúdo temático que será tema da produção final destes alunos usando a teoria das ancoragens e o entendimento de que precisamos de subsunções que possam ajudar nessa conexão para produção de um bom texto. Por este motivo utilizamos as teorias de David Ausubel. A sequência didática se produziu de acordo com a mais profunda complexidade que pode haver na estrutura interna de um gênero textual (Bronckart, 2007).

A partir desses parâmetros, conseguimos conduzir os discentes à compreensão de que o conhecimento profundo, ou uma alta habilidade, precisa ser organizada de acordo com os padrões exigidos pelo contexto social vigente, como é o caso do gênero dissertativo-argumentativo.

## **1. O paradigma complexo dos gêneros textuais**

Levando em consideração as postulações de Bronckart (2007) sobre os gêneros textuais estarem ligados às ações de linguagem, podemos dizer que um texto existe porque uma necessidade humana emergente que transpõe uma ação da consciência por uma posterior ação de linguagem. Esse pressuposto se coaduna com o pensamento de Morin (2005), em que a vida cotidiana é complexa e se o homem produz ações de linguagem na vida cotidiana isso quer dizer que estas são complexas.

As pessoas devem ser vistas de um ponto de vista complexo, a partir de sua história de vida e suas perspectivas. Esses foram os parâmetros adotados para a produção de textos com dois alunos com altas habilidades no Instituto Federal do Maranhão.

Morin (2005) critica os cientistas simplificadores do século 19 que queriam resumir o mundo com leis, como é o caso de Newton, pois o universo e as coisas nele precisam ser vistas de um ponto de vista complexo, longe da óptica reducionista. As coisas estão ligadas de forma precípua, e entender o caos do universo e das ações humanas implica em vê-los sob lentes múltiplas e aquilo que os separa e os diferencia é aquilo que pode explicar um pouco de cada vez daquele fenômeno complexo. O homem, por exemplo, está sempre em um jogo complexo, que esse enquanto ator social se veste de cada personalidade

para ambientes sociais específicos, o nosso cérebro trabalha de forma interdisciplinar. Por isso, conceber um texto sob uma versão limitada e fragmentada da mente pode nos privar da exploração mais complexa da linguagem.

O texto em si é um caos, mas a partir desse modelo caótico podemos desvendar suas partes, desfragmentando o texto a partir de seu todo, entendendo que essas partes não se desprendem, mas fazem dessa desordem, a ordem do todo. O que queremos dizer com isso é que sendo a mente humana complexa, as ações de linguagem são complexas, os produtos destas ações são complexos e não devem ser desprezados, mas avaliados e entendidos dentro deste todo. Digamos por exemplo, que há uma proposta de um texto argumentativo para um aluno com altas habilidades. O texto tem uma infraestrutura que precisa ser desmembrada para os alunos e esse mesmo texto conversa e dialoga com outros textos e outras partes deste universo.

Somente durante a ação que percebemos o concreto do conceito que já vivemos sobre complexidade, às vezes tentamos fazer um programa fixo, mas o que precisamos ter durante o curso da ação é estratégia porque temos consciência de que aquilo é complexo, sujeito a conflitos, bifurcações ou mudanças. Todas as teorias outrora estudadas, estão sofrendo mudanças, e isto ocorre porque nada está pronto. As contradições nunca podem ser superadas, esse é o paradigma da complexidade que existe em nosso universo e inclusive é o que reproduzimos em nossas relações, quando, por exemplo a morte gera a vida, a sociedade sobrevive da morte dos seus indivíduos, diga-se de passagem que a lógica do capitalismo parte do seguinte – a sociedade vive bem por expropriação de uma massa, que morre mais cedo de tanto trabalhar, para uma classe rejuvenescer.

Neste aspecto, Morin (2005) ainda nos sensibiliza para o erro que não implica que necessariamente se deve ir por outro caminho, mas que se encontrou uma contradição em uma teoria, ou lei e que se chegou a uma camada mais profunda dessa. Não há lógica, porque é complexa, não há sempre uma tradução lógica para aquilo, e nos gêneros textuais temos uma estrutura que os torna únicos, no entanto, a produção de textos por cada pessoa adota um grau de complexidade muito maior. Quanto mais a pessoa descobre coisas ligadas àquele gênero, ou àquele conteúdo temático, mais caótico fica, isto é, mais complexo, e a mente vai gradualmente alcançando níveis de complexidade maiores.

Exemplificativamente, existem muitas produções de textos argumentativos que se aperfeiçoam e ficam mais complexos quando o sujeito produtor se apropria do objetivo do texto, do público, o contexto e até mesmo produz o texto sob a égide da imaginação de como o público vai ler e se impactar, quais as mudanças proeminentes causadas pelo seu texto. Muitos alunos têm seus textos criticados por professores em função de erros que poderiam ser

usados para a descoberta de alguma contradição. Tal como um produtor que escreve sua conclusão antes para depois usar as técnicas de convencimento, daí a contradição, por que não posso expor primeiro a tese antes de mostrar os argumentos? Como o leitor encararia? E a partir dessa contradição se ativa o pensamento complexo para entender a lógica de argumentação presente no gênero. Aqui, vale a compreensão de que há um real, que não pode ser sustentado por um argumento lógico, algo que a lógica não dá conta de explicar por via da razão, consequentemente o ser humano criará ferramentas cada vez mais complexas para a explicação desta contradição.

O texto está para além daquilo que está escrito. Segundo Bronckart (2007), é preciso perceber a lógica que há nos discursos entrelaçados nos textos, os tipos de discursos, o que os torna ainda mais complexos. Por exemplo, podemos pensar que aquele texto sobre uma questão social possa ter sido escrito por uma pessoa cujo discurso é psicanalítico pela lógica de argumentação e que ele fala imbuído pela coerência do tempo que ele vive, isto é, a percepção do tipo de discurso é um elemento importantíssimo do gênero, faz parte de sua lógica complexa.

Essas teorias integram-se às teorias do discurso, não há discurso neutro dada a sua complexidade. Foi com o advento das críticas e os questionamentos às teorias Saussurianas muito reservadas ao conhecimento da palavra, do morfema, e por consequência teorias da enunciação, que tomam como base o discurso em seus aspectos menos formais, menos estruturais e construídos a partir de uma base social de análise, uma perspectiva mais ampla da linguística- a análise do discurso (Gregolin, 2003). Aqui, busca-se a interdisciplinaridade, enquanto a linguística tradicional valoriza os aspectos internos, fechando o mundo da palavra. Nesta nova forma de pensar a linguística, tem-se a exteriorização, a descentralização para um mundo exterior.

Um dos teóricos, Pêcheux, pensava em um corte nas teorias saussurianas, o início de uma nova ciência linguística, através do discurso, que demanda além de uma análise textual e enunciativa, dados históricos e sociais do texto, uma teoria da enunciação mais preocupada em problematizar, uma subjetividade do discurso. Algumas dessas mudanças teóricas estão na base das relações entre desenvolvimento social e discurso proferido pelas massas, e como as formações ideológicas impactam diretamente no discurso e determinam as regras de construção deste discurso, ou seja, o sujeito pensa está produzindo um discurso livre, quando na verdade ele é fruto direto da influência das ideologias dominantes, não existe discurso neutro.

Outras teorias emergentes estão no fato de o discurso não se dá só pela língua, mas por elementos não discursivos, as relações de poder que emanam do discurso, sendo este atrelado a um tempo histórico e naquele período se pro-

duzem determinadas formas de discursos, são de base foucaultianas. Assim, se aproximam das formas como muitos docentes querem que o texto seja pensado, a partir das relações não discursivas que o alunado tem. A nova linguística também tem como base, o resgate da história, luta de classes, que pode ser dita como a base mais desestrutiva de Saussure, onde, o fato social é mais importante que os elementos da própria língua na construção do discurso (Gregolin, 2003).

Além disso, os conceitos psicanalíticos estão muito presentes nas obras de Pêcheux, principalmente na base da psicanálise que a relaciona diretamente com a linguística, Lacan. Por isso hoje não é somente o texto pelo texto, há muito mais acarretamentos teóricos e práticos ao se estudar um texto e, exatamente nesse projeto, é nossa intenção promover uma ruptura na lógica da simplificação ao se produzir um texto e introduzir a complexidade na produção textual.

## **2. Metodologias para a complexidade dos gêneros textuais**

Iniciamos com um pequeno diagnóstico textual, solicitando algumas produções. Foi onde constatamos o alto poder de argumentação por alguns estudantes. Um dos alunos atendidos tem o diagnóstico de TEA com altas habilidades. Já o outro aluno, mediante suas produções, percebemos que apesar da dificuldade, com as habilidades sociais consegue desenvolver bons argumentos para os seus textos.

Daí então escolhemos o tema trabalho em condições análogas à escravidão e estabelecemos como competência a produção de um texto dissertativo-argumentativo, uma tipologia sempre pedida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Daí produzimos uma sequência didática baseada nos caminhos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Bronckart (2007).

Começamos pela lógica dos textos que parte do preceito de que todo texto é uma ação de linguagem e satisfaz uma necessidade humana, então se questionou inicialmente por que nasceu a necessidade de se argumentar? Diferenciamos, então, os homens dos animais com uma tirinha em que o cachorro não consegue argumentar com o gato e sai correndo atrás dele para morder. Desta forma, inserimos outros gêneros interessantes que contêm alguma crítica social que poderia ajudá-los a diferenciar diferentes formas de criticar, além do texto final que produzirão, uma vez que nos atentamos também à explicação da estrutura desse gênero. Logo depois, introduzimos outras situações do dia a dia, isto é, ações de linguagem para o convencimento através da argumentação, como exemplo, o vendedor de uma loja tentando fazer o cliente comprar um produto.

As respostas relacionadas à tirinha foram muito maduras, os discentes conseguiram discernir que no atual cenário as pessoas também usam a violência, assim como o cachorro usou com o gato, ao invés de usar uma tese e saber defendê-la. Foi possível trabalhar a mesma lógica crítica de um gênero dissertativo-argumentativo em uma tirinha, mas caracterizando as diferenças de gênero, e os objetivos e necessidades propostas por uma ação de linguagem que cria um gênero como este. As respostas dadas pelos alunos ao conflito na tirinha foram de argumentos surpreendentes.

Neste primeiro momento, optamos por fazê-los reconhecer a lógica argumentativa através da ironia, de figuras de linguagem e por meio de uma outra infraestrutura de texto que serve a uma outra necessidade e outro suporte. Desta forma, eles conseguem usar argumentos de uma forma mais livre como fazem usualmente, porém, com uma criticidade mais aguçada, sem precisar organizar esses argumentos em uma infraestrutura específica. Assim foi possível confirmar a capacidade argumentativa dos alunos envolvidos no projeto.

Depois de uma longa discussão e um intervalo entre essa primeira atividade e a próxima, trabalhamos um outro gênero que traz informações sobre o assunto. Agora, é a primeira vez que vamos falar sobre condições de trabalho análoga à escravidão. Porém, não trabalhando a argumentação e o convencimento do público, mas apenas trazendo uma informação e dados específicos de uma notícia. Por conseguinte, eles precisam extrair os dados, entender que não há expressões, verbos, técnicas de convencimento direcionadas ao leitor, isto é, entender o objetivo do texto e o impacto que pode ter sobre o público alcançado e como o suporte de publicação, é importante e precisa ser pensando. Os alunos identificaram claramente que o objetivo daquele texto era apenas trazer informações e não argumentar de alguma forma sobre o tema.

Após essas identificações da infraestrutura, trabalhamos de forma bem rasa um texto argumentativo sobre o tema para tratar sobre a infraestrutura do texto e colocá-los no lugar de produtores de ação da linguagem diferenciando os gêneros, outrora estudados, e esse apresentado. Os discentes precisaram identificar a ideia central do texto defendida pelo autor, como ele construiu sua tese e como sustentou seus argumentos, em quais etapas do texto o autor construiu cada parte, identificação de uma conclusão, quais os impactos que este texto teria sobre os leitores a partir do impacto que ele teve sobre o próprio aluno ali naquele momento. Esta etapa foi decisiva para o entendimento da infraestrutura do texto que irão produzir.

Podemos observar que fomos tratando do assunto, ou conteúdo temático durante toda apresentação, o conteúdo que no final eles terão que produzir também. Então embarcamos no conceito de ancoragem, isto quer dizer que

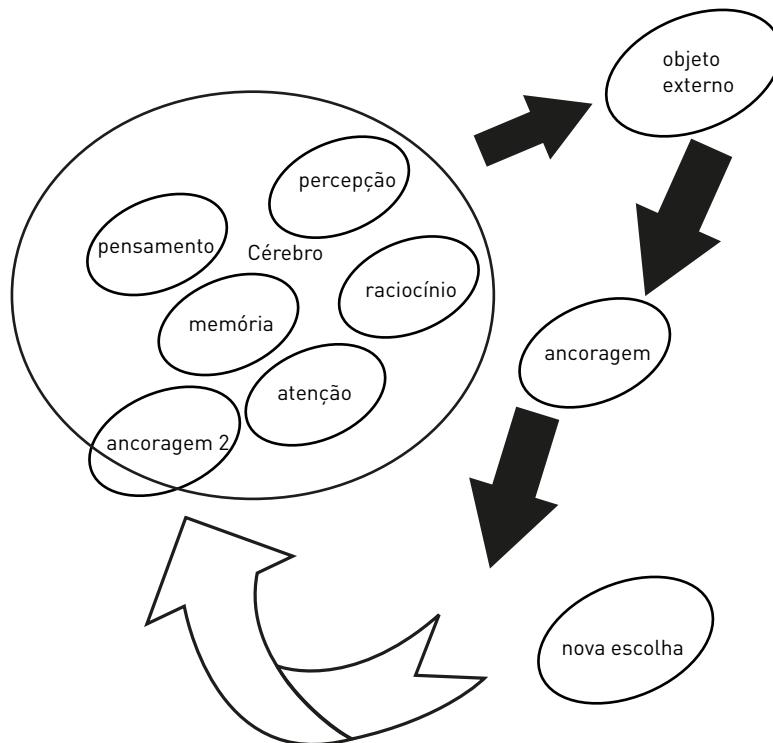
os alunos não podem produzir sobre um tema sem conhecê-lo. Para Ausubel, um dos representantes do cognitivismo o sujeito aprende a partir de quando ele deposita um material na mente, pode ser uma cena, um cheiro, alguma informação, só que essa informação é inútil até então, a partir daí, quando o aparelho cognitivo consegue organizar esse material, elaborar e escolher em quais situações usar, então é produção de conhecimento, isso quer dizer que conhecimento só o é quando é aprendido, ou seja, quando é organizado no cérebro e o ser humano pode saber como fazer uso dele (Masini; Moreira, 2006).

Por isso, nossa sequência didática se baseou em primeiro preparar as estruturas cognitivas dos alunos com AHSD para que evocassem suas competências argumentativas a partir daquela situação proposta e a consciência começasse a selecionar os conteúdos a partir de uma discussão crítica e das bases de formação desses alunos. Sabendo qual o uso em sua vida aquele conteúdo pode ter e porque a cognição já fez daquela informação um conhecimento através de processos cognitivos. Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, de forma a ser como ponto de ancoragem para as novas ideias e conceitos, isto é, a produção de um texto autoral.

O que vai determinar uma boa produção sobre o conteúdo proposto e debatido é a projeção da consciência de cada indivíduo neste processo, como a consciência se projeta sobre aquele objeto (Masini; Moreira, 2006). A consciência é quem amplia, elabora, reelabora nossas concepções sobre os objetos, ela utiliza seus aparelhos para aprofundar o conhecimento sobre um objeto do mundo real, ao passo que se ela não escolhe, ela pode não dispersar nenhum tipo de recurso sobre os objetos, por isso a apresentação do conteúdo temático na sequência didática.

Nesta estratégia, estamos traçando pontos de ancoragem para futuras produções. O ser humano nasce com pré-estruturas cognitivas, desta forma, ele fará os primeiros contatos visuais, auditivos, olfativos e sua cognição vai reagir colocando ali as primeiras preferências, são nesses pontos de ancoragem que a consciência vai se basear daí em diante e projetar sua energia psíquica.

Observemos o esquema:



**Imagen 1. Esquema de ancoragem**

Fonte: Proposto pelos autores com base em Masini e Moreira (2006).

Observem que naturalmente o indivíduo nasce com uma estrutura cognitiva pronta, então ele começa a ter contato com esses objetos que entram no cérebro e serão processados pela atenção, memória, podendo ser elaborados e reelaborados por processos mais complexos como o pensamento crítico e forma-se uma ancoragem. Então, a partir daí, os novos objetos que interessarão para a consciência estarão sujeitos a ela e poderão formar novas ancoragens ou modificar a primeira. Uma experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados.

Assim, a apresentação da infraestrutura do texto e do conteúdo temático pode incorporar-se como ancoragens a esses alunos para produzir conhecimento fenomenológico, que seria o ápice da produção, o texto final. Continuamos, então, nossa sequência nos aprofundando no texto dissertativo que estamos apresentando, discutimos termos técnicos usados no texto, verbos frequentemente usados em texto desta natureza, testando os seus

conhecimentos sobre o uso dos termos, pedindo que dessem exemplos para o uso destes vocábulos. No texto, por exemplo, apareceu o termo “indícios”.

Explicamos o significado do termo e logo depois estimulamos o uso, colocamos uma imagem de uma mão negra calejada e perguntamos: “Essas mãos são indício de quê?” E eles responderam com a oração completa, “[...] há indícios de trabalho muito pesado durante muito tempo”.

Foi apresentada uma segunda resposta: “As mãos dessa mulher são indícios de que ela trabalhou muito durante sua vida”. Colocamos logo depois uma imagem de pratos sujos deixados sobre a mesa e obtivemos as seguintes repostas: “Os pratos sujos são indícios de que alguém comeu e não lavou sua própria louça” e “Há indícios de que algumas pessoas acabaram de se levantar dessa mesa, os pratos estão sujos e os restos de comida não tem formigas ou fungos, não faz muito tempo que comeram”.

Ao longo do estudo do texto fomos ampliando os termos, o uso dos verbos em 3º pessoa e treinamos essas habilidades de uso para argumentar em um texto, pois apesar de serem alunos com AHSD não têm muita habilidade de perceber o sentido social da produção de textos. Essa técnica contribuiu para uma melhor compreensão do texto.

Seguindo a lógica do texto argumentativo, os alunos tiveram que dividir o texto em problema, o pensamento do autor, e como ele defendeu essa tese estabelecida. Em princípio, houve uma dificuldade em reconhecer a tese do autor, porque parecia que o autor não estava dando nenhuma opinião pessoal. Em função disso, aproveitamos a oportunidade para ratificar a questão da impessoalidade do texto dissertativo-argumentativo como técnica de convencimento. A sequência didática não é uma prisão, podemos alterar o curso desta sequência à medida que necessidades forem sendo percebidas, como foi o caso da falta de compreensão do uso de terceira pessoa.

Ao demonstrar a complexidade dos textos foi possível organizar os conectores de acordo com seu sentido no texto. Expressões que foram comuns no texto, a saber, “de modo a”, “de forma a”, caracterizando a finalidade de uma ação que aconteceu anteriormente ou que pode acontecer depois, incentivamos a substituição da forma “para que” em situações cotidianas pelas novas formas aprendidas. As respostas foram muito contundentes como “Estudamos gêneros textuais de modo a tirarmos uma boa nota no Enem”, ou “Coloco o lixo para fora de forma que minha mãe não se irrite comigo”. Perceber como esses conectores lógicos têm efeito no discurso torna mais fácil o uso da gramática consciente e não mecânica.

Chegamos na fase de produção mais focada na infraestrutura do texto e propomos como tema o trabalho em condições análogas à escravidão, que era um tema que estávamos nos apropriando ao longo da sequência. Em um primeiro momento, solicitamos a seguinte estrutura: introdução, tese, ar-

gumentos, conclusão e solução. Na introdução orientamos que fizessem um comentário acerca de algo muito comum sobre o tema, obtivemos respostas como: “O trabalho análogo ao escravo é mais comum nos dias de hoje do que conseguimos pensar” e “No Brasil ainda há trabalho escravo em condições diferentes, que aprisionam as pessoas da mesma forma”.

Além disso, cada um teve uma tese para a questão social. A primeira tese foi “O trabalho escravo é uma realidade”, e a segunda tese, “A lei áurea não foi o suficiente para combater a escravidão”. Os argumentos defendidos foram bem consistentes, inclusive alguns usaram a sigla MTE (Ministério do Trabalho e Emprego) para apontar dados, usaram nomes de plataformas de pesquisa como o G1 para fornecer fontes de pesquisa aos leitores sobre o trabalho de combate a este tipo de trabalho.

Nesta primeira produção foi necessário preencher um quadro que continha essa estrutura, como mostrado abaixo, com as informações mais importantes sobre cada etapa:

---

#### Introdução

Aqui você deve comentar algo corriqueiro sobre o assunto, algo bem geral sobre o tema, você precisa mostrar porque ele é relevante.

---

#### Tese

Aqui você precisa dizer o que você defende sobre esse assunto.

---

#### Argumentos/dados

Aqui você vai explicar porque você defende esse assunto. Lembra do argumentar? Essa é a hora!

---

#### Conclusão ou solução

Diga o que você conclui a partir de seus próprios argumentos, aquilo que você quer que seu público se convença.

---

**Tabela 1. Tabelando a infraestrutura do gênero**

Fonte: Os autores.

Percebe-se que neste momento da sequência o objetivo é uma organização mais padrão destes argumentos, contudo, não há ainda a organização do texto de forma corrida, estamos montando uma pré-estrutura. Sequencialmente, queríamos mostrar os discursos por trás dos textos, mostrando a fonte do texto que era de uma página de esquerda que escrevia sobre conteúdos socialmente críticos e políticos e quem eram os possíveis leitores desses textos, quem acessava o texto naquele suporte. Isso foi vital para entenderem e planejarem seus suportes textuais.

Prosseguimos mostrando as intertextualidades, neste momento, dedicamo-nos a trazer obras de arte e outros textos que dialogassem com aquele tema como a obra de Van Gogh, “Os comedores de batata”. Analisamos o contexto da obra, época, autor e a questão social presente no texto não-verbal e então eles escreveram um parágrafo crítico sobre aquela imagem.

Ao final, apresentamos uma charge que critica a atual escravidão com um tom de ironia e repúdio à prática do trabalho em condições análogas à escravidão. E o mesmo conteúdo foi proposto através de uma receita intitulada, “Como fazer escravos”, onde apresentamos uma estrutura totalmente diferente com figuras de linguagem ainda pouco conhecidas por eles e, além disso, um gênero que outrora era comum apenas na cozinha de casa.

Já temos resultados muito bons na produção textual desses alunos e da forma como eles estão organizando as suas habilidades. A comunidade acadêmica tem acolhido muito bem esse projeto em nosso campus, já que damos ampla divulgação a esse trabalho. Uma pessoa pode não se sair bem em tarefas cujas habilidades sociais não lhe são competências desenvolvidas. Por isso, perceber uma habilidade em pessoas com AHSD e desenvolver estratégias de potencializar essa habilidade e ajudá-las entender a relação lógica entre aquela habilidade e uma competência social é um dos trabalhos que podemos realizar com alunos com superdotação (Virgolim, 2007).

O trabalho ainda continua, posto que uma alta habilidade em linguagem pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA a potencializar o seu desenvolvimento em outras áreas. Daí a importância de dar continuidade ao fortalecimento das potencialidades identificadas.

## **Considerações finais**

O trabalho de fortalecimento de potencialidades em alunos com altas habilidades ou superdotação deve ser prioridade em uma escola que busca promover igualdade de oportunidade para todos os alunos. Uma educação que busca ser acolhedora em relação às diferenças promove o êxito da aprendizagem. Posto isso, compreendemos a urgência da promoção de um ambiente de ensino em que as diferenças são reconhecidas a partir das singularidades apresentadas por cada estudante.

Em relação ao ensino dos gêneros textuais, têm de ser nossa colossal preocupação quanto aos alunos com necessidades educacionais específicas que o produzem, pois a insegurança, o medo, as metodologias não-críticas e deficitárias fizeram parte da história desses sujeitos até então. Em vista disso, a tarefa se torna mais difícil ainda. Portanto, é preciso desenvolver estratégias

para promover um ensino pautado nas necessidades dos alunos que oponha a produção textual com mais segurança, apoiados em uma didática crítica.

Os textos são complexos em si e precisamos, enquanto professores de língua portuguesa, dar o lugar da complexidade que lhes é de direito. Diante disso é que percebemos a necessidade de reformular nossas metodologias, métodos e didática para que possam abranger a lógica complexa dos tipos de discursos e gêneros textuais de forma a atender desde alunos que possuem altas habilidades ou superdotação e precisam de formação potencial. Essa necessidade deve ser observada em relação aos demais alunos apresentem lacunas específicas na aprendizagem.

## Referências

- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do Discurso: lugar de confrontamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. (orgs.). **Teorias lingüísticas:** problemáticas contemporâneas. Uberlândia: UFU, 2003.
- MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco A. **Aprendizagem significativa:** a teoria de aprendizagem de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidade/superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

**CAPÍTULO 2:**  
**LEGITIMIDADE NA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS  
HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO: UM ESTUDO  
DE CASO**

*Flávia Brandão Araújo Pinheiro<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua que os alunos com altas habilidades ou superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas para as áreas de seu interesse (Brasil, 2008). Embora, nos últimos anos, o debate sobre essa temática tenha se ampliado no âmbito da educação especial, observou-se que, no Censo Escolar de 2020, foram registrados apenas 24.424 estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD), o que representa um percentual de 0,0051% dos 47.295.294 alunos matriculados na educação básica. (Inep, 2020)

Essa estatística revela uma discrepância significativa da estimativa proposta no Relatório Marland de 1972 e das estatísticas da Organização Mundial da Saúde (OMS) que pressupõe o fato de no mínimo 3% a 5% da população apresentar AHSD. Tais dados evidenciam o quanto ainda se faz necessário investir em estratégias de formação de professores, de modo a garantir uma melhor legitimidade no processo de identificação desses estudantes pelos profissionais da educação.

Nesse sentido, o reconhecimento dos estudantes com AHSD é imprescindível para impulsionar a inclusão escolar, visto que se espera o desencadeamento de ações efetivas para o atendimento desse público por profissionais especializados, o desenvolvimento de seus potenciais, o usufruto de garantias legais estabelecidas, bem como o desdobramento de novas ações em prol de uma sociedade mais inclusiva e igualitária para esses estudantes. Embora seja necessário que o processo de identificação aconteça através de um contexto multidisciplinar e de forma multidimensional, ressalta-se que as ações docentes são substanciais e determinantes na perspectiva do rastreio.

---

1. Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (Creaece). E-mail: psicologaflaviabrandao@gmail.com

Porém, a desinformação e os mitos acerca do fenômeno ainda representam entraves significativos para a adequada identificação das altas habilidades ou superdotação, mesmo diante de evidências claras quanto às características presentes nesse perfil de alunos. Outro fator a ser considerado é a relutância dos professores em atestá-la, ainda que possuam formação específica na área e atuem no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, é imperativo demonstrar que o processo de identificação pode ser realizado pelo docente da sala de aula regular ou pelo professor do AEE por meio da utilização de instrumentais acessíveis para rastrear dados através de questionários, testes não restritos e observação direta.

Com base no exposto, este artigo objetiva apresentar um estudo de caso relativo a um processo de avaliação de uma estudante do 6º ano do ensino fundamental, residente no interior do estado do Ceará. Por demanda dos pais, em busca de uma avaliação dos indicadores de AHSD, a família buscou a equipe do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (Creaece), instituição que integra a estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc).

Em linhas gerais, a avaliação da criança foi realizada em sete atendimentos presenciais com a criança e dois encontros com os pais. A análise dos dados para confirmação das AHSD considerou como aporte teórico a Teoria dos Três Anéis (Renzulli, 1986) e a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983).

A interpretação das informações obtidas deu-se através dos seguintes instrumentais: o Questionário de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (Pérez, 2016), a Triagem de Indicadores de Altas Habilidade ou Superdotação (TIAH/S) (Nakano, 2021) e por meio da observação direta da estudante durante os encontros com a psicóloga. Todas as informações colhidas foram examinadas através da triangulação de dados de forma quantitativa e qualitativa.

Foram considerados ainda os aspectos relacionados à autonomeação da criança, bem como uma investigação de seu estilo de aprendizagem através de dois formulários respondidos pela própria aluna. Os resultados atestam um percentual elevado quanto aos critérios da habilidade geral acima da média, do envolvimento com a tarefa e da criatividade, além da evidência de um perfil de liderança indicado nos questionários supracitados, como também referido no TIAH/S, fatores que corroboraram para a caracterização de um perfil de altas habilidades ou superdotação.

## **1. Considerações iniciais**

O Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (Creaece) tem como um dos eixos principais o atendimento educacional especializado e objetiva acompanhar os estudantes da educação especial, matriculados na educação básica, em consonância com a Política Nacional de Educação na perspectiva da Educação Inclusiva. Para o atendimento desse público na instituição, inicialmente, é realizada uma entrevista de anamnese por uma assistente social, com os pais ou responsáveis; em seguida, é agendada uma sondagem para observação dos aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais da criança/adolescente por uma equipe multidisciplinar composta por pedagogo/psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista e educador físico.

O intuito da sondagem é fazer um rastreio das demandas prioritárias do aluno visando à orientação dos responsáveis e ao melhor encaminhamento do caso. Nesse contexto multidisciplinar, o acompanhamento psicológico educacional no Creaece é voltado ao estudante, público-alvo da educação especial. O objetivo geral é favorecer o crescimento emocional através de intervenções psicológicas a partir do conhecimento das habilidades e dificuldades do aluno, a fim de facilitar sua adaptação ao meio, melhorar sua capacidade de julgamento e reforçar aspectos positivos de sua personalidade para contribuir com sua inclusão escolar.

Em se tratando de estudantes com indicadores de AHSD, além dos fatores acima referidos, o acompanhamento psicológico pode apontar características importantes relacionadas às altas habilidades ou superdotação, a fim de compreender melhor o perfil cognitivo e emocional deles, identificar interesses, potenciais e fragilidades, auxiliar no processo de identificação das AHSD e assim sugerir direcionamentos específicos para cada caso.

## **2. Contextualização do estudo de caso**

No presente estudo de caso, o nome adotado é fictício para preservar a identidade da estudante avaliada. Ana Paula, 11 anos, aluna do 6º ano do ensino fundamental de uma escola particular do município de Tianguá, a 330 km de Fortaleza. A família buscou a equipe do Creaese para avaliar comportamentos indicadores de AHSD.

Após a sondagem no Creaese, a estudante foi encaminhada ao acompanhamento da psicologia e a atividades específicas de Língua Portuguesa e Música em decorrência de seus interesses pelas respectivas áreas. Sendo necessário o atendi-

mento presencial da aluna, foi previamente combinado com os pais e informado à escola o horário, o turno e o dia da semana para o seu acompanhamento.

Na entrevista com os responsáveis, foi relatado que Ana Paula apresentou desenvolvimento precoce na primeira infância e que sempre manifestou elevado desempenho acadêmico, interesses por assuntos específicos, perfeccionismo, facilidade no aprendizado de idiomas, criatividade em trabalhos manuais e insaciável gosto por leitura (sagas de ficção). Foi observada também a existência de um histórico de pessoas com indicadores de AHSD na família.

No período em que a aluna foi acompanhada, ocorreram sete encontros com a psicóloga no turno da manhã, em sessões individuais com duração de quarenta minutos. Nos atendimentos psicológicos, Ana Paula apresentou receptividade às intervenções, motivação e envolvimento em todas as atividades, demonstrando uma boa capacidade para assimilar e executar as tarefas propostas.

## **2.1 Processo de Identificação**

Destaca-se que, de acordo com as orientações do Ministério da Educação - MEC, no documento norteador de implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (Brasil, 2005), a identificação do comportamento de AHSD deve ser considerada em uma perspectiva multidimensional, ou seja, levando-se em conta o posicionamento da família, dos professores e também do próprio estudante, além do parecer de profissionais especializados na área. Durante o processo, foram utilizados os seguintes procedimentos: observação direta da criança para identificação de características pessoais e estilos de aprendizagem; aplicação de instrumental para autonomeação; entrevista com os pais; aplicação de questionários de rastreio de indicadores de AHSD com os pais; aplicação de questionários de rastreio de indicadores de AHSD para professores (Língua Portuguesa/Literatura e Artes); aplicação do instrumental Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (TIAH/S) com o professor (Matemática); aplicação de formulários para autoavaliação da estudante; contato com a coordenadora da escola para informação do processo de avaliação das AHSD e orientação quanto aos protocolos encaminhados aos professores.

A análise dos dados ocorreu de forma quantitativa e qualitativa. A triangulação das informações obtidas nos questionários de indicadores de AHSD aplicados com os pais, com a professora de Língua Portuguesa/ Literatura e com o professor de Artes da escola da aluna apontam os dados transcritos na tabela abaixo, a qual representa o percentual do comportamento de Ana Paula em relação aos critérios de AHSD avaliados.

Critério	País	Professora de Língua Portuguesa/ Literatura	Professor de Artes
Habilidade Geral Acima da Média	80%	100%	100%
Comprometimento com a Tarefa	92%	84%	84%
Criatividade	93%	66%	93%
Liderança	100%	80%	100%

**Tabela 2. Dados dos Questionários de Indicadores de AHSD aplicados com os pais e professores da aluna**

Fonte: Própria autora.

Início da legenda: #paratodosverem: tabela com quatro colunas e cinco linhas. Na 1<sup>a</sup> coluna Critério, 2<sup>a</sup> coluna pais, 3<sup>a</sup> coluna professor de Língua Portuguesa/Literatura, 4<sup>a</sup> coluna professor de Artes. No critério de habilidade geral acima da média: pais (80%), professor de Língua Portuguesa/Literatura (100%) e professor de Artes (100%). No critério Comprometimento com a Tarefa: pais (92%), professor de Língua Portuguesa/Literatura (84%) e professor de Artes (84%). No critério criatividade: pais (93%), professor de Língua Portuguesa/Literatura (66%) e professor de Artes (93%). No critério liderança: pais (100%), professor de Língua Portuguesa/Literatura (80%) e professor de Artes (100%). Fim da legenda.

Nos Questionários de Indicadores de AHSD aplicados com os pais e professores da aluna, foi adotada a seguinte sistemática para a obtenção dos resultados expostos na tabela acima. Conforme o questionário, cada critério foi avaliado por meio de perguntas relacionadas cujas respostas deveriam ser respondidas a partir das seguintes opções: “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “frequentemente” ou “sempre”, a partir da observação do comportamento da estudante pelo avaliador.

As indicações “frequentemente” e “sempre” são valoradas positivamente em relação aos indicadores de AHSD, enquanto “nunca” e “raramente” são valoradas negativamente. Observando a tabela, constata-se pelos percentuais atingidos que todos os avaliadores (pais e professores) atestaram que Ana Paula apresenta uma prevalência de indicadores de AHSD, com exceção do critério “criatividade”, analisado pela professora de Língua Portuguesa/Literatura, que, apesar de estar notavelmente mais baixo que os demais, ainda se apresenta acima de 50%.

Ademais, foi feita a aplicação da Triagem de Indicadores de Altas Habilidades ou Superdotação (TIAH/S) com o professor de Matemática, o qual apontou como característica relevante da aluna o critério “liderança”. Este resultado corrobora com a interpretação dos pais e dos professores na

avaliação do mesmo critério nos questionários de indicadores de AHSD supramencionados, confirmando que o maior potencial da aluna se encontra na área da liderança, na qual possui desempenho superior a 99% dos estudantes, de acordo com o percentil padronizado do teste.

É pertinente ressaltar que, na avaliação por meio de questionários de indicadores de AHSD,

todas as respostas podem ser afetadas por fatores individuais, familiares, sociais e educacionais [...]. Isso não inviabiliza os indicadores ou características, apenas podem camuflá-los ou supervalorizá-los. (Pérez, 2016)

Na autoavaliação, Ana Paula respondeu ao formulário Minhas Digitais do Aprendizado (Shader; Zhou, 2006), um instrumento que objetiva registrar interesses, habilidades e estilos de aprendizagem.

Outro recurso utilizado foi a Lista de Habilidades, Interesses, Preferências, Características e Estilos de Aprendizagem (LHIPCEA) (Chagas, 2008) no intuito de descrever como a aluna se percebe em relação as suas habilidades; preferências, interesses e aspectos motivacionais; características pessoais; estilos de aprendizagem; e relações interpessoais e acadêmicas.

Em âmbito geral, Ana Paula se reconhece como uma pessoa de fácil aprendizado, muito curiosa, criativa, autônoma, independente e perfeccionista. Apresenta uma autocritica elevada, considerando-se ansiosa e agitada. Segundo a própria aluna, embora possa parecer autoconfiante, nem sempre tem uma autoimagem positiva. Seu estilo de aprendizagem corresponde a um perfil ativo, extrovertido, afeito a chamar atenção dos demais, caracterizado por comportamento alegre, comunicativo, rápido ao realizar as tarefas ou aquilo que lhe é solicitado, curioso e por um gosto em descobrir novidades.

Ana Paula prefere diversificar o ambiente onde estuda ou brinca e está sempre disposta a auxiliar os colegas nas tarefas escolares e a conciliar situações de conflito, aspectos presentes nas atitudes da aluna, segundo a autoavaliação e a análise dos pais e professores. Dessa forma, a interpretação geral dessas informações aliadas à observação direta do comportamento da aluna no atendimento da psicologia confirma a intensidade, a frequência e a consistência de indicadores de altas habilidades ou superdotação.

## 2.2 Encaminhamentos

Diante dos resultados obtidos, foram realizados encaminhamentos a fim de desenvolver as características identificadas e trabalhar as dificuldades percebidas. É prudente ressaltar que o desenvolvimento humano obedece a um dina-

mesmo em que é afetado pelas contingências ambientais. Logo, para a criança continuar expressando comportamentos de superdotação, faz-se necessário tanto condições favoráveis para o desenvolvimento, como oportunização de enriquecimento. Nessa perspectiva, foram sugeridos os seguintes direcionamentos:

- Adequar os conteúdos escolares e atender às necessidades educacionais específicas de Ana Paula, através de um Plano Educacional Individualizado (PEI) elaborado pela escola;
- Proporcionar à criança contato com outras pessoas com AHSD de todas as idades e áreas para favorecer o seu desenvolvimento intelectual e emocional;
- Assegurar oportunidades de participação em cursos extracurriculares de interesse da aluna, presenciais ou online, objetivando seu enriquecimento, bem como o contato e intercâmbio de conhecimento com pessoas com interesses afins;
- Buscar psicoterapia para o desenvolvimento da inteligência emocional e do manejo de traços de ansiedade, objetivando adquirir estratégias que atenuem a assincronia interna e externa;
- Desenvolver habilidades verbais e não verbais para aprimorar a comunicação interpessoal, favorecer as habilidades sociais e desenvolver empatia com o outro;
- Viabilizar o aperfeiçoamento de estratégias pessoais e sociais em programas de desenvolvimento de liderança, a fim de aproveitar seu potencial nessa área.

## **Considerações finais**

Este estudo apresentou a avaliação de uma aluna da educação básica acompanhada no Creaece onde foram abordados tanto o processo de atendimento na instituição como as metodologias aplicadas à avaliação da estudante, com dados extraídos dos recursos aplicados. A partir da articulação e análise dos referenciais obtidos, foi possível constatar que as características de AHSD foram evidenciadas de forma consensual na perspectiva dos pais, professores da escola, psicóloga do Creaece e na autoavaliação da estudante, confirmando assim os indicadores de altas habilidades ou superdotação registrados no presente estudo de caso.

No contexto da sociedade contemporânea, é nítida a necessidade de se buscar a efetiva inclusão de um público há muito tempo negligenciado: as pessoas com altas habilidades ou superdotação. Para alcançar esse objetivo, é importante que se viabilize a identificação das características desse perfil de estudante, sobretudo por pro-

fissionais da área da educação, por estarem diariamente em contato com crianças e adolescentes em fase de pleno desenvolvimento de seus potenciais e personalidades.

Nesse viés, a identificação desses estudantes deve ser realizada em um contexto multidisciplinar e de forma multidimensional; no entanto, reitera-se que a figura do professor é preponderante nesse processo. Portanto, uma adequada identificação do estudante acarretará ações capazes de garantir o desenvolvimento de suas habilidades, de aproveitar melhor os direitos já conquistados na legislação e a implementação de novas iniciativas de inclusão.

Para tanto, desconstruir mitos e ampliar cada vez mais as informações sobre esse tema, em especial sobre o processo de identificação, propiciará maior legitimidade para um reconhecimento das AHSD, utilizando instrumentais vastamente disponíveis na atualidade, de modo que se torna imprescindível que os docentes se capacitem cada vez mais para a aplicabilidade desses recursos na sua prática profissional.

## Referências

- BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.** 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005a.
- BRASIL. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva.** SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.
- CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes Talentosos:** Características Individuais e Familiares (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2008.
- Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resultado do Censo de Educação Básica,** 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3VvpRTP>. Acesso em: 29 fev. 2024.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.
- NAKANO, Tatiana de Cássia. **TIAH/S:** Triagem de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação: Livro de Instruções. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2021.
- PÉREZ, Susana Gabriela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** 1 ed. Paraná: Guarapuava Apprehendere, 2016.
- RENZULLI, Joseph S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. In: STENBERG, Robert J.; DAVIDSON, Janet B. (eds.). **Conceptions of Giftedness.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

**CAPÍTULO 3:**  
**BATALHA NAVAL: O ALUNO COMO PROTAGONISTA**  
**DE SEU APRIMORAMENTO INTELECTUAL**

*Silmara Adriana Cardoso Campêlo<sup>1</sup>*  
*Verônica Maria Miranda Silva<sup>2</sup>*  
*Anna Letícia Cardoso Campêlo Ribeiro<sup>3</sup>*

## **Introdução**

Se recordarmos por alguns minutos de nossa vida escolar, desde o antigo primário até a faculdade e relacionarmos com os melhores alunos lembraremos dos “bons em matemática”. Qual o motivo que nos leva a essa recordação? Seria porque ouvimos a vida toda que matemática é complicada, complexa e que só os alunos muito inteligentes são capazes de compreender e solucionar problemas? Ou porque os professores da disciplina falavam uma língua diferente e eram distantes de nós, simples alunos? Ou então por que aquela voz ficava falando na nossa mente “você não é capaz”?

Naquela época, poderíamos pensar até que sim, mas hoje sabemos que somos frutos de um sistema escolar que nos proporcionava aulas sem dinâmicas e professores com pouco repertório, o que resulta em alunos com escassa motivação, mas obedientes ao sistema. Então, após várias décadas poderíamos esperar mudanças positivas nessa realidade escolar, o que não aconteceu; pois essa forma errônea de ensinar matemática continua a ser reproduzida nas escolas em todo o país.

Em concordância, o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa 2018 confirma essa análise. No ranking mundial, o Brasil ficou em 57º em Leitura e 70º em Matemática, ou seja, 13 rankings de diferença sendo os alunos os mesmos. O caminho para melhorar esse desempenho é sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNS, onde reafirma que os jogos na matemática são importantes, pois se apresentados de maneira atrativa, favorecem a criatividade na busca de soluções, sendo os jogos um valioso instrumento pedagógico, pois favorece aos participantes desenvolverem o ra-

---

1. Professora de Sala de Recurso Multifuncional no Município de Barreiras-BA. E-mail: silmaracampelo@gmail.com

2. Técnica de Avaliação na Secretaria Municipal de Educação do Município de Barreiras-BA. E-mail: veronicammsilva@gmail.com

3. Acadêmica do 7º semestre de Psicologia - Uninassau. E-mail: anncampeloribeiro2002@gmail.com

ciocínio matemático e a refletirem sobre soluções; e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCNEB enfatizam ainda a necessidade do uso de atividades lúdicas (Brasil, 1998). Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular-BNCC, não apresenta a disciplina de matemática como um manancial de números, operações e formas geométricas, mas sim como um jogo, uma linguagem, uma forma de ver e modelar realidades, uma estrutura de pensamento, um exercício criativo e um espaço de desenvolvimento de múltiplas habilidades sendo esses conhecimentos necessários para todos na lapidação de pessoas críticas, cientes e atuantes na sociedade (Brasil, 1998). Na perspectiva de alinhar os documentos orientadores e a realidade da sala de aula na busca de formar um cidadão ativo, autônomo e favorecer aos alunos mais habilidosos oportunidade de crescimento desenvolvemos essa sequência didática intitulada “Batalha naval: o aluno como protagonista de seu aprimoramento intelectual”.

Batalha naval: o aluno como protagonista de seu aprimoramento intelectual

**Modalidade de Ensino:** Anos finais/Ensino Fundamental II.

**Ano:** 6º, 7º e 9º ano.

**Componente Curricular:** Matemática, filosofia, história e geografia.

**Unidade Temática:** Geometria.

**Objetivos (Habilidades/BNCC):**

- Construir sua aprendizagem como protagonista de forma atrativa e dinâmica; trabalhando em equipe, construindo hipóteses e soluções;
- Desenvolver habilidades de raciocínio, como: organização, atenção e concentração para a resolução de problemas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, criatividade e raciocínio dedutivo;
- Conhecer coordenadas geométricas e cartesianas de forma lúdica;
- Identificar as coordenadas cartesianas ( $x, y$ );
- Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano;
- Aperfeiçoar a percepção visual e espacial;
- Desenvolver a concentração, atenção e a motricidade fina;
- Compartilhar conhecimentos dentro e fora do ambiente escolar;
- Reconhecer nos jogos e atividades, várias alternativas lúdicas de aprimoramento intelectual; · Despertar o interesse para conhecer mais sobre a vida e feitos de René **Descartes** (sua contribuição para filosofia e a humanidade), as guerras mundiais e suas consequências; · Apresentar para os alunos o livro “O caderno secreto de Descartes” escrito pelo matemático e historiador da matemática israelense Amir d. Aczel e o filme DESCARTES lançado em 1974; interagir de forma

saudável com os pares, estreitando laços e prevenindo o isolamento social; reconhecer a importância do GPS para diversas profissões atualmente e a sua estrutura de funcionamento.

### **Duração das atividades (h/a):**

Indica-se 06 aulas de 50 minutos divididas em duas semanas, promovendo um intervalo de alguns dias para que os alunos possam pesquisar sobre a vida de René Descartes, sobre GPS, experimentar o jogo em outros ambientes, surgir dúvidas e despertar resoluções retornando essas experiências para sala de aula, proposta do horário dos intervalos.

### **Conhecimentos prévios:**

#### **1. Contexto histórico sobre o jogo:**

Não há registro oficial sobre a origem do jogo Batalha Naval, mas os indícios apontam para um surgimento durante a 1<sup>a</sup> Guerra Mundial, criado pelos soldados russos que estavam entediados dentro dos navios de guerra. Na versão original dois adversários desenhavam em folhas de papel as embarcações e os posicionavam em um mar imaginário quadriculado. Ganhava quem descobrisse primeiro as coordenadas das embarcações do oponente. Nos anos 20, o passatempo se tornou popular entre prisioneiros de guerra e os soldados no intervalo dos combates. Em 1931 apareceu nos EUA a primeira versão comercial, ainda em papel, chamada Salvo. Durante a 2<sup>a</sup> Guerra Mundial, em 1943, foi lançado o jogo com o nome que ficou mais conhecido nos EUA: Battleship (navio de guerra). Em 1967, durante a Guerra Fria, veio a primeira versão de tabuleiro, com as clássicas maletinhas e navios de plástico encaixáveis – lançada no Brasil em 1988. Atualmente, há vários aplicativos de Batalha Naval para celular e até no Facebook, além de adaptações e releituras para tabuleiro (Ortega, 2016).

#### **2. Plano Cartesiano:**

O plano cartesiano é um objeto matemático plano e composto por duas retas numéricas perpendiculares, ou seja, retas que possuem apenas um ponto em comum, formando um ângulo de 90°. Esse ponto comum é conhecido como origem e é nele que é marcado o número zero de ambas as retas. O plano cartesiano recebeu esse nome por ter sido idealizado por René Descartes e é usado fundamentalmente para sistematizar técnicas de localização no plano. As duas retas numéricas que dão origem ao plano cartesiano precisam ser retas numéricas, pois essa é a condição que tornará possível encontrar localizações de pontos quaisquer no plano. Essa localização é a base fundamental de muitos conhecimentos comuns no cotidiano, como distância

entre pontos. Uma reta numérica é uma reta comum em que foi estabelecida uma correspondência com os números reais. Desse modo, cada ponto da reta está ligado a um único número real e é esse fato que permite qualquer localização. Um número real qualquer terá apenas uma localização em toda a extensão infinita da reta (Silva, s.d.).

### 3. Vocabulário matemático:

Domínio das nomenclaturas: horizontal, vertical, abscissa, eixos, ordenada, números positivos, números negativos, 1º quadrante, 2º quadrante, 3º quadrante, 4º quadrante, polígonos, coordenadas, pontos.

#### **Estratégias e recursos utilizados:**

- Apresentar o contexto histórico do jogo, expor um pouco sobre a vida de René Descartes;
- Expor no quadro o plano cartesiano e apresentar as retas numéricas;
- Distribuir as folhas com o jogo físico para os alunos manusearem;
- Folha xerocada com malha do jogo, caneta.

## **Módulo 1: Apresentação da situação comunicativa e produção inicial (02 aulas)**

### **1º momento: Introdução**

Fazer sensibilização para o tema por meio da apresentação histórica do jogo “Batalha Naval” e da trajetória de vida de René Descartes.

Sugestões de perguntas:

- Vocês conhecem o jogo batalha naval?
- Você já jogou Batalha Naval? - Sabem como se joga?
- Sabem a origem do nome do plano ‘cartesiano’?

### **2º momento: Desenvolvimento**

Apresentação do jogo no quadro concomitantemente ao material xerocado em papel ofício, leitura e explicação do tabuleiro, embarcações e respectivas regras do jogo.

### **3º momento: Prática**

Dividir a sala em trios (dois jogadores e um juiz) para jogarem em equipes na primeira rodada com a finalidade de adaptação e retenção das regras do jogo. Na segunda rodada formar duplas, observando as dúvidas que possam surgir no preenchimento do tabuleiro (chamada também de grelha) ou durante o jogo.

Meu jogo do adversário:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
1																1															1
2																2															2
3																3															3
4																4															4
5																5															5
6																6															6
7																7															7
8																8															8
9																9															9
10																10															10
11																11															11
12																12															12
13																13															13
14																14															14
15																15															15
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	
COURAÇADO																															
CRUZADORES																															
DESTROIERS																															
SUBMARINOS																															
HIDRO-AVIÕES																															

**Figura 1. Batalha Naval**

Fonte: Elaborada pelas autoras.

#### Regras do Jogo:

- Cada jogador possui 15 embarcações (também chamadas de armas) assim distribuídas:
  - 3 Destroiers (2 quadradinhos)
  - 4 Submarinos (1 quadradinho)
  - 2 Cruzadores (4 quadradinhos)
  - 1 Couraçado (5 quadradinhos)
  - 5 Hidro-aviões (3 quadradinhos)
- 1º: cada jogador distribui suas armas pelo tabuleiro. Isso é feito marcando no quadrado intitulado “Meu jogo” os quadradinhos referentes às suas embarcações, não é permitido que duas embarcações se toquem.
- 2º: o jogador não deve revelar ao oponente as localizações de suas armas. Disparará 3 tiros, indicando a coordenadas do alvo através do número da linha e da letra da coluna que definem a posição. Se o tiro atingir alguma embarcação o jogador atingido deverá falar “fogo” se não atingir irá falar “água”. Ex: B15 (sempre a letra e depois o número da casa).
- 3º: após cada um dos tiros, o oponente avisará se acertou e qual a arma foi atingida. A cada tiro acertado em um alvo, o oponente deverá marcar em seu tabuleiro para que possa informar quando a arma

for afundada. Uma arma é afundada quando todas as casas que formam essa arma forem atingidas.

- 4º: depois dos 3 tiros e as respostas do oponente, a vez passa para o outro jogador. O jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as armas do seu oponente.

#### **4º momento: Fechamento da aula**

Pedir para os alunos analisarem como foram no jogo e o que têm dúvidas, o que aprenderam. Entregar folhas xerocadas do tabuleiro para jogarem em outros ambientes.

**Avaliação:** Observar a participação e envolvimento dos alunos na aplicabilidade das orientações nas jogadas e na representação de suas funções.

## **Módulo 2**

**1º momento:** Questionamentos sobre o jogo realizado anteriormente, sobre GPS, extraír informações sobre o livro e o filme de Descartes indicados nas primeiras aulas,

**2º momento:** Introduzir os conceitos sobre o plano cartesiano, apresentando os eixos perpendiculares (horizontal e vertical) e o cruzamento na origem das coordenadas.

**3º momento:** Montar novos trios de alunos para jogar, revezando as funções e levantando dúvidas existentes.

**4º momento:** Aplicar atividades relacionadas aos componentes ao qual o professor ministra aula. **Avaliação:** Observar a participação dos alunos nos jogos e o desenvolvimento de atividades de acordo com o componente do professor.

## **Módulo 3: Aprofundando o estudo e conhecendo os recursos**

**1º momento:** Relacionar as jogadas (fogo e água) para o reconhecimento de algumas dicas previamente estabelecida pelo professor para localizar pontos no Plano Cartesiano.

**2º momento:** Realizar uma rodada prévia para retirar possíveis dúvidas das regras do jogo.

**3º momento:** Desenvolver as jogadas seguindo as regras do jogo.

**4º momento:** Solicitar um pequeno relato escrito dos trios para avaliar o nível de apreensão dos objetos de conhecimento com os conceitos abordados no jogo.

**Avaliação:** Através da correção dos relatos para verificar o nível de aprendizagem dos alunos.

## Considerações finais

A diversidade nas atividades de ensino aprendizagem desenvolvidas em sala de aula precisam fazer parte da vida real, desmistificando assim, a matemática. Assim será possível contribuir para que os alunos consigam identificar na prática de seu cotidiano os conteúdos da disciplina; especialmente quando tratamos com um público de alunos com altas habilidades ou superdotação que precisam de orientações para atuar de maneira crítica e protagonista na própria vida.

A presente sequência didática objetivou apresentar aos professores a construção/adaptação e aplicação do Jogo Batalha Naval, um clássico do início do século XX que para muitos ainda é novidade. Na proposta apresentada buscamos conciliar a Batalha Naval com toda sua gama de desafios presentes no ensino de matemática, a importância da produção acadêmica de René Descartes e a aplicabilidade atual do GPS em diversas profissões.

Somos cientes que a resistência às mudanças são inúmeras, fato esse comprovado na pesquisa rápida que foi realizada para fins dessa sequência didática. No início desse mês na formação dos professores do AEE foram feitas perguntas abaixo aos 60 (sessenta) professores especialistas que atuam em nas salas de recursos do município sobre o jogo Batalha Naval:

- Quem conhece o jogo Batalha Naval? Doze professores responderam que sim. - Quem já jogou? Dez professores responderam que sim.
- Quem utiliza esse recurso de ensino no AEE ou indica para os professores da sala regular? Três professores responderam afirmativamente.

Embora não seja o nosso propósito apresentar a análise dos dados, essa breve inserção apontou para a justificativa da sequência didática apresentada no sentido de potencializar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades ou superdotação. Considerando o quantitativo de sessenta professores e as respostas apresentadas, é preciso disseminar as possibilidades de ensino por meio de jogos didáticos que oportunizam um trabalho com as AHSD.

Almejamos com essa proposta de sequência didática despertar o interesse de professores e alunos para chegar a essa máxima: “Cogito, ergo sum” (penso, logo existo). Não é simples, mas também não é impossível.

## Referências

AGRANIONIH, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. **Jogos e aprendizagem matemática:** uma interpretação possível. Erechim: Edifapes, 2002.

BRASIL. Ministério da educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN'S Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SECAD/CNE, 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).** Brasília, 2008.

ENGELMANN, Jaqueline (Org.). **Jogos matemáticos:** experiências no PIBID. Natal (RN): IFRN, 2014.

CAPÍTULO 4:  
**A ARTE COMO FERRAMENTA INCLUSIVA PARA  
ESTUDANTES COM AHSD NO CONTEXTO ESCOLAR**

*Lurdes Andréa Arouca Calixto<sup>1</sup>  
Tamires Fernandes Almeida<sup>2</sup>*

### **Sequência Didática**

**Modalidade de Ensino:** Ensino Fundamental II

**Ano(s):** 6º, 7º, 8º, 9º

**Componente Curricular:** Artes/Língua Portuguesa/Educação Física

#### **Objetivos:**

- Ao final da proposta, a(o) aluna(o) poderá estar apta(o) a: Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo;. Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico;
- Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador;
- Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários; Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática;
- Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralingüísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os

---

1. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. E-mail: calixtoandréa501@gmail.com

2. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: tamiresf.almeida12@gmail.com

- deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação;
- Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais.

**Duração das atividades (h/a):** 20 aulas de 50 minutos

**Conhecimentos prévios:** Levantar os conhecimentos prévios acerca da linguagem teatral.

**Estratégias:** Levantamento dos conhecimentos prévios; trabalho em grupos; rodas de conversa; aulas dialogadas.

**Recursos utilizados:**

- Leituras acerca da linguagem teatral;
- Papéis coloridos;
- Roupas/tecidos para figurinos;
- Objetos para cenários;
- Fantoches para auxiliar no processo de elaboração dos enredos;
- Computador;
- Músicas, sons diversos para a construção das cenas;
- Luzes para a iluminação dos cenários;
- Vídeos sobre os temas de escolha para a peça.
- Vídeos ilustrativos sobre a preparação do trabalho teatral.

**Módulo 1: Apresentação da situação comunicativa e produção inicial: 5 aulas**

**1º momento: Introdução**

Professor(a), este é o momento de apresentação da situação comunicativa, a fim de preparar as/os alunas(o)s para a realização de uma produção inicial. Sugerimos que faça a sensibilização para o tema por meio de rodas de conversa.

Sugestões de perguntas para a sensibilização inicial: (esta parte deve ser feita oralmente, permitindo que os alunos relatem um pouco de suas experiências e opiniões sobre o tema), após fazer uma listagem com os temas e fazer uma votação para definir o assunto do trabalho.

**2º momento: Desenvolvimento**

Através de entrevistas individuais e questionários montar os grupos de trabalho:

- Grupo 1: Escrita do texto teatral
- Grupo 2: Representação da Peça
- Grupo 3: Confecção do cenário, adereços, figurinos

### **3º momento: Prática**

- Grupo 1: Os alunos escolherão se serão várias esquetes ou uma peça curta com várias cenas tendo começo, meio, fim (Esquete é uma peça de curta duração, geralmente de caráter cômico, produzida para teatro, cinema, rádio ou televisão. Cada esquete tem cerca de 10 minutos de duração).
- Grupo 2: Trabalhando o corpo como relaxamento, consciência corporal, expressividade, para depois fazerem exercícios de voz e começarem a ensaiar.
- Grupo 3: Começarão a selecionar materiais para o cenário, adereços e figurinos.

### **4º momento: Fechamento da aula**

Definição da peça ou esquetes, quantidade de personagens, materiais que serão utilizados para o cenário, figurinos, local que será feita a apresentação.

**Avaliação:** Processual com observação e registro de cada etapa desenvolvida.

## **Módulo 2: Início do Trabalho Prático: 10 aulas**

### **1º momento: Introdução**

Todos juntos assistirão um vídeo sobre o assunto escolhido, após terem assistido os grupos serão separados e cada grupo assistirá vídeos na sua área.

### **2º momento: Desenvolvimento**

- Grupo 1: Como se escreve uma peça/esquete, quais elementos serão necessários etc.
- Grupo 2: Ideias de cenários, como foram feitos; figurinos etc.
- Grupo 3: Quais são as preparações para o ator, o que deve ser levado em conta, dicas de exercício para corpo, voz etc.

### **3º momento: Prática**

- Grupo 1: A escrita da peça/esquete.
- Grupo 2: Definindo quem serão os personagens - começarão a criar seus personagens, treinando voz, gestos.
- Grupo 3: A confecção do cenário, figurinos, adereços.

### **4º momento: Fechamento da aula**

O grupo 1 terá que ter finalizado para que os outros grupos possam finalizar no próximo módulo. **Avaliação:** Avaliação formativa e processual, desenvolvimento das etapas e escrita da peça.

## **Módulo 3: Aprofundando o estudo e conhecendo os recursos: 5 aulas.**

### **1º momento: Introdução**

O grupo 1 learia para todos a peça já com as devidas correções e assim os próximos grupos poderiam finalizar seus trabalhos.

### **2º momento: Desenvolvimento**

A turma do grupo 1 irá ajudar nas falas dos personagens do grupo 2, juntamente com os participantes escreverão as falas e o grupo 3 vai definir os figurinos de cada um com as características dos personagens.

### **3º momento: Prática**

A turma 1 irá ajudar a turma 2 com ensaios da peça/esquete e a turma 3 finalizará os figurinos, o cenário.

### **4º momento: Fechamento da aula**

Apresentação da peça/esquete para as turmas e famílias

**Avaliação:** Roda de conversa sobre como se sentiram fazendo esta peça, desde a criação até a representação; o que faltou; o que gostariam de mudar.

## **Considerações finais**

Ao dialogarmos sobre o público-alvo da educação especial, os estudantes com altas habilidades ou superdotação, ressaltamos o quanto é preciso ampliar o debate acerca da identificação desse alunado no espaço escolar, suas áreas de interesse, assim como o olhar para o trabalho com o enriquecimento curricular que pode proporcionar o aprofundamento e desenvolvimento do aprendizado dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Deste modo, a proposta de sequência didática buscou possibilitar uma ferramenta que auxilie na prática inclusiva para o enriquecimento curricular de todos os estudantes no espaço escolar no contexto do Ensino Fundamental II, com foco nas habilidades artísticas.

Ao utilizar a linguagem teatral como eixo central da proposta, podemos articular a mesma com o que propõe Renzulli (1979) onde aborda a AHSD a partir de “três anéis” que destacam os aspectos principais como: a habilidade acima da média; o comprometimento com a tarefa e a criatividade. Tais aspectos podem ser observados pelo (a) professor (a) ao longo da sequência.

Corrobora, nesse sentido, com o que ressalta Virgolim (2007), em que relata acerca do professor (a) auxiliar os estudantes no comprometimento com a tarefa para desenvolver suas habilidades específicas e criatividade, para tanto é importante que esteja atento aos interesses dos alunos. A proposta da sequência didática proporciona a possibilidade de estar atento aos interesses a partir de cada etapa

desenvolvida. Têm-se, portanto, o seguinte fluxograma que pode exemplificar este processo de refinamento do olhar da escola para os estudantes com AHSD.

<b>Fluxograma- Sequência Didática: O estudante com AHSD e a prática inclusiva no contexto escolar</b>		
Contexto escolar	Sequência Didática: Arte e linguagem Teatral	Reflexão/ação ao longo do processo de aprendizado
Estudante com altas habilidades ou superdotação		
Habilidades específicas; comprometimento com a tarefa e criatividade	Registro e observação para avaliação processual de cada etapa	Enriquecimento e/ou aprofundamento curricular

**Tabela 3. Esquema gráfico da sequência didática**

Fonte: As autoras (2023).

Descrição da imagem: card com fundo branco com esquema gráfico da sequência. Na barra superior escrito em preto Fluxograma- Sequência Didática: O estudante com AHSD e a prática inclusiva no contexto escolar. Abaixo do lado esquerdo um quadro com os dizeres Contexto Escolar com duas setas em direção a este quadro e aos quadros da direita, uma seta em direção a este quadro vindo do quadro abaixo com os dizeres Habilidades específicas comprometimento com a tarefa e criatividade, no centro depois da primeira seta um quadro com os dizeres Sequência Didática: Arte e linguagem Teatral e uma seta em direção a este quadro e ao quadro do lado direito, abaixo deste quadro uma seta que vem da direção do quadro abaixo com os dizeres Estudante com Altas Habilidades ou Superdotação e a seta do lado esquerdo, abaixo uma seta saindo do quadro com os dizeres Registro e observação para avaliação processual de cada etapa e uma seta nas duas direções saindo dele até o último quadro do lado esquerdo. Em cima no lado direito uma seta nas duas direções e o quadro com os dizeres Reflexão/ação ao longo do processo de aprendizado com uma seta nas duas direções com o último quadro do lado direito com os dizeres Enriquecimento e/ou aprofundamento curricular e saindo uma seta com as duas direções até o último quadro do centro e uma seta nas duas direções saindo dele até o segundo quadro do centro.

## Referências

- ALENCAR, Eunice Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALENCAR, Eunice Soriano de. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise S.; ALENCAR, Eunice Soriano de (Orgs.). **Desenvolvimento de talentos e Altas Habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre. Artmed, 2007, p. 151-162.
- ARAÚJO, Lindomar. **Exemplos de montagem de cenários de teatro em locais fechado e aberto**. YouTube, 28 dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/41U5ocq>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- ARMSTRONG, Thomas de. **Inteligências Múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2PhMLxa>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- FELDMAN, David H; KRECHEVSKY, Mara; GARDENER, Howard. **Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil**. Vol 3. Porto Alegre: Editora Penso, 2001.
- JOHN, Christopher. **Como Escrever um Roteiro Para Um Esquente**. EhowBrasil, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3NYXQzz>. Acesso em: 21 jan. 2023.
- OFICINAS CULTURAIS IPATINGA. **Iniciação Teatral - Aula 01 - “A Origem do Teatro e Introdução a Prática Cênica”**. YouTube, 21 set. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3IPctCp>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- RENZULLI, Joseph S. **What makes giftedness? Re-examining a definition**. Chronicle Guidance Professional Service P991. Moravia: Chronicle Guidance, 1979, p. 1-6.
- SESC PARANÁ. **Exercícios de aquecimento vocal/artes cênicas**. YouTube, 20 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3tHacWd>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/48u70Mt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAPÍTULO 5:

# ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO DA INVISIBILIDADE DOS ALUNOS COM AHSD: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE CUBATÃO/SP

*Cintia Bellini<sup>1</sup>*

*Fabiana Elisa dos Santos<sup>2</sup>*

*Leandro da Nobrega Pinheiro<sup>3</sup>*

## **Introdução**

A discussão sobre altas habilidades no Brasil vem ganhando corpo com uma gama variada de iniciativas. O aumento de pesquisas, de grupos de discussão e encontros entre pesquisadores e interessados, vem possibilitando o fortalecimento e o respeito a mais esta condição de diversidade humana.

Ainda assim, os números de indivíduos potencialmente com alta habilidades ou superdotação e o processo de identificação segue lentamente avançando na educação pública, rede que abarca a maior parte dos estudantes brasileiros e, em especial, das camadas populares, onde esta discussão permanece invisível. Camuflada por mitos, da ideia sobrenatural do dom, permanece o equívoco de que estas crianças e jovens não precisam da atenção escolar porque são os alunos perfeitos.

O desafio está posto, contudo, a invisibilidade destes alunos traz a necessidade da discussão de todo o sistema escolar no intuito de provocar as redes a se engajarem neste processo. No Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, há 24.424 alunos identificados com altas habilidades ou superdotação. A Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHS) indica que, considerando as diversas áreas em que as AHSD possam apresentar-se, cerca de 10% dos estudantes possam ter algum tipo de AHSD. O ensino básico totalizou 35.760.081 matrículas em 2022, desta forma, cerca de 3,5 milhões de alunos estão sendo invisibilizados quanto às suas AHSD, capacidades que potencialmente, teriam contribuições sociais nas mais diversas áreas e trazendo discussões e compreensões capazes de impactar a todo sistema escolar e, desta forma, a todas as escolas e alunos.

Dante do exposto, o presente texto tem por objetivo apresentar o trabalho da escola pública e seus profissionais, professores e gestores escolares que, uma vez cientes deste quadro, decidiram atuar coletivamente sobre seus contextos. Desta

---

1. Prefeitura Municipal de Cubatão. E-mail: [cintiabellini@gmail.com.br](mailto:cintiabellini@gmail.com.br)

2. Prefeitura Municipal de Cubatão. E-mail: [bielisa@gmail.com.br](mailto:bielisa@gmail.com.br)

3. Prefeitura Municipal de Cubatão. E-mail: [leandronobregapinheiro@gmail.com.br](mailto:leandronobregapinheiro@gmail.com.br)

forma, seguem construindo possibilidades no atendimento de alunos com AHSD na rede municipal de ensino da cidade de Cubatão localizada na Baixada Santista.

Na primeira parte do texto, apresentamos como a experiência do investimento na pesquisa e produção de conhecimento possibilita efetiva intervenção na realidade posta com vistas à sua transformação. Na segunda, apresentamos alguns dados coletados na pesquisa do professor Leandro Pinheiro na ocasião de sua pesquisa de doutoramento sobre a temática, que nos permite um diagnóstico sobre a realidade da rede de ensino de Cubatão, e ponderar sobre elementos que podem contribuir para a concretização de propostas de atendimento em redes de ensino.

Por fim, apresentamos uma experiência inovadora em escola pública para atendimento de alunos com AHSD em uma perspectiva inclusiva dentro de um projeto político pedagógico.

## **1. A invisibilidade como problema a ser enfrentado**

Retomando o papel das contribuições que a discussões sobre o tema têm na construção da práxis pedagógica e permite intervenções significativas na realidade posta, vamos iniciar o diálogo pontuando, para contextualizar a experiência que nos dispomos a partilhar, pelo trabalho de pesquisa que se inicia no ano de 2014. A vivência como coordenador pedagógico na rede de ensino municipal de Cubatão, mobilizou o professor Leandro da Nóbrega Pinheiro a realizar um curso de pós-graduação em nível de doutorado<sup>4</sup> buscando respostas que nos ajudassem a compreender o quadro de invisibilidade que verificava nesta rede de ensino.

Cubatão não tinha nenhum aluno indicado com AHSD naquele ano e, nenhum registro nos dez anos antecedentes à pesquisa, condição que se colocou como um problema de pesquisa e que a bibliografia inicial específica já indicava ser uma condição de outras redes também. A invisibilidade não se mostrou apenas na ausência dos dados, mas na perspectiva dos professores e gestores em suas práticas profissionais cotidianas.

Durante a pesquisa, entrevistamos gestores, professores, estudantes e submetemos 118 educadores da rede municipal entre professores e gestores das mais diferentes modalidades educacionais. A falta de acesso aos conhecimentos sobre o tema inviabilizou que fossem notados alunos com AHSD em 61% dos entrevistados e, mesmo os 39% que indicaram contato não houve produção de qualquer ação formal de atendimento institucional, conforme previsto na legislação. Do contrário, registros formais teriam sido produzidos nas plataformas próprias dos sistemas vigentes.

---

4. Pinheiro (2018).

**Você já atuou com algum aluno com AH/SD, ao longo da carreira?**



**Figura 2. Gráfico sobre a experiência dos docentes com estudantes alto habilidosos ao longo de suas carreiras<sup>5</sup>**

Fonte: Pinheiro (2018).

Descrição da imagem: Fundo cinza com gráfico de pizza nas cores laranja e azul escuro. 39% do gráfico está na cor laranja representando professores que tiveram em algum momento aluno com altas habilidades. 72,61 do gráfico está na cor azul escura representando os professores que nunca tiveram alunos com altas habilidades.

Destacamos como a pesquisa de doutorado<sup>6</sup> que buscava entender as razões da invisibilidade dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, foi importante no enfrentamento da situação. Por trazer o tema para as preocupações de educadores e rede de ensino, e iniciar os primeiros esforços para a formação docente na área.

Questões relacionadas às lacunas de formação e ausência de bibliografias específicas sobre o tema causaram dificuldades que se relacionaram a aspectos da terminologia, a reprodução de mitos como o da genialidade e preconceitos com o tema. Ainda, a falta de estrutura para o trabalho docente, produção do fracasso escolar<sup>7</sup>, concepções equivocadas ou a falta das teorias de aprendizagem, dentre outros, despontaram como fatores estruturantes da invisibilidade.

A difusão no ideário das pessoas no geral quanto à terminologia – altas habilidades ou superdotação garante um contato empírico com o assunto, mas reconhecendo o apagamento desta temática das ações institucionais e pedagógicas das escolas. Para mudar a situação desta invisibilidade constatada, os professores apontaram como problemas: falta de estrutura para atendimento institucional e efetivo a estes alunos, o mito da genialidade como perspec-

5. Pinheiro (2018, p. 296).

6. Idem.

7. Patto (2022).

tiva, a dificuldade com a identificação protocolar dos estudantes (sobretudo a crença que fosse trabalho exclusivo de médicos e psicólogos), e, finalmente, a condição de escola essencialmente condicionada a ter suas atenções ao fracasso escolar, que monopolizava a atenção e ação pedagógica de educadores.

O trabalho que desenvolvemos com os alunos com altas habilidades ou superdotação, utiliza a metodologia pesquisa-ação, neste sentido trabalhamos com o conceito de *práxis*<sup>8</sup> de Sanches, e assim buscamos articular a reflexão teórica, a pesquisa científica e as ações pedagógicas com vistas a romper com a invisibilidade. Salientando que o trabalho com as AHSD não tem por objetivo em nossa atuação se referir apenas aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, mas ao contexto educacional como um todo. Pensar sobre AHSD significou refletir sobre teorias de aprendizagem, concepções pedagógicas, dificuldades em atender alunos com os mais diversos perfis, buscar garantias de melhor estrutura física, técnica e científica a todos, refletir sobre o fracasso escolar em contexto mais amplo na sociedade capitalista.

## **2. Proposta de intervenção – a *práxis* pedagógica**

### **2.1 A Secretaria Municipal de Educação de Cubatão – Provocações que mobilizam**

Tendo como perspectiva a provocação teórica para mobilizar práticas educacionais e pedagógicas na direção do tema de AHSD, a receptividade, ao tema em oportunidades formativas foi bastante positiva, incluindo progressivamente, os cargos de comando da secretaria de educação. A relevância da discussão entre professores demonstrou que o contato com questões teóricas próprias do tema em processos formativos, somadas ao resgate de vivências e acompanhamento de casos. Mais recentemente, poderia ser um caminho viável para a implementação de práticas relacionadas ao tema no âmbito da rede de ensino.

Deste modo, entre os anos de 2014-2021 fomos convidados para a realização de seminários e cursos de formação com os professores da rede e nas escolas, formando os professores especialistas em educação especial e regular tendo como foco os itens: Invisibilidade do indivíduo AHSD, Conceituação das AHSD, Mitos sobre AHSD, estratégias para identificação e atendimento aos alunos com AHSD. A identificação formalizada destes alunos passou a ser uma questão pertinente e comum nos grupos, provocando discussões sobre estes protocolos.

---

8. Sanches (1980).

Algumas “suspeitas” de AHSD foram levantadas ao longo dos anos e, assim, a invisibilidade já não era completa e absoluta como encontramos em 2014. Temos uma rede com mais de 15.000 alunos, o processo para o atendimento estruturado e formal, com criação de protocolos unificados para a rede está em passos iniciais, mas sentíamos a necessidade de uma ação de rede, sistemática e que modificasse as condições estruturais que mantinham a sombra da invisibilidade presente. Na essência, a invisibilidade dos alunos com AHSD é sintoma de uma dificuldade de lidar com as capacidades de todos os alunos sob uma perspectiva inclusiva, para qualquer aluno e condição de aprendizagem.

A estruturação de um projeto com vistas a romper com a invisibilidade necessita de equipe especialmente destinada a tal ação, com recursos técnicos e financeiros para o funcionamento, suporte administrativo para ações neste sentido, espaço físico para funcionamento do projeto, regulamentação legal que orientasse e estruturasse a ação, e, finalmente, definição quanto a seu funcionamento, objetivos e metas com vistas a garantir atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Assim, apesar da boa vontade, interesse, consciência da urgência do tema, o que se deu entre 2015 e 2021 foi a manutenção da invisibilidade dos indivíduos com AHSD, com pequenas alterações<sup>9</sup>.

Cabendo destaque para o ano de 2022, quando apresentamos um projeto piloto de formação docente, identificação e atendimento a estudantes com altas habilidades ou superdotação. O referido projeto continha objetivos, estratégias e metas muito claras, e que foi acolhida (ainda que em parte) pela Secretaria de Educação e teve início, com a atribuição de aulas para a professora Fabiana Elisa como forma desta desenvolver o projeto supracitado.

Apesar de muitas fragilidades estruturais do projeto, sobretudo o fato da equipe executora do projeto ser composta formalmente por um único professor e termos dificuldades quanto a acompanhamento multidisciplinar; o projeto de atendimento obteve resultados positivos quanto a: garantiu atendimento especializado em sala de AEE para dois alunos com dupla condição AHSD + TEA, realização de atividades de formação com todos os professores das salas de AEE da rede municipal, construção de protocolo inicial de identificação de estudantes com AHSD. Resultados estes reconhecidos pelo fato de o projeto ter obtido garantias da Seduc quanto a permanência e apoio ao projeto.

---

9. No período descrito, foi verificado que alguns docentes já começavam a descrever casos de suspeitas de AHSD em seus relatórios de avaliações e documentos formais quanto ao rendimento das suas turmas e alunos.

## 2.2 A Experiência da Escola Mário de Oliveira Moreira

Neste item iremos apresentar uma situação que vai na contramão de tudo que ocorreu na Rede de Ensino de Cubatão e até mesmo na Baixada Santista no que se relaciona com a identificação e atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação. Consideramos a importância em descrever essa intervenção como forma de auxiliar outras redes de ensino, escolas, gestores, professores, famílias e pesquisadores na área. Estamos tratando da experiência da Escola Mário de Oliveira Moreira.

O primeiro contato dessa escola com as altas habilidades ou superdotação aconteceu em 2008, quando duas famílias procuraram a escola indicando que as filhas de 9 anos, ambas matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental, foram diagnosticadas com altas habilidades ou superdotação, e, em função desta situação, desejavam a aceleração das séries das meninas. A equipe da escola, sem qualquer formação sobre o tema buscou orientações na legislação, mas, sem acesso a materiais de qualidade sobre o tema ou experiências no campo da própria rede, considerou o excelente desempenho das alunas como uma condição da heterogeneidade da turma.

Assim, propôs enriquecer propostas de atividades, mas não avaliou necessária a reclassificação, nem considerou o excelente desempenho com indicativo de altas habilidades ou superdotação. Na ocasião, o mito da genialidade era uma perspectiva presente para olhar para o tema e desta forma, invisibilizá-lo nas alunas. Em 2010, uma professora problematizou o caso de um aluno no 1º ano, indicando a necessidade de observar melhor os casos de alunos com excelente desempenho na perspectiva das altas habilidades ou superdotação.

Em função da escola atender alunos do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, o prosseguimento do acompanhamento destes e de outros alunos facilitaram o contato da Coordenação Pedagógica e Orientadora Educacional da Unidade com o início das pesquisas e materiais indicados para leitura pelo Professor Leandro da Nóbrega Pinheiro, referido neste trabalho, que acabou por trazer a orientação teórica à escola. O professor se dedicou a aprofundar seus estudos com a participação em congressos, visitas às escolas e instituições que trabalhavam com as altas habilidades, o que culminou na escrita de um projeto para atendimento de um grupo de quatro alunos em 2015. Em 2022, o grupo de alunos contou com 18 alunos atendidos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola já possuía um projeto curricular diferenciado e uma proposta pedagógica que buscava outras formas de ser e fazer escola desde 2010. Em 2013, seus estudos focaram em entender a forma como as aprendizagens

acontecem no processo de desenvolvimento humano, aprofundando-se nos estudos de Vigotski e da Psicologia Histórico-cultural participando de grupos de estudos em Vigotski do Lieve/USP, que propiciou um contexto de intensa formação e se constituindo como suporte teórico metodológico da escola, desde então, junto à Pedagogia Histórico Crítica, de Dermeval Saviani.

Estas bases, fundamentos do trabalho realizado na escola e pressupostos teóricos, são fundamentais para que o trabalho voltado para altas habilidades ou superdotação não seja tratado como uma proposta desconectada de um contexto mais amplo em que comporta um projeto de escola nas dimensões política e pedagógica. Esse contexto demanda atenção para uma proposta que atenda a toda a escola com ações integradas, das quais o trabalho sobre altas habilidades ou superdotação é criado e se mantém atrelado às necessidades educativas dos estudantes com esse perfil.

Mas, tratando especificamente do atendimento aos alunos com AHSD na Unidade, as conversas entre a escola e o Professor Leandro, iniciados em 2014, seguem anuais e têm uma frequência de formação de professores de todas as séries da escola, algumas vezes, todos os funcionários. A conversa inicial se mostrou bastante produtiva e encontrou ótima acolhida entre os professores, resultado em novas conversas com os docentes e equipe gestora, voltadas para os seguintes temas: superação de mitos sobre AHSD, mito da genialidade, mito de que o atendimento a estes estudantes exigisse um super aparato formativo e tecnológico, mito de que o atendimento a alunos com AHSD não se relacionasse com os demais alunos da escola, entre outros mitos.

A professora de Atendimento Educacional Especializado, Fabiana Elisa dos Santos, titular da escola desde 2015, realiza o atendimento dos alunos e segue ampliando sua formação sobre o tema, incluindo a parceria com o Professor Leandro. Atualmente, a discussão foi ampliada para a Rede de Ensino como referência para o embrionário trabalho que está sendo implementado desde 2022 com os protocolos de atendimento para identificação dos estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação. Nesse contexto, a Professora Fabiana organiza e orienta os processos escolares da escola relacionados aos temas sobre AHSD.

A proposta de atendimento da escola se baseia na teoria dos três anéis de Renzulli (2018), assim como, nas publicações do MEC e institutos especializados e suas produções. Algumas ações estruturam o trabalho desenvolvido, dentre elas, a formação anual ou semestral sobre a temática com enfoques nas questões conceituais e procedimentais, como proposta para os meses de fevereiro e março, abrindo as discussões para cada ano letivo, considerando o acúmulo de experiências.

Nas discussões dos Conselhos de Classe, onde o desempenho de todos os alunos é discutido de forma integral, buscamos identificar a cada ano,

alunos que tenham desempenho acima da média, buscando entender este percurso para avaliar se caberia a investigação para AHSD. Os professores recebem como parte do material de trabalho para o ano, modelos de ficha de identificação grupal e individual, cujas referências são os materiais produzidos pela UNB, pelas pesquisadoras: Soraia Napoleão<sup>10</sup> de Freitas, Suzana Graciela Perez, Cristina Delou<sup>11</sup>, e pela Secretaria de Educação do Distrito Federal<sup>12</sup>.

A partir dessas referências, a escola produziu sua própria ferramenta até que a rede desenvolva seus protocolos. Outra iniciativa importante foi a aquisição, com recursos próprios da equipe da escola, de instrumento de avaliação e identificação de AHSD, como exemplo, o produzido por Patrícia Nakano<sup>13</sup>. As fichas de identificação são muito importantes, uma vez que contribuem para construção de uma concepção pautada em critérios objetivos que vão se tornando referências estáveis e conhecimentos acumulados a cada ano.

Das indicações feitas nos Conselhos de Classe, discutidas coletivamente, a Professora Fabiana agenda uma coleta de material produzido pelos professores, entrevista com alunos, uma anamnese com as famílias. A partir disso, continuam as observações dando início a alguns atendimentos individualizados com vistas a: identificar sentidos, motivos, interesses e produção dos alunos considerando a diversidade de manifestações e áreas em que as altas habilidades ou superdotação podem se apresentar, inclusive, nas ocasiões em que há dupla excepcionalidade, quando a AHSD acontece em situações em que o aluno possui algum transtorno ou deficiência.

Quando o Conselho de Classe aponta que o aluno deve ser avaliado para identificação de AHSD, a Professora Fabiana inicia a aplicação dos protocolos, com atendimentos individuais em plano específico, atendimentos grupais e organização de oficinas e atividades extras para enriquecimento curricular, orientando propostas e atividades específicas e professores sobre conteúdos e formas de trabalho.

No processo de atividades grupais, os alunos têm oportunidades de interagirem em propostas que atendam seus centros e interesses diversos, com o objetivo de avaliarmos a ampliação deste universo e propiciar o contato com experiências variadas. As oficinas acontecem no contraturno com professores especialistas ou profissionais de áreas de interesse com a periodicidade quinzenal ou conforme a Secretaria de Educação nos dá suporte. A escola tem um cronograma de Passeios Educativos com locais indicados para cada turma e os alunos com AHSD são

---

10. Freitas e Perez (2010).

11. Delou (2001).

12. Documentos produzidos pela equipe da secretaria de educação do Distrito Federal.

13. Nakano (2019).

incluídos em todas as atividades externas com roteiros e propostas ajustadas às faixas etárias, interesses e planos de estudos grupais e individuais.

Na proposta que construímos, nas atividades grupais e oficinas, os alunos podem convidar outros colegas da turma/escola para realizar com ele a atividade, considerando que o colega convidado tenha interesse no tema tratado e tenha disposição para a participação qualitativa. Esse tem sido um diferencial muito interessante, visto que, promove a interação entre os alunos que costuma gerar novos alunos para possível investigação, além do processo de construção de motivos e envolvimento nos alunos convidados que enriquecem o processo e são, ao mesmo tempo, afetados de forma muito positiva (educacional, pedagógica e emocionalmente) pela interação.

É importante notar que o trabalho com AHSD não gera separação ou segregação entre os alunos, mas ao contrário, se torne uma porta para que todos os alunos percebam e construam a consciência de suas capacidades, habilidades e potencialidades, sejam elas das mais diversas dimensões do humano. Assim, possibilitamos aos alunos uma compreensão das AHSD que respeita e atende a individualidade, mas não estimula o individualismo, que reconhece as altas capacidades, mas que não gera uma identidade de superioridade. Ainda, que enriquece e estimula suas potencialidades, mas sem alimentar competitividade, o que entendemos, não apenas ser a base da educação inclusiva, que é para todos, mas a formação humana solidária e socialmente necessária.

O programa de atendimento vigora na unidade escolar desde o ano de 2015 e, neste período, mais de cinquenta estudantes já foram encaminhados e atendidos nas turmas de AEE com características de altas habilidades ou superdotação e com excelentes resultados quanto a orientação e acompanhamento dos estudantes. Importante ressaltar que os alunos são registrados formalmente nas plataformas estaduais e federais de controle e acompanhamento da vida estudantil somente a partir da implementação do programa de identificação. Os processos iniciais de primeiros contatos e alunos convidados, não são contabilizados neste quantitativo.

As ações com estes estudantes se estruturam em alguns eixos muito bem definidos: identificação e acompanhamento pelos professores das turmas, constituição de plano de atendimento individualizado pelo professor de AEE, frequência a sala de recursos multifuncionais e atividades de enriquecimento curricular como visitas de campo. Entre outras ações, atividades de pesquisa conforme o campo de interesse dos alunos, atividades de desenvolvimento da socialização conforme avaliação da professora de AEE, indicação para participação em curso preparatório para ingresso em escolas como Etec e IFSP, apresentação de suas produções em festivais de talentos desenvolvidos pela escola.

Como ações práticas, a escola desenvolveu shows de talentos para que os alunos pudessem demonstrar suas capacidades, cesteou o transporte de aluno com AHSD com verbas para que pudesse frequentar curso preparatório, realizou inúmeras visitas de campo com a presença dos alunos atendidos por AHSD, organizou momentos de formação sobre a temática com periodicidade semestral ao menos. Desde então, a cada dois anos, o Professor Leandro e a Professora Fabiana desenvolvem ações formativas mais extensas com os professores nas reuniões de HTPC<sup>14</sup>.

Os resultados são muito positivos quanto amenizar a invisibilidade, uma vez que proporciona a identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, promove a reflexão sobre os demais estudantes a partir das crianças com altas habilidades ou superdotação, e busca combater o preconceito que se fundamenta na ausência de conhecimento e nos mitos citados anteriormente.

As dificuldades encontradas no percurso, não são poucas. Algumas resistem, ainda mesmo quando o trabalho é reconhecido, documentado e consolidado. Quando tratamos de invisibilidade na Rede de Ensino, gerar as condições materiais e humanas para manutenção e construção de ações é um desafio.

Esse desafio consiste em explicar que não se trata da mesma estrutura de atendimento das crianças com deficiência, que há necessidade de separar e formalizar um certo número de aulas para custearem as horas aulas dos professores oficineiros. Outra problemática consiste no espaço físico, já que é cedido para outra unidade escolar e isso inviabiliza a utilização de todo o espaço para os projetos desenvolvidos no sentido de atender às necessidades dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Em alguns casos, é cristalizado o mito de que esses alunos não necessitam de receber estímulos, já que têm facilidade em algumas áreas do conhecimento e apresentam um bom desempenho.

Nas imagens seguintes é possível observar algumas ações no atendimento aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, a partir de projetos desenvolvidos na escola.

---

14. Hora de trabalho pedagógico coletivo - reunião de professores equipe da escola para formação, de caráter semanal e com duração de 90 minutos.



**Figura 3. Saída de Campo Museu Paulista, atividade do Giro Cultural USP. 2019**

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Descrição da imagem: Vários estudantes com idades entre 8 e 14 anos, e professores posicionados em pé e abaixados posando para foto. Ao fundo, Museu do Ipiranga localizado na cidade de São Paulo.



**Figura 4. Premiação de alunos medalhistas na OBMEP 2018.**

Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Descrição da imagem: Menino de 12 anos de pele branca, cabelos lisos e pretos sentado num auditório com demais estudantes acenando para a fotografia, vestindo uma camisa vermelha e com uma medalha no pescoço.

Com isso, fica nítida a necessidade de formação docente e de informação sobre as altas habilidades ou superdotação e o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. É preciso investir em mecanismos de identificação desses alunos para que eles saiam da invisibilidade e sejam reconhecidos em suas necessidades educativas.

## **Considerações finais**

Como considerações finais, destacamos que a experiência descrita indica que não foi verificado resistência ou oposição de gestores e professores quanto à necessidade de garantir o direito ao atendimento especializado aos estudantes com AHSD. Constatamos a necessidade de desenvolver ações práticas, bem planejadas e estruturadas para fomentar identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação e combater a invisibilidade desse alunado.

A partir das ações desenvolvidas por meio do projeto relatado, os planejamentos estratégicos passaram a compor o Plano Político Pedagógico da Escola Mário de Oliveira Moreira, com metas, etapas e objetivos bem delineados. O projeto favoreceu romper com a invisibilidade dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, uma vez que, a partir de sua identificação, foram elaboradas ações para atender às suas necessidades educacionais com o foco nos potenciais a serem trabalhados.

As ações exitosas do projeto culminaram em um convite feito pela Secretaria de Educação para elaborar um planejamento para atender os alunos com AHSD, em 2022. Esse projeto foi elaborado em parceria entre a gestora da Escola Mário de Oliveira, a Professora Cinthia Bellini, a professora responsável pelo projeto na escola, Professora Fabiana Elisa dos Santos, e o pesquisador Professor Leandro da Nóbrega Pinheiro, que desenvolve trabalhos com o foco nas altas habilidades ou superdotação.

Assim que o projeto foi aprovado, iniciou-se o atendimento em outras escolas da Rede, e neste percurso, no 1º ano do Ensino Fundamental foi identificado um aluno com AHSD. Destacamos como parte fundamental do projeto a elaboração de uma ferramenta de coleta de dados que oportunizou identificar estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Como parte do projeto, nos meses de setembro e outubro ocorreram encontros para a formação de professores da Rede. A partir da formação, a demanda está crescente, já que os alunos com indicadores de AHSD estão saindo da invisibilidade. Frente a essa demanda, vale destacar que a gestão

municipal se mostra empenhada e comprometida para fortalecer o atendimento a esse alunado público-alvo da educação especial<sup>15</sup>.

## Referências

- DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula.** Rio de Janeiro, 1987/2001.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez. B. **Altas habilidades/ Superdotação:** atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2010.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez; FREITAS, Soraia Napoleão. **Manual de Identificação de Altas habilidades/ superdotação.** 1 ed. Paraná: Guarapuava Apprehendere, 2016.
- PÉREZ, Susana Graciela Pérez; FREITAS, Soraia Napoleão. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v . 22, 2003, p. 45- 59.
- PINHEIRO, Leandro da Nóbrega. **A (IN)visibilidade dos estudantes alto-habilidosos e a produção do fracasso escolar:** faces da escola capitalista e seus impactos na educação brasileira. 2018. 475f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.
- RENZULLI, Joseph S.; REIS, S. M. A concepção de superdotação de três anéis: uma abordagem de desenvolvimento para promover a produtividade criativa em jovens. In: PFEIFFER, Steven; SHAUNESSY-DEDRICK, Elizabeth; FOLEY-NIEPON, Megan (Eds.), **APA manual de superdotação e talento.** Associação Americana de Psicologia, 2018, p. 185-199. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0000038-012>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- SANCHES VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis.** México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

---

15. Disponível em: <https://bit.ly/4aQ3NIN>. Acesso em: 15 jan. 2021.



**CAPÍTULO 6:**  
**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SUA RELAÇÃO COM O**  
**PROTAGONISMO ESTUDANTIL**

*Adailza Jéssica da Silva Monteiro<sup>1</sup>*

## **Introdução**

As sequências didáticas constituem um conjunto de atividades interligadas, planejadas para ensinar um assunto, etapa por etapa. Organizadas conforme as finalidades que o docente almeja alcançar para a aprendizagem de seus estudantes, elas contemplam atividades de aprendizagem e de avaliação.

Os gêneros textuais têm assumido no ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, enquanto instrumento mediador da prática dos alunos no mundo, através das práticas de linguagem. Ainda, é preciso levar em conta a importância da sequência didática enquanto uma ferramenta imprescindível à apropriação dos gêneros textuais na realidade escolar. É elementar que o professor tenha a devida noção sobre o que é uma sequência didática e saiba como formular de modo que viabilize aos aprendizes a utilização efetiva dos gêneros na escola e fora dela.

O conceito de sequência didática (doravante SD), compreendido como ações escolares organizadas, de modo sistemático, que circunda um gênero textual oral ou escrito, foi apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) e propagado no Brasil com a publicação do artigo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”. Diante dessas considerações, compete apresentar a pergunta que problematizou o desenvolvimento analítico do tema em questão: qual a importância didática, metodológica e, até mesmo, avaliativa que a sequência didática tem para o processo de aprendizagem?

Analizar a importância da sequência didática para o processo de aprendizagem foi o objetivo geral do trabalho. Por sua vez, os objetivos específicos foram: descrever o conceito de sequência didática; relacionar a sequência didática e sua relação com o protagonismo estudantil; interpretar a sequência didática e sua interligação com o Projeto Político Pedagógico; desenvolver uma análise acerca da sequência didática como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem; exemplificar a utilização da sequência didática em sala de aula pelo docente.

Considerando os objetivos apresentados, justificamos a opção pelo estudo de caso porque viabiliza focalizar uma situação específica, procurando

---

1. Pedagoga com área de aprofundamento em Educação Especial, pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: adailza.educadora@gmail.com

compreender as singularidades das informações gerados através da produção de trabalho docente, mediante a sequência didática como um instrumento metodológico capaz de integrar o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo mais eficiente. Metodologicamente, utilizou-se da revisão bibliográfica, a qual consistiu na revisão do acervo de material até então produzido, concernente as principais teorias que fundamentaram o tema da pesquisa em tela. Priorizou-se por selecionar materiais dessa natureza em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet, teses e dissertações.

## **1. Análise da importância da sequência didática para o processo de aprendizagem**

### **1.1 Conceito de sequência didática**

A sequência didática é um conjunto de atividades planejadas e organizadas em etapas para alcançar objetivos específicos de ensino-aprendizagem. Consiste em uma abordagem pedagógica que inclui a seleção criteriosa de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação para assegurar a efetividade do processo de ensino (Araújo, 2013).

Conforme Peretti e Costa (2013, p. 19),

a sequência didática é um conjunto de procedimentos pedagógicos que se articulam de forma intencional, gradativa e sistemática, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades nos estudantes.

Esses procedimentos pedagógicos direcionam se para atividades de leitura, escrita, discussão, pesquisa, experimentação, com foco em práticas planejadas para orientar os alunos em direção ao objetivo de aprendizagem.

A sequência didática é frequentemente utilizada por professores para planejar e desenvolver aulas mais efetivas e significativas, em que os alunos são convidados a serem mais ativos no processo de aprendizagem. Além disso, a sequência didática pode ser adaptada para diferentes níveis de ensino e para diferentes disciplinas. Portanto, de acordo com Franco (2018),

uma Sequência Didática, mais conhecida como SD, nada mais é que uma forma de organizar, metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades. Elas ajudam a melhorar a educação e a interação do professor e aluno, e deste com os demais colegas, em relação aos assuntos propostos pela BNCC e com seu entorno. (Franco, 2018, p. 19)

A sequência didática consiste em um alinhamento estrutural com a Base Nacional Comum Curricular, visando promover a aprendizagem de forma planejada, organizada e gradativa, podendo ser utilizada em diversas disciplinas e níveis de ensino. Ela também contempla uma abordagem pedagógica que envolve a seleção cuidadosa de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação para garantir a efetividade do processo de ensino.

Conforme afirma Santos (2020), a sequência didática é frequentemente utilizada por professores para planejar e desenvolver aulas mais efetivas e significativas, em que os alunos são convidados a serem mais ativos no processo de aprendizagem. Além disso, a sequência didática pode ser adaptada para diferentes níveis de ensino e para diferentes disciplinas.

## **1.2 A sequência didática e o protagonismo estudiantil**

A sequência didática é uma abordagem pedagógica que busca envolver o aluno de forma ativa e protagonista no processo de aprendizagem. Por meio da sequência didática, os alunos são convidados a participar ativamente das atividades, a expressar suas opiniões e a construir conhecimentos de forma colaborativa (Santos; Galembeck, 2018).

Segundo a perspectiva de Freire (2018), um dos principais teóricos da pedagogia crítica, o aluno deve ser visto como sujeito ativo e protagonista do processo de aprendizagem. A sequência didática é uma das metodologias que possibilita a concretização desse princípio, pois envolve o aluno em diferentes etapas do processo, desde a seleção de temas até a avaliação das atividades.

Ao adotar a sequência didática, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e participativo, em que os alunos têm espaço para explorar diferentes ideias, questionar e construir conhecimentos. Isso pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade e trabalho em equipe, além de promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado (Santos; Galembeck, 2018).

## **1.3 Aprendizagem e sequência didática: perspectiva de avaliação**

A avaliação da aprendizagem e a sequência didática são dois elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto a sequência didática se refere ao planejamento e organização das atividades de ensino, a avaliação da aprendizagem está relacionada à verificação do progresso e desenvolvimento do aluno ao longo do processo de aprendizagem (Barbosa *et al.*, 2020).

A sequência didática é composta por uma série de atividades e estratégias que são organizadas de forma lógica e coerente, com o objetivo de auxiliar o aluno a desenvolver habilidades, competências e conhecimentos específicos. Pode incluir diferentes etapas, como a apresentação do conteúdo, a realização de atividades práticas, a realização de exercícios, entre outras (Barbosa *et al.*, 2020).

Já a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta utilizada para medir o desempenho dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. A avaliação pode ser realizada de forma contínua, através de observações diárias do professor sobre o desempenho do aluno, ou pode ser realizada de forma mais formal, através de provas, testes e trabalhos (Barbosa *et al.*, 2020).

Ambas as atividades são importantes para garantir a efetividade do processo de ensino aprendizagem. A sequência didática ajuda a garantir que os alunos tenham acesso ao conteúdo de forma estruturada e organizada, enquanto a avaliação da aprendizagem ajuda a identificar as áreas em que o aluno precisa de mais suporte e as áreas em que ele já tem um bom domínio (Santana; Solino; Teixeira, 2015).

É importante lembrar que a avaliação da aprendizagem não deve ser utilizada apenas para classificar os alunos, mas sim como uma ferramenta para ajudar no processo de ensino-aprendizagem e na identificação de áreas que precisam de melhorias e aprimoramento. Da mesma forma, a sequência didática deve ser planejada com cuidado, levando em consideração as características dos alunos e os objetivos de aprendizagem estabelecidos (Santana; Solino; Teixeira, 2015).

## **1.4 A sequência didática e o PPP (Projeto Político Pedagógico)**

De acordo com Meirelles (2014), a sequência didática e o PPP (Projeto Político Pedagógico) estão diretamente relacionados, já que a sequência didática é uma das estratégias de ensino que pode ser utilizada para alcançar as metas e objetivos estabelecidos pelo PPP. Esse projeto é um documento que orienta a gestão escolar e define as políticas, objetivos e metas educacionais de uma instituição de ensino. Ele deve estar alinhado com a realidade da escola, com as expectativas da comunidade escolar e com as diretrizes educacionais nacionais (Meirelles, 2014).

A sequência didática, por sua vez, é uma ferramenta pedagógica que auxilia o professor a organizar as atividades de ensino, de forma a promover a aprendizagem significativa dos alunos. Ela deve estar alinhada aos objetivos e metas estabelecidos pelo PPP. Perrenoud (1997, p. 12), salienta que “o PPP é o instrumento que permite às instituições escolares e seus parceiros de trabalho se dotarem de um projeto comum”, bem como de estabelecerem objetivos compartilhados e definirem modos de ação coerentes.

Guimarães e Giordan (2011, p. 40) enfatizam que “a sequência didática é uma forma de organizar e estruturar as atividades de ensino, a fim de alcançar os objetivos educacionais estabelecidos pelo PPP”. Portanto, é essencial que a sequência didática esteja em consonância com o PPP, de modo a garantir a coerência entre o planejamento pedagógico e os objetivos educacionais estabelecidos pela instituição de ensino. Dessa forma, é possível promover uma educação de qualidade e significativa para os alunos.

A Sequência Didática é uma estratégia pedagógica que pode ser uma importante coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem, pois organiza as atividades de forma sequencial, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Segundo Lima e Pimenta (2018, 19), expõe que “a sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que visa a produção de uma aprendizagem significativa para o aluno”.

## **1.5 A sequência didática como coadjuvante no processo de ensino e aprendizagem**

A sequência didática pode ser utilizada em diversas disciplinas e temas, devendo ser planejada de acordo com as necessidades e características dos alunos. Deste modo, deve ser formulada com base na averiguação das necessidades e do conhecimento que os alunos já adquiriram, na seleção dos conteúdos, na escolha dos parâmetros didáticos e nas atividades que serão aplicadas em sala de aula.

Além disso, a sequência didática também pode ser adaptada para atender às necessidades de alunos com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência. Segundo Quadros (2021, p. 39):

A sequência didática na educação inclusiva pode ser adaptada para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem ou com deficiência, por meio da utilização de materiais e recursos adaptados e da promoção de atividades que valorizem as habilidades e potencialidades de cada um. (Quadros, 2021, p. 39)

Portanto, a sequência didática pode ser uma estratégia pedagógica importante para o processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, podendo ser adaptada para atender às necessidades de todos os alunos. Ela também pode ser uma ferramenta com grande potencial contributivo para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, isto quando se delineia no parâmetro do planejamento e da execução de forma apropriada e contextualizada.

## 1.6 A utilização da sequência didática em sala de aula pelo docente

O professor pode utilizar a sequência didática em sala de aula de diversas maneiras, como, por exemplo, planejando atividades sequenciadas e progressivas que promovam a aprendizagem significativa dos alunos. A seguir, apresentamos algumas ideias de como o professor pode utilizar a sequência didática em sala de aula.

Planejar uma sequência didática para a leitura de um texto literário, explorando as diferentes etapas da leitura, como a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Aroeira e Pimenta (2021), salientar que a sequência didática pode ser usada para momentos de leitura de um texto literário, possibilitando que os discentes adentrem em contato com a obra de modo significativo e contextualizado.

Utilizar a sequência didática para ensinar um conteúdo específico, como a matemática, por exemplo, por meio de atividades sequenciadas e progressivas que promovam a aprendizagem dos alunos. Segundo Demo (2017, p. 20), “a sequência didática pode ser utilizada para o ensino da matemática, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades e competências nessa área de conhecimento”.

Planejar uma sequência didática para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, envolvendo diversas áreas de conhecimento. Conforme Franco (2018, p. 28),

a sequência didática pode ser utilizada para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre diferentes áreas de conhecimento e construam uma aprendizagem contextualizada.

Ainda, é possível, utilizar a sequência didática para o ensino de língua estrangeira, planejando atividades sequenciadas que envolvam a compreensão oral, a expressão oral, a compreensão escrita e a expressão escrita. Para Pontara e Cristovão (2017, p. 40), o recurso da

sequência didática pode ser utilizada para o ensino de língua estrangeira, permitindo que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para a comunicação em uma língua estrangeira.

Portanto, o professor pode utilizar a sequência didática em sala de aula de diversas maneiras, planejando atividades sequenciadas e progressivas que promovam a aprendizagem significativa dos alunos. A sequência didática é uma estratégia pedagógica que tem como perspectiva a produção de uma aprendizagem que seja expressiva para o estudante (Machado, 2013).

Nesta parte, apresentamos as teorias que fundamentam a prática da Sequência Didática. Agora, compartilhamos alguns exemplos de SD que poderão ser adaptados às necessidades educativas dos estudantes. Vale destacar que para conferir protagonismo estudantil, as propostas de atividades precisam levar em conta os interesses e as potencialidades a serem desenvolvidas. Como protagonista na construção do conhecimento, os estudantes devem se valer das possibilidades apresentadas para desenvolver uma aprendizagem crítica e autônoma, contando com o auxílio do professor como mediador nesse processo.

## **2. Propostas de atividades por meio de sequência didática<sup>2</sup>**

**Sequência Didática:** Atividade I

**Modalidade de Ensino:** Ensino Fundamental II - presencial

**Ano(s):** 5º ano

Componente Curricular:

**Objetivos:** Reconhecer as figuras de alguns poliedros e aproveitar a linguagem própria para se referir as figuras geométricas.

**Duração das atividades (h/a):** 4 aulas de 50 minutos.

**Conhecimentos prévios:** Os poliedros.

**Estratégias e recursos utilizados:** Aulas práticas.

### **Módulo 1: Apresentação da situação comunicativa e produção inicial (4 aulas)**

#### **1º momento: Introdução**

Na geometria, a planificação de um poliedro é um arranjo de polígonos, de lados comuns, que ao serem dobrados retornam à forma espacial que lhe deu origem. Nossa sugestão de atividade em torno da construção de poliedros convexos em sala de aula leva o aluno a discutir o formato de sólidos geométricos e suas propriedades.

#### **2º momento: Desenvolvimento e 3º momento: Prática**

##### **1ª etapa:**

Entregue uma folha de papel para cada criança e peça que todas observem a embalagem em forma de cubo e tentem desenhá-lo de modo a mostrar todas as faces de uma só vez. O propósito dessa atividade é verificar o que os alunos conseguem observar e como registram as ideias no papel. Depois, socialize as produções, ressaltando as semelhanças e as diferenças entre elas. Guarde os desenhos para retomá-los depois.

---

2. As propostas de atividades foram adaptadas da Revista Nova Escola, com autoria de Leika Watabe. Disponível em: <https://bit.ly/3HhA9yA>. Acesso em: 20 set. 2023.

**2<sup>a</sup> etapa:**

Apresente uma das planificações do cubo, perguntando a que a figura se refere. Sugira que os alunos pensem o que é possível fazer com ela. Quando disserem que com esse molde é possível montar uma caixa, explique que nas próximas atividades serão analisadas figuras como essas. Esse é o momento para explicitar o vocabulário convencional: informe que cada lado de um corpo geométrico é chamado face e que o desenho que você apresentou representa a planificação de um corpo geométrico. Informar o vocabulário específico da geometria é importante para que a classe aprenda a usar os termos convencionais e também para que a comunicação se torne clara.

**3<sup>a</sup> etapa:**

Em cima de uma mesa, coloque a embalagem em forma de cubo de modo que ela fique ao alcance da visão de todos os estudantes. Organize a turma em grupos e entregue para cada um uma folha com diferentes planificações do sólido geométrico.

Explique que com algumas dessas planificações é possível montar um cubo, mas com outras não. A tarefa é analisar cada um dos desenhos e marcar os que considerarem válidos para a montagem. Explique que não será permitido recorrer às planificações para tentar montar a caixa. Para fazer as escolhas, será preciso imaginar e discutir as ideias com os colegas. Nessa atividade, a criança aprende a trabalhar com validações argumentativas, isto é, a antecipar resultados.

**4<sup>a</sup> etapa:**

Convide os grupos a apresentar as planificações que elegeram válidas e a explicar o que os levou a escolhê-las. Promova uma discussão sobre as diferentes escolhas feitas e confronte os argumentos, questionando, por exemplo, se é possível existir mais de uma planificação válida para montar um cubo.

Incentive os alunos a reavaliar as opções iniciais e a entrar em acordo sobre as planificações adequadas. Se julgar necessário, promova uma atividade para a garotada trabalhar com a validação empírica, ou seja, montar as planificações para conferir qual delas é válida.

**5<sup>a</sup> etapa:**

Retome as produções feitas na 1<sup>a</sup> etapa da sequência e oriente a classe a analisá-las e redesenhá-las levando em conta o que aprenderam até então.

**6<sup>a</sup> etapa:**

Dê sequência ao trabalho com o prisma de base quadrada (paralelepípedo) e a pirâmide de base quadrada, colocando em cena as mesmas atividades realizadas com o cubo. Elabore uma tabela a ser distribuída para os alunos completarem com informações sobre as características dos sólidos geométricos estudados.

#### **4º momento: Fechamento da aula**

Este momento será através de avaliação contínua com os alunos.

#### **Sequência Didática – atividade II**

**Modalidade de Ensino:** ensino fundamental II

**Ano(s):** 9º ano

**Componente Curricular:** Língua Portuguesa e literatura

**Objetivos:** Ao final da proposta, a(o) aluna(o) poderá estar apta(o) a:

- Identificar a conjuntura, forma de organização dos textos normativos e legais;
- Posicionar-se em relação a teores ligados a aprendizados não institucionalizados de informação social;
- Colaborar com a escrita de textos normativos.

**Duração das atividades (h/a):** 4 aulas de 50 minutos

**Conhecimentos prévios:** Observar habilidades excepcionais em comunicação, pensamento crítico e análise textual.

#### **Estratégias e recursos utilizados:**

- Análise de textos autênticos: Utilizar textos reais de diferentes gêneros (contos, crônicas, notícias, artigos de opinião etc.) para trabalhar a análise de texto. Isso pode ajudar os alunos a entender melhor a estrutura do texto, as características do gênero, e desenvolver habilidades de leitura crítica.
- Discussões em grupo: Promover discussões em grupo sobre o texto, para que os alunos possam compartilhar suas impressões, fazer perguntas e trocar ideias. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades de comunicação e pensamento crítico.
- Atividades de escrita: Propor atividades de escrita baseadas no texto, como resumos, resenhas críticas, análises literárias etc. Isso pode ajudar a desenvolver habilidades de escrita e interpretação de texto.
- Recursos audiovisuais: Utilizar recursos audiovisuais, como vídeos, imagens e áudio, para complementar a leitura do texto e ajudar os alunos a visualizar melhor o que estão lendo. Dicionários e enciclopédias: Disponibilizar dicionários e enciclopédias para ajudar os alunos a compreender palavras e expressões desconhecidas que aparecem no texto.
- Exercícios de gramática e ortografia: Propor exercícios de gramática e ortografia que estejam relacionados ao texto lido, para que os alu-

nos possam aplicar as regras aprendidas na prática. Jogos educativos: Utilizar jogos educativos que tenham como objetivo desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à interpretação de texto. Isso pode tornar a aula mais dinâmica e divertida para os alunos.

## **Módulo 1: Apresentação da situação comunicativa e produção inicial (2 aulas)**

### **1º momento: Introdução**

1. Esclarecer o tema: Certificar-se de que o aluno compreenda claramente o tema sobre o qual ele irá escrever. Explique a proposta e deixe claro quais são os objetivos da produção.
2. Estimular a criatividade: Encoraje o aluno a ser criativo na hora de escrever, oferecendo exemplos e sugestões de como a produção pode ser feita.
3. Fazer um planejamento: Ajude o aluno a organizar as ideias que ele quer transmitir em sua produção textual, orientando-o a fazer um rascunho ou um esquema para organizar as ideias.
4. Estimular a revisão: Após a produção inicial, incentive o aluno a reler o texto e a revisar os pontos que precisam ser melhorados, de forma a melhorar a estrutura, a coesão e a coerência textual.
5. Desenvolver o feedback: Após a produção, dê feedback ao aluno, apontando os pontos positivos e negativos da produção, incentivando-o a continuar a desenvolver suas habilidades de escrita.
6. É importante salientar que cada aluno tem seu próprio ritmo e nível de desenvolvimento. Portanto, é imprescindível o respeito às particularidades e às dificuldades de cada estudante, oferecendo o suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades.

## **Considerações finais**

Diante do que foi analisado, pode-se afirmar que a importância da sequência didática tem na dimensão metodológica e didática do ensino um ponto essencial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, sobretudo quando essa está amparada nos gêneros textuais da Educação Básica. A análise da importância da sequência didática para o processo de ensino permite a intercalação e a articulação de conteúdos, metodologias e práticas docentes capazes de desenvolver de forma sequenciada e gradativa a aprendizagem do alunado.

A partir das propostas apresentadas neste estudo é possível adaptá-las de acordo com as necessidades de cada estudante para conferir protagonismo

em seu processo de aprendizagem. Aos alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação é preciso considerar a sua área de interesse para propiciar o desenvolvimento de seus potenciais. Ainda, se faz importante a identificação de suas possíveis dificuldades para criar condições de aprimorá-las e promover uma ambiência favorável à aprendizagem.

Diante dessas considerações, a sequência didática carece dialogar com as necessidades educacionais identificadas. No caso específico dos alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação, eles poderão participar do processo de elaboração da SD com o foco a desenvolver o seu protagonismo na aprendizagem. Nesse caminho, o professor desenvolverá o papel de mediador na construção do conhecimento e na tomada de decisões junto aos estudantes para reorientar a sua prática pedagógica.

## Referências

- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322- 334, 2013.
- AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e estágio**. Editora Appris, 2021.
- BARBOSA, Maria da Conceição Pereira *et al.* O ensino de botânica por meio de sequência didática: uma experiência no ensino de ciências com aulas práticas. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 45105-45122, 2020.
- DEMO, Pedro. **ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM**. Santos: Ed. FTD, 2017.
- FRANCO, Donizete Lima. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Revista triângulo**, v. 11, n. 1, p. 151-162, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
- GUIMARÃES, Yara A. F.; GIORDAN, Marcelo. Instrumento para construção e validação de sequências didáticas em um curso a distância de formação continuada de professores. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 8, p. 875-882, 2011.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. Cortez Editora, 2018.

MACHADO, Júlio César Epifânio. **A sequência didática como estratégia para aprendizagem dos processos físicos nas aulas de geografia do ciclo II do ensino fundamental.** 2013. 135f. Tese ( Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MEIRELLES, Elisa. **Como organizar sequências didáticas.** São Paulo, v. 1, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada.** Paris: FSE, p. 53-71, 1997.

PERETTI, Lisiâne; COSTA, Gisele Maria Tonin da. Sequência didática na matemática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013, p. 1-15 .

PONTARA, Claudia Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 33, 2017, p. 873-909 .

QUADROS, Giovanna Conrado. **Educação inclusiva e a formação de professores:** proposta de sequência didática para o ensino de química inorgânica à deficientes visuais e cegos. 2021. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Licenciatura em Química) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.

SANTANA, Tainam Amorim; SOLINO, Ana Paula; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Nossa alimentação: análise de uma sequência didática estruturada segundo referenciais do Movimento CTS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 1, 2015, p. 105-122 .

SANTOS, Veronica Gomes dos; GALEMBECK, Eduardo. Sequência didática com enfoque investigativo: alterações significativas na elaboração de hipóteses e estruturação de perguntas realizadas por alunos do Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, 2018, p. 879-904.

**CAPÍTULO 7:**  
**ONDE ELES ESTÃO? O DESAFIO DA NÃO**  
**IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS**  
**HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**

*Eliane Maria dos Santos Lima<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A Educação Inclusiva visa proporcionar a garantia, a permanência e respostas positivas de qualidade a todos os estudantes, sejam com deficiência, com transtornos do neurodesenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação. Em específico no que se refere ao último grupo de estudantes, é preciso promover serviços, recursos e metodologias ativas que desenvolvam suas habilidades em todas as etapas ou modalidades da educação básica. No Brasil existe um percentual significativo de estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação, e, de acordo com o Censo Escolar de 2010, chega a somar 24.424 estudantes. No entanto, esse percentual pode ainda ser bem maior, pois a Organização Mundial de Saúde (OMS), aponta que 5% da população enquadra-se neste perfil com algum tipo de AHSD.

Para Gama (2006), a superdotação em crianças e adolescentes, é composta por três fatores: precocidade ou talento, pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas. Nesse sentido, existem características específicas que podem apontar indicadores de AHSD, a saber, autodidatismo, aprendizagem rápida ou precoce e interesse acentuado em algumas áreas do conhecimento. Winner (1998) destaca que as crianças nem sempre apresentam desempenho regular em todos os campos acadêmicos, uma vez que têm características diferentes.

Os diversos perfis de estudantes que compõem os espaços educacionais se configuraram um desafio, de maneira específica nas redes públicas de ensino de um município do interior do estado de Pernambuco, foco do presente estudo, já que neste cenário não foi encontrado um mapeamento para identificação e reconhecimento das características, potencialidades e necessidades educacionais dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Esse mapeamento é imprescindível para que seja ofertada uma educação que conte com as necessidades educativas desse público-alvo da educação especial, no sentido de desenvolver as suas potencialidades.

---

1. Secretaria de Educação de Pombos (PE). E-mail: elianelimma402@gmail.com

Nesse caminho, o presente relato de experiência visa, de maneira geral, refletir sobre o quanto as escolas do referido estado podem estar sendo omissas no atendimento às necessidades dos estudantes com AHSD, pelo fato de não haver um mapeamento. Além disso, é preciso alertar os professores sobre o novo olhar que as inteligências múltiplas trazem à educação do novo século, como também conscientizar a comunidade escolar sobre as necessidades educacionais das pessoas com AHSD, por meio de rodas de conversas, debates, reuniões, *workshops*, dentre outras estratégias.

O presente relato foi desenvolvido através das minhas observações enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) há 15 anos, período que atuei em diferentes espaços educacionais nos âmbitos públicos e privados, das esferas municipais e estadual em Pernambuco. A experiência docente me levou a perceber o quanto os espaços educacionais negligenciam habilidades específicas de estudantes que apresentam indicadores de AHSD.

Em função disso, este relato de experiência tem como intuito instigar à reflexão os professores para que estejam atentos às características apresentadas pelos seus alunos para desenvolver um plano de ensino pautado em suas singularidades. Para fundamentar o meu relato, busquei apporte nos estudos de Rodrigues (2006), dentre outros autores, além de documentos oficiais da legislação no âmbito das diretrizes nacionais para a educação especial.

## 1. O aluno “revoltadinho”<sup>2</sup>

As reflexões apresentadas nos aspectos introdutórios deste trabalho apontam para a necessidade urgente de as instituições escolares e os profissionais da educação estejam atentos às características específicas dos seus estudantes em suas atividades diárias. Isto demanda um olhar apurado para reconhecer os diferentes potenciais presentes na escola, buscando promover um ensino que respeite e valorize todas as diferenças.

Acredito que os professores e educadores em geral, têm uma parcela importante no reconhecimento das capacidades e talentos individuais dos alunos com altas habilidades ou superdotação e, principalmente, no acolhimento destes. Por isso, precisamos estar preparados para orientar esses aprendizes no desenvolvimento de suas potencialidades.

Como professora, sempre busquei estar atenta às necessidades da minha turma para nortear a minha prática tendo como base a demanda apresentada

---

2. O presente relato dialoga com os pressupostos teóricos de Trahar (2009) em relação à pesquisa com narrativa baseada na experiência dialógico com interesse nas experiências de significados.

pelos estudantes. Em função disso, o relato seguinte é fruto de uma experiência enriquecedora que me motivou a buscar capacitação para atuar com estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação.

O ano era 2019, estava eu assumindo uma Sala de Recursos Multifuncional – SRM. Logo no início do ano letivo, a supervisora chega à minha sala e diz o seguinte:

– Professora, estou com um estudante novato do 4º ano que está apresentando problemas. Revoltadinho, ele está criando confusão logo nos primeiros dias de aula. Queria saber se posso trazer ele para ficar hoje com a senhora, pois está muito agitado.

Embora soubesse que essa não era a minha função na escola cuidar de alunos revoltados, aceitei o desafio por ser um pedido da supervisora. A minha intenção era investigar se o motivo daquela revolta poderia ser alguma dificuldade de aprendizagem, e nesse caso, eu poderia intervir pedagogicamente. Então prontamente respondi que sim, que poderia receber o “revoltadinho” na sala de SRM.

Assim que o aluno chega em minha sala, começa a observar o alfabeto que estava fixado na parede com cada letra disposta em português, em Libras, em Braile e com uma imagem representativa ao lado de cada palavra formada com a respectiva letra. Percebi que ele estava calmo e logo se interessou pelo alfabeto, observando cada letra e ilustração correspondente.

Antes mesmo de falar comigo, o aluno olhou para a letra C, identificou a figura e uma cobra e em seguida começou a explicar as características do réptil, demonstrando um profundo conhecimento sobre o assunto. Ele explanou sobre sua origem na história, os ambientes que favorecem sua adaptação, as venenosas e as inofensivas, reprodução, coloração e formato de cabeça que diferencia os tipos de cobra, dentre outras características.

Confesso que fiquei assustada e, em princípio, angustiada, porque o aluno demonstrava um apurado conhecimento sobre questões específicas que eu desconhecia. Mas o seu entusiasmo me contagiou e tive a ideia de instigá-lo com perguntas: “Como você conhece tão bem sobre as cobras? Existem outros répteis que você gosta? Você já teve oportunidade nas outras escolas de demonstrar o seu conhecimento sobre os répteis?”

O tempo passou ligeiro e logo o sinal sonoro da escola indicou o término da aula. Foi então que tive uma ideia e solicitei ao aluno para me apresentar no dia seguinte uma aula sobre répteis. Ele ficou entusiasmado com a proposta e aceitou de imediato.

No dia seguinte, ao entrar na SRM a sala já estava organizada com ilustrações sobre os mais diferentes tipos de cobra e fui surpreendida com uma aula

de ciências ministrada com propriedade sobre essa temática por um aluno do 4º ano. Fiquei admirada com tanto conhecimento e confusa por não entender o que poderia ter ocasionado um comportamento de revolta no aluno.

No primeiro momento, eu o elogiei pela aula e agradeci por compartilhar o seu conhecimento comigo. Segundamente, questionei a ele sobre o motivo de apresentar um comportamento em sala de aula diferente do que eu estava presenciando. Foi então que o aluno respondeu:

– Professora, aquilo tá muito chato, eu já sei tudo aquilo e a professora vai repetir tudo de novo. Todo ano é a mesma coisa e eu estou de saco cheio. É muito chato e não quero mais vir para escola. Neste momento, confesso que não chorei em sua frente, mas não contive as lágrimas conversando posteriormente com o psicopedagogo da escola, a quem solicitei apoio urgente para o aluno. Para otimizar o tempo referente a todo processo que teve início, o aluno foi identificado com dupla excepcionalidade: Síndrome de Asperger e com altas habilidades ou superdotação.

## 2. Onde eles estão?

O processo da não identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação nas redes municipais de educação de um determinado município do interior do estado de Pernambuco reforça a invisibilidade dos alunos com indicadores de altas habilidades ou superdotação. O relato apresentado no tópico anterior aponta que existe uma parcela de estudantes que em função da não identificação dos seus potenciais está sendo prejudicada no desenvolvimento de suas habilidades. Situações de interesse e talento como as do aluno relatado estão presentes em nosso contexto educacional.

A ausência de um ambiente estimulador somado à inexistência de metodologias adequadas pode acarretar no desperdício de talentos e na desmotivação que pode culminar em fracasso e abandono escolar. Diante do viés que a educação do município nordestino galga com relação às pessoas com AHSD, é notável que a problemática advém de uma formação continuada generalista que não corresponde às necessidades reais dos espaços educacionais. Ainda, não contribui com o despertar da atenção do professor para toda a neurodiversidade que impera em sala de aula.

Nesse contexto, são escassas as práticas pedagógicas inclusivas que fomentam um trabalho metodológico ativo que leve o profissional a assumir uma posição de produtor de conhecimento com atenção às diferenças apresentadas em sala de aula. Diante de uma realidade defasada com relação à garantia dos cursos de formação continuada, realidade que contraria as Diretrizes Nacio-

nais para a Educação Especial, observa-se o disposto no seu artigo 8, inciso VI, que as escolas da rede regular de ensino devem prover e prever,

condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa. (Brasil, 2001)

Quando tais condições não são oferecidas, tal fato implica negativamente na não promoção de uma educação inclusiva voltada ao atendimento das diferenças. Nesse caminho, outros fatores podem impactar também de maneira negativa a prática docente, a saber, a falta de conhecimento e de formação para atender os alunos público-alvo da educação especial, as salas com número excessivo de estudantes, ausência de flexibilização curricular, dentre outros aspectos.

Nesse viés, Rodrigues (2006) destaca que

[...] a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação. (Rodrigues, 2006, p. 302)

A partir dessas considerações, a promoção da educação em condições de igualdade para todos e com todos, demanda abertura para e conhecimento para novas perspectivas de práticas pedagógicas que ressignificam o espaço escolar. Esse caminho demanda um currículo pautado nas diferenças e um fazer pedagógico em parceria com toda a comunidade escolar em consonância com as diferentes culturas e práticas em que os estudantes se encontram inseridos.

## **Considerações finais**

O presente relato teve como principal objetivo apresentar uma breve reflexão sobre o desafio da não identificação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação em um determinado município do interior do estado de Pernambuco. Nesse contexto, a ausência de formação de professores para atuar na promoção de uma educação inclusiva voltada às diferenças educacionais, é notável.

Em específico no que concerne à educação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, urge que os profissionais da educação estejam preparados para atuar no desenvolvimento de metodologias que favoreçam o desenvolvimen-

mento das potencialidades. A situação relatada sobre o aluno que apresentou um apurado conhecimento sobre os répteis me desafiou na busca por aperfeiçoamento e capacitação para atuar com alunos com altas habilidades ou superdotação.

O conhecimento e os estudos advindos do curso de aperfeiçoamento em “Práticas educacionais inclusivas para estudantes com altas habilidades ou superdotação” ofertado pela Universidade Federal de Uberlândia com subsídios do MEC culminaram na ressignificação da minha prática docente. O impacto foi além do contexto escolar. Essa nova perspectiva descontinou a minha percepção para as características apresentadas por minha filha com indicadores de altas habilidades ou superdotação.

Diante do exposto, o presente relato teve também como intuito suscitar reflexões sobre a ausência de mapeamento de estudantes com AHSD, a importância do processo de identificação e a necessidade de metodologias voltadas ao desenvolvimento de potencialidades. Uma educação que pretende ser inclusiva carece dialogar com esses pressupostos ao demandar que os profissionais da educação apurem o seu olhar para reconhecer os diferentes potenciais presentes na escola, buscando promover um ensino que respeite e valorize todas as diferenças

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasil, 2001.

GAMA, Maria Clara Sodré. **Educação de superdotados:** teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

RODRIGUES, David (Org). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação:** doze olhares a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

TRAHAR, Sheila. Beyond the story itself: narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research**, v. 10, n. 1, art. 30, jan. 2009.

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

**CAPÍTULO 8:**  
**IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO DE EXTENSÃO PARA  
PROMOÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AHSD E TEA**

*Ana Paula Kawabe de Lima Ferreira<sup>1</sup>*  
*Ricardo Henrique dos Reis Nascimento<sup>2</sup>*  
*Bianca Estrela Montemor Abdalla França Camargo<sup>3</sup>*

## **Introdução**

Atualmente, existem diferentes concepções epistemológicas que caracterizam a condição e o atendimento a alunos com altas habilidades ou superdotação (AHSD); além das possibilidades de demonstrarem potencial em uma ou mais áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Segundo Brasil (1995), a definição adotada para esses alunos são comportamentos observados ou relatados que confirmam a existência de traços superiores à média dos pares nos campos do saber ou do fazer. Esses traços devem permanecer em épocas diferentes para situações semelhantes, além de serem duráveis por determinado tempo. Portanto, alunos com AHSD precisam ter evidências com determinada frequência e duração.

Segundo Renzulli (2004), três características devem estar presentes para que o sujeito seja identificado como AHSD: criatividade, envolvimento com a tarefa e capacidade acima da média. Esses três fatores devem estar presentes no indivíduo com AHSD, mas não precisam ser observados na mesma intensidade nem estarem presentes todos ao mesmo tempo. Inicialmente, a proposta do autor era a representação desses anéis formando uma intersecção, mas como indicavam apenas fatores intrínsecos aos indivíduos, foi inserida uma rede, considerando aspectos de personalidade, genéticos e sociais, que influenciam na sua manifestação.

Renzulli (2004) propõe que a criatividade se remete à capacidade de inovação. A capacidade acima da média, engloba habilidades gerais e específicas que quando comparadas com os pares mostra alto padrão de desenvolvimento. As habilidades gerais, segundo Virgolim (2007), consistem em utilizar um pensamento abstrato para processar a informação e propor respostas adaptá-

---

1. Professora EBTT no IFSP Campus Jacareí. E-mail: ana.kawabe@ifsp.edu.br

2. Aluno do Ens. Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio – IFSP-JCR. E-mail: ricardo.h@aluno.ifsp.edu.br

3. Aluna do Ens. Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio – IFSP-JCR. E-mail: bianca.montemor@aluno.ifsp.edu.br

veis às novas situações. Enquanto as habilidades específicas compreendem a combinação de várias habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento. A autora ainda remete o envolvimento com a tarefa, ao tempo que o sujeito investe para o desenvolvimento da mesma, considerando capacidades como: perseverança, paciência, proatividade e autoconfiança.

Renzulli (2004) relata que os sujeitos com AHSD possuem diferentes perfis, que se expressam de formas diferentes. Esses comportamentos também podem ser influenciados pela personalidade de cada indivíduo, por fatores relacionados ao ambiente escolar e familiar, podendo estes contribuir de forma a aprimorar ou depreciar o desenvolvimento dos traços que compõem as AHSD. Essas características presentes nesses indivíduos são alternadas entre altos e baixos, que são importantes, pois permitem a reflexão, regeneração e melhora dos esforços posteriores.

A partir dessas considerações, é importante a capacitação profissional dos docentes, para que alunos com AHSD possam ser identificados e tenham as suas necessidades educacionais atendidas. Para tanto, Virgolim (2007) cita Renzulli e Reis (1997) para descrever as características para identificação de indivíduos com AHSD, que podem ser do tipo acadêmica: a) Alto índice de rendimento acadêmico; b) Vocabulário rebuscado; c) Possui características argumentativas e questionativas; d) Aprende com facilidade; e) Apresenta longos períodos de concentração; f) Possui boa memória; g) É perseverante; h) Apresenta excelente raciocínio verbal/ numérico; i) Prazer na leitura e aquisição de conhecimento; j) Tende a gostar do ambiente escolar.

Já os indivíduos com características produtivo-criativas tendem a apresentar: a) QI nem sempre superior à média dos pares; b) utiliza-se de analogias para compreender conteúdos; c) é criativo; d) possui interesses diversos; e) é bem-humorado; f) não é preso a convenções; g) inventa, constrói, inova; h) é detalhista; i) não apegado a rotinas. Alencar (2001) e Manzano (2009) citam outros traços de indivíduos com AHSD, a saber, autonomia, flexibilidade pessoal, abertura à experiência, autoconfiança, iniciativa, persistência, alta capacidade para aprender, reter e usar informação, alta capacidade para solucionar problemas complexos, disposição para compreender e manipular símbolos e ideias abstratas; facilidade para relacionar conceitos e transferência de aprendizagem, bons observadores, abertos a novas ideias, boa concentração e atenção contínua, leitura precoce, nível elevado de indagação pessoal sobre temas que lhe são atrativos, perfeccionista, aprendizado autodidata, sensível a problemas alheios, aprende por autodescobrimento, não gosta de repetições, habilidades sociais e

de liderança, tendência à introversão, grande senso de humor, tendência de relacionamento pessoal com pessoas mais velhas, senso ético muito desenvolvido.

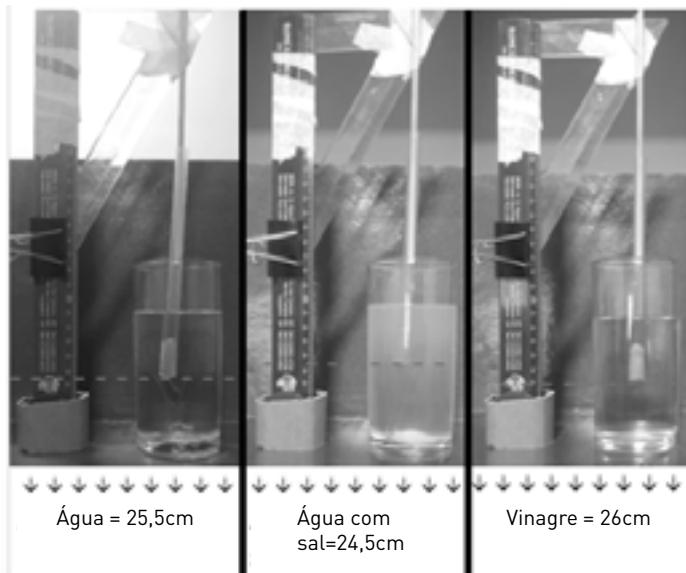
Considerando tal complexidade, é importante conhecer informações sobre as características de indivíduos com AHSD para identificação e desenvolvimento das habilidades acadêmicas ou criativo-produtivas. Para tanto, o presente trabalho visa apresentar as características observadas nos estudantes do componente curricular de Química do 1º e 2º anos do Ensino Médio e de seu desenvolvimento no Projeto de Extensão, durante os anos de 2021 e 2022, bem como de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (possibilidade de dupla excepcionalidade) no projeto de extensão.

## **1. Um breve relato de experiência**

Atuo como professora de Química no Instituto Federal de São Paulo-Campus Jacareí (IFSP-JCR). No ano de 2021, a instituição definiu como forma de ensino a forma remota. Em uma das aulas do componente curricular de Química do 1º ano do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, foi proposta uma prática experimental de processos de separação de misturas, a ser realizado em local de livre escolha pelos estudantes.

Para este processo foi elaborado um roteiro sucinto de quais materiais poderiam ser utilizados, deixando grande parte da elaboração, confecção de materiais e metodologias a critério dos estudantes, que poderiam se organizar em grupos de no máximo 6 alunos ou realizar de forma individual. Ao final, os alunos deveriam desenvolver um portfólio experimental com registro de fotos, observações, discussões e conclusões a respeito de cada um dos 9 experimentos. Em um dos tópicos, para identificação de densidades em diferentes soluções, um dos alunos propôs a análise de água, água salgada e vinagre, conforme pode ser visualizado na figura 1.

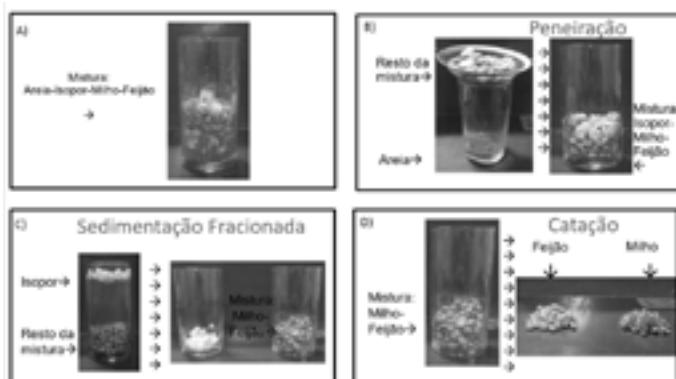
A maioria dos alunos propôs o experimento utilizando copos de diferentes tamanhos e formatos, sem uso de régua ou algum instrumento que fosse possível medir a altura do canudo, canudos de espessura diferentes, canudos com quantidades diferentes de produto vedante. Por outro lado, um aluno que apresenta indicadores de AHSD desenvolveu um sistema composto de régua fixadas por fita crepe em uma base de papelão e um suporte para o canudo (medidor de densidade).



**Figura 5. Experimento, com materiais de baixo custo, para medir densidades de líquidos diferentes: a) água de torneira, b) água com sal e c) vinagre comercial**

Fonte: Os autores.

Esse estudante utilizou o mesmo sistema de comparação para as três soluções e ainda colocou um pano azul ao fundo para clareza das imagens obtidas. Além disso, o aluno descreveu: *Conclusão: Quanto mais fundo o canudo chegar menor a densidade da substância, ou seja, o vinagre é menos denso que a água, e a água é menos densa que a água com sal.*



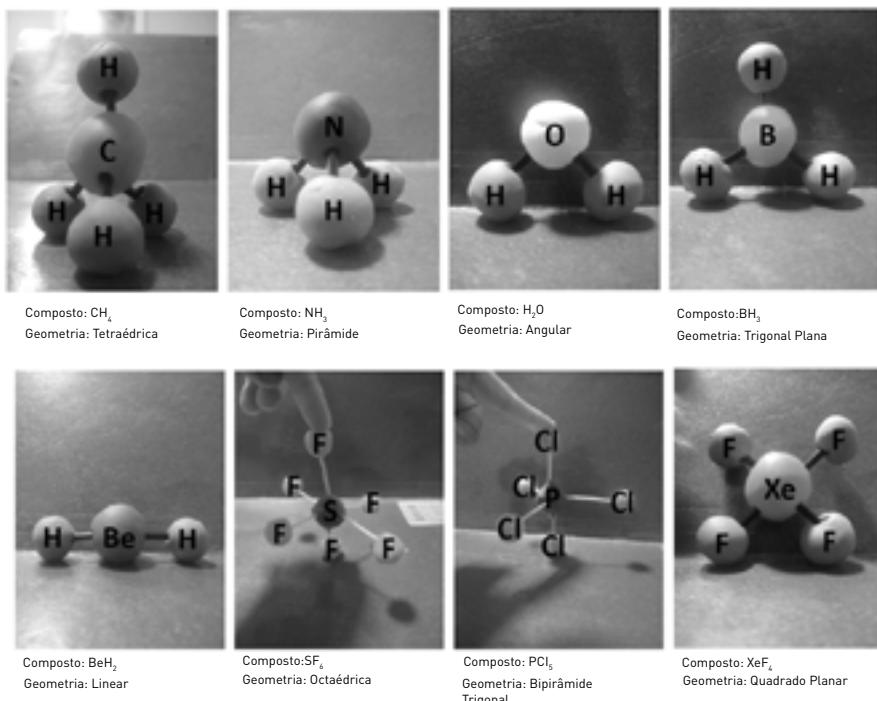
**Figura 6. Experimento com materiais de baixo custo separar areia, isopor triturado, milho e feijão**

Fonte: Os autores.

Desta forma, ficou nítido que o aluno desenvolveu o experimento criando seus próprios equipamentos, com materiais de baixo custo, argumentando sobre os dados obtidos, podendo compará-los com dados da literatura. Em um outro experimento, para separar uma mistura areia, isopor triturado, milho e feijão, o estudante propôs a utilização de uma sequência de procedimentos, na respectiva ordem: peneiração, sedimentação fracionada e catação, conforme pode ser observado na Figura 6.

O aluno utilizou frascos de mesmo tamanho, laváveis, preservando assim o meio ambiente, tomou o cuidado do plano de fundo, para uma clara visualização da imagem que queria demonstrar no experimento, mostrou as etapas de separação e os materiais separados. Tais procedimentos não foram desenvolvidos em sua totalidade pelos demais grupos da sala.

Na tarefa proposta sobre ligações químicas e geometria molecular, os alunos deveriam montar modelos de moléculas pré-selecionadas pelo docente, utilizando materiais de baixo custo, e desenvolver o trabalho de forma remota (durante a pandemia de Covid-19). O aluno em questão escolheu palitos de dente e massinha de modelar, e foi cuidadoso em diversos aspectos: desenvolvimento de pesquisa bibliográfica para montar a geometria molecular correta dos compostos, a edição das imagens obtidas, identificando os elementos com cores diferentes para diferenciar a composição, o plano de fundo azul, limpo de outras imagens. Este tópico exige relacionar todo o conteúdo de atomística, ligações químicas e teoria de repulsão de pares de elétrons, assim o aluno demonstrou habilidades compatíveis com o esperado para alunos AHSD.



**Figura 7. Elaboração de modelos de geometria molecular com materiais de baixo custo**  
Fonte: Os autores.

Dante dessas observações, os traços exibidos por esse aluno no componente curricular de Química, corroboram com os traços relatados por Renzulli (2004) e Virgolim (2007): Alto índice de rendimento acadêmico; características argumentativas e questionativas além da média dos pares; aprende com facilidade; apresenta longos períodos de concentração; possui boa memória; é perseverante; apresenta excelente raciocínio lógico numérico para expressar os dados obtidos.

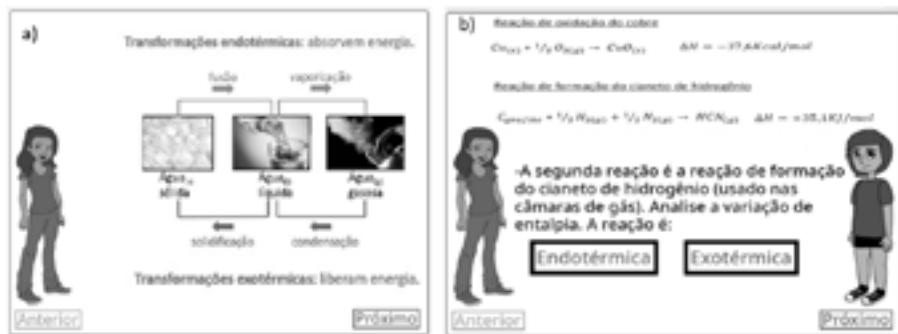
Em tarefas teóricas, de pesquisa bibliográfica, desenvolvimento de exercícios, questionários, glossários, o aluno demonstra comprometimento com a tarefa, criatividade e capacidade alta de resolução. Mostra-se rápido em raciocínio lógico matemático, desenvolvendo as atividades em menor tempo que os pares, logicamente, o tempo sobressalente é utilizado para auxiliar os colegas no desenvolvimento dessas tarefas. Sua dificuldade é o processo de ortografia e gramática, necessitando de aprimoramento e mais estudo.

Desde o início de 2022, desenvolve-se um projeto de extensão que se baseia no uso da plataforma *Scratch* para elaboração de aulas digitais interativas para alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Os alunos interessados em

participar do projeto deveriam se inscrever e ser avaliados de acordo com o índice de rendimento acadêmico, elaboração de um projeto no *scratch* e participar de um processo de entrevista. A partir disso, o aluno com indicadores de AHSD foi selecionado para o desenvolvimento da parte de programação, além de outra aluna com (nível de suporte 1) para participarem da área de adaptação do projeto.

As próximas etapas descreverão parte dos projetos desenvolvidos pelos alunos com características de AHSD (com diagnóstico ainda não confirmado). O projeto para o ensino de termoquímica compreendeu 4 fases, nomeadas Termo 1 a Termo 4.<sup>4</sup>

O projeto Termo 1 envolveu o ensino de conceitos básicos de termoquímica, para ensinar reações endotérmicas e exotérmicas através da interpretação reacional. Este trabalho foi apresentado na forma de apresentação oral pelos alunos desenvolvedores no Evento VI Conemac - Congresso de Mostra de Arte e Cultura do IFSP. As adaptações mostradas na figura 4 são as reações endotérmicas apresentadas antes das reações exotérmicas, as reações endotérmicas em azul e as exotérmicas em vermelho, os botões próximo e anterior a fim de deixar o desenvolvimento de cada aluno de forma própria.



**Figura 8. Gráfico de reações endotérmicas e exotérmicas**

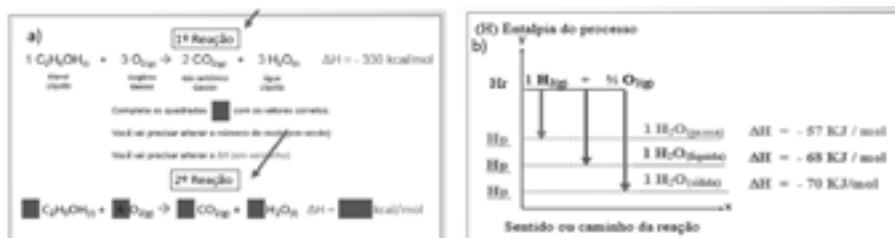
Fonte: Os autores.

O projeto nomeado como Termo 2 foi apresentado no 2º Ciclo de Estudos e Pesquisas com profissionais da Educação na UFSCar. O projeto contempla o ensino de fatores que alteram a entalpia da reação. A Figura 5 demonstra algumas das adaptações feitas pela aluna com TEA e a figura 6 demonstra o código elaborado pelo aluno.

A Figura 5a) mostra um exercício, no qual a aluna tem possibilidades determinadas para arrastar de modo a preencher os retângulos verdes, con-

4. Para mais detalhes, acesse: <https://bit.ly/3tPCZaX>. Acesso em: 15 jun. 2022.

siderando a quantidade de reagentes e produtos e o valor da entalpia. A figura 5b) mostra um gráfico de entalpia e sua variação de acordo com os estados físicos de regentes e produtos. Na figura 6a) está apresentado um exercício para a aluna arrastar possíveis valores para os retângulos verdes, na figura 6b) o código que avalia as opções escolhidas pela aluna. Cada exercício possui uma resposta correta, e a função avaliar verifica a combinação correta para cada exercício, devolvendo ao usuário uma avaliação.



**Figura 9. Reagentes e produtos e alteração na entalpia da reação**

Fonte: Os autores (2023).



**Figura 10. Codificação para inserção da variável função**

Fonte: Os autores (2023).

O projeto nomeado como Termo 3 foi apresentado nos congressos 7º Conapesc – Congresso Nacional de Ensino e Pesquisa em Ciências – da UFPB- Campina Grande e no 13º Congresso de Inovação, Ciência e Tecnologia do IFSP/São Paulo. Ambos versavam sobre a temática de entalpia padrão de formação e entalpia padrão de combustão, sendo que no primeiro o enfoque foi direcionado para a análise condicional de variáveis e no segundo para o sistema de arraste de possíveis respostas da aluna.

**a) Transformações endotérmicas: absorvem energia**

fusão                                  vaporização

Água sólida<sub>(s)</sub>      Água líquida<sub>(l)</sub>      Água gasosa<sub>(g)</sub>

solidificação      condensação

Transformações exotérmicas: liberam energia.

**[Anterior]**      **[Próximo]**

**b) Reação de oxidação do cobre**

$$Cu_{(s)} + \frac{1}{2} O_{2(g)} \longrightarrow CuO_{(s)} \quad \Delta H = -37,6 \text{ Kcal/mol}$$

Reação de formação do cianeto de hidrogênio

$$C_{grafite} + \frac{1}{2} H_{2(g)} + \frac{1}{2} N_{2(g)} \longrightarrow HCN_{(g)} \quad \Delta H = +35,1 \text{ KJ/mol}$$

A segunda reação é a reação de formação do cianeto de hidrogênio (usado nas câmaras de gás). Analise a variação de entalpia.  
A reação é:

**[Endotérmica]**      **[Exotérmica]**

**[Anterior]**      **[Próximo]**

**Figura 11. Entalpia padrão de formação**

Fonte: Os autores (2023).

A Figura 11 mostra algumas das adaptações feitas pela aluna com TEA e as figuras 12 e 13 demostram os códigos elaborados pelo aluno programador. Na figura 11a) está apresentada a explanação dos conceitos que envolvem entalpia padrão de formação, e na figura 11b) um exercício onde a aluna precisa arrastar as substâncias para os retângulos em salmão, considerando os conceitos de entalpia padrão de formação e os coeficientes estequiométricos para o balanceamento correto da equação nos retângulos verdes.

A figura 12 está representado o código em blocos do programa *Scratch* envolvido para análise condicional de variáveis, utilizada para facilitar a interação e o processo de aprendizagem da aluna. Essa codificação verifica se os reagentes e produtos foram escolhidos corretamente e alocados nas posições pré-definidas e se o balanceamento foi feito da forma correta. Assim, a aluna pode receber mensagens que orientam o que deve ser modificado para que o exercício seja considerado correto, o código para a análise condicional de variáveis está representado na Figura 13.

Os objetos arrastados até os retângulos são definidos como resposta pela aluna, através da codificação em blocos do *scratch*, o programa faz a avaliação destas e devolve uma análise com condicional de variáveis para a aluna.

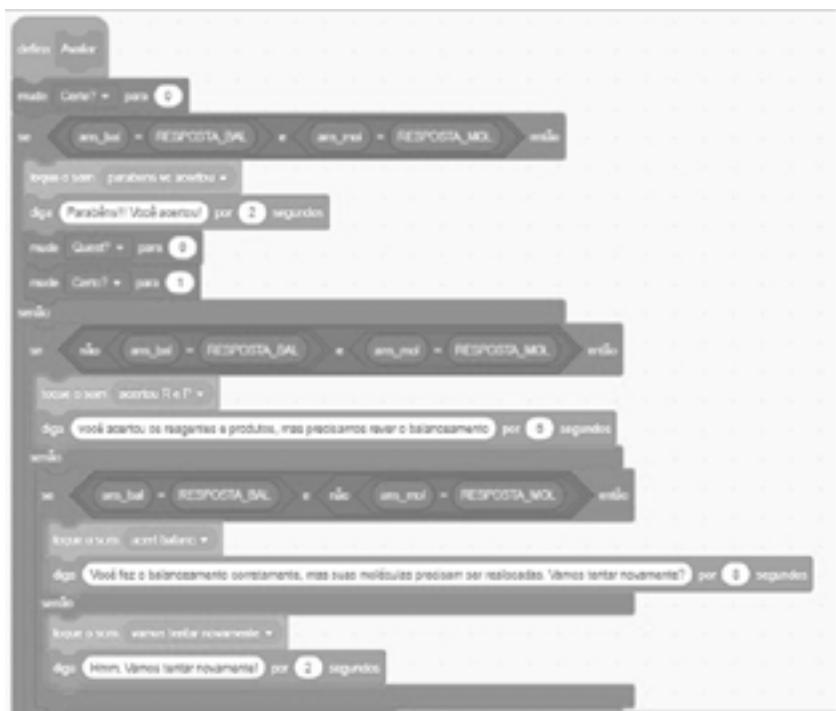


Figura 12. Código em blocos desenvolvido no Scratch para análise condicional de variáveis

Fonte: Os autores (2023).



Figura 13. Código em blocos

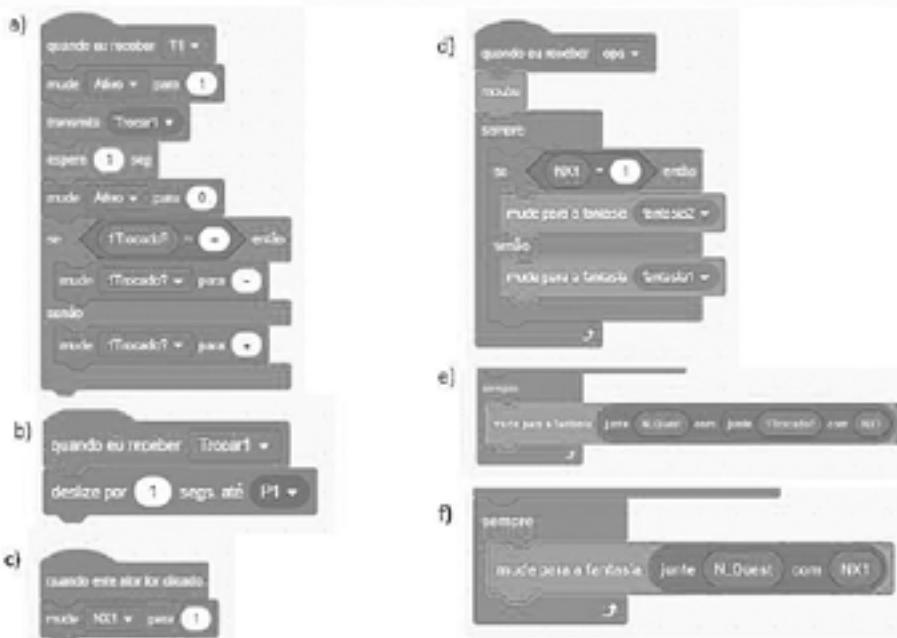
Fonte: Os autores (2023).

O projeto nomeado como Termo 4 foi apresentado no XI Congresso Iberoamericano de Educación Científica – Cieduc 2022 – na Universidade da Guatemala. Versava sobre a temática lei de Hess. A figura 10 demonstra a interface gráfica do exercício e a Figura 15 os códigos elaborados pelo aluno. Cada ícone de áudio explica sua reação específica.

Na Figura 14a) está representado o início da reação e na Figura 14b) as reações multiplicadas e invertidas. Na figura 11a) e 11b) estão representados os códigos para inverter as reações, para que reagentes assumam o local de produtos e vice-versa, modificando o sinal e a cor do valor da entalpia, o vermelho (reações exotérmicas) e o azul (reações endotérmicas).

**Figura 14. Explicação dos cálculos**

Fonte: Os autores (2023).



**Figura 15. Códigos gerais**

Fonte: Os autores (2023).

Na figura 15c) e 15d) a reação é multiplicada por 1, 2 ou 3, e sua variação de entalpia acompanha a multiplicação. As figuras 15e) e 15f) são complementações para a visualização gráfica dos itens anteriores. Após essa apresentação, passaremos às nossas considerações finais.

## Considerações finais

Segundo avaliação do aluno desenvolvedor da parte de codificação, o projeto foi inovador no ensino inclusivo, utilizando metodologias atuais atendendo adaptações de forma interativa, além de contribuir para metodologias de ensino, facilitando o aprendizado de alunos neuroatípicos. O aluno relata que o projeto pode ser usado como referência para adaptação de outras componentes curriculares, beneficiando outros alunos público alvo da educação especial.

Quanto às submissões dos trabalhos em congressos relata sobre a recompensa quando ocorria os aceites dos trabalhos, mesmo sentindo-se nervoso nas primeiras apresentações, especialmente nas presenciais, com o tempo aprendeu a administrar e pode ver sua evolução. As apresentações de trabalho

por terem características bem semelhantes, tornaram-se rotineiras. No entanto, a participação do público nos minicursos promovia entusiasmo ao aluno.

Para ele foi importante vivenciar a participação em congressos de forma presencial, viajar, conhecer outros lugares, outras instituições. Por fim, ele reconhece seu crescimento na área de apresentação de projetos, a cada novo congresso com experiências marcantes. Seu relato final:

*Aprendi que o meu trabalho era algo lindo e havia pessoas que lutavam em prol de algo que eu também estava apoiando. Infelizmente, só percebi isso no meu último congresso presencial. Apenas ali eu pude realmente ver, concretizar, acabar com as dúvidas de que eu fazia algo importante junto de uma equipe incrível. Sobre a minha equipe, é engraçado, são pessoas que eu nunca teria amizade se não fosse pelo projeto, a gente é muito diferente um do outro, mas nos unimos apoiando a mesma coisa, eu acho muito engraçado, mas gosto muito. O projeto me trouxe uma abrangência no âmbito social que aborda assuntos de inclusão a alunos TEA e me enriqueceu de aprendizado sobre o desenvolvimento de artigos e resumos expandidos para congressos. Além disso, enriqueceu minhas experiências profissionais e acadêmicas me trazendo a vivência de um trabalho em equipe e participação em congressos sediados em diversos locais do Brasil e um no exterior. Ao final de praticamente um ano desenvolvendo o projeto como programador dentro do software Scratch, onde desenvolvi a programação para tornar cada projeto usual e inovador. E ao analisar o decorrer da bolsa de pesquisa, há características que eu desenvolvi que podem ser ressaltadas. Como meu primeiro “emprego”, pode se dizer, obtive a experiência da responsabilidade exercida sobre um desenvolvedor, profissão a qual eu desejo seguir profissionalmente. Assim, obtive grande experiência profissional de um âmbito praticamente empresarial, como uma equipe de produção. De forma acadêmica, pude desenvolver projetos que envolviam ensinos sobre inclusão, totalmente adquiridos, devido ao projeto realizado durante o ano. Desenvolvi habilidade em apresentação de projetos e propostas, tanto internamente quanto para o público geral, em congressos, semanas culturais, reuniões, conferências. Além do desenvolvimento de artigos, foi possível expressar os trabalhos de forma escrita para transmissão, acesso e compreensão de outras pessoas.*

Além do projeto, no mesmo período, esse aluno participou da olimpíada de matemática (Canguru e OBMEP) e da olimpíada de história. Além disso,

foi oportunizada a busca de conhecimento sobre Inteligência Artificial e ensino de linguagem de programação com professores do Campus do IFSP-JCR.

Para a aluna com TEA (possibilidade de dupla excepcionalidade), foi um avanço na área de educação inclusiva, respeitando formas individuais de aprendizado dos alunos, promovendo uma educação equitativa, contribuindo para políticas públicas e educacionais de alunos com TEA. Em suas palavras:

*Nosso projeto é apenas o começo de algo muito revolucionário e impactante. Através das palestras, dos congressos, de apresentações, estamos dialogando e apresentando nosso projeto, refletindo sobre as questões de discriminação estrutural e social em relação as pessoas com deficiência. Ainda, buscamos questionar e dialogar sobre novas propostas educativas que prezem pela participação, inclusão, acessibilidade e equidade das pessoas com deficiência, tendo participação efetiva no projeto, porque nada deve ser por nós (pessoas com deficiência) sem nós. O diálogo e o questionamento, apresentação de soluções e ideias, é uma forma - esperançosa, de mudar o futuro e agir agora no presente, transformando o nosso conhecimento em faróis ardentes de luz e novas ideias para os professores, pais e qualquer pessoa que trabalha na educação. Nossa pesquisa abre portas para infinitas possibilidades, para diversos pensamentos e criações, construindo e produzindo métodos inclusivos, que não se limita a uma pessoa ou apenas uma diversidade humana. Cada educador, cada pessoa que nos escutar, terá outras realidades que pode não ser igual a que estamos criando, pode não ser para a mesma área, mas com a nossa pesquisa, poderá abrir mentes de outras pessoas e essas pessoas se engajarem em políticas públicas e métodos educativos que alcancem a sua realidade. A diversidade humana é enorme, e é um grande erro do nosso sistema educacional padronizar e in-genuamente acreditar que todos vão aprender da mesma forma. A padronização do projeto é específica e é seletiva para grupos, é uma necessidade da forma como alguns cérebros funcionam, como algumas pessoas aprendem. A importância da nossa pesquisa, do nosso estudo, é que ela abre possibilidades gigantescas para a sociedade, evidenciando processos pedagógicos diferentes e Inclusivos, que é possível a educação Inclusiva e que ela não é segregativa ou integralista - ela é libertadora, acessível e, sobretudo, humanizada.*

Quanto à sua participação no projeto, a aluna enfatiza:

*Fazer parte desse projeto me fez colocar em ação tudo o que eu pensava e tentava mudar. Esse projeto me fez desafiar a mim mesma todo o tempo e desafiar também aqueles que trabalham comigo nele, porque precisamos nos desconstruir de muitas coisas para dar seguimento a pesquisa. Me transformei, me fiz e me refiz diversas vezes, e aprendi coisas que nunca*

*imaginei, descobri coisas fantásticas e pude contribuir com um pouco de conhecimento que eu tenho, com os meus colegas de projeto que também se transformaram e se desconstruíram muitas vezes, aprenderam a ter mais paciência e ter um olhar diferenciado sobre tudo. O projeto não trouxe apenas resultados individuais, teve resultados coletivos, porque todo o lugar que passamos, que conversamos e ensinamos, aprendemos um pouco mais também e o aprender é coletivo, aprendemos coisas diferentes como indivíduos, mas o ato de aprendizagem, mesmo diferenciada, ainda sim é coletivo e social. Aprendemos quando ensinamos.*

Em síntese, nossos olhares enquanto educadores indicam que precisamos estar atentos aos processos inclusivos, visualizar os seres humanos como únicos, aguçar a sensibilidade. Ainda, se faz necessário colocar em ação propostas para identificar os alunos público-alvo da educação especial a fim de que tenham garantidos seus direitos de uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades.

## Referências

- ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades, superdotados e talentosos**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- MANZANO, Esteban Sánchez. **La superdotación intelectual**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2009
- RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre /RS, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan/abr. 2004.
- SILVA, Alexssandro Ferreira da; et al. A utilização da ferramenta Scratch na Aprendizagem de Entalpia padrão de combustão para alunos com TEA. In: Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, 2022, Campina Grande. **Anais do Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências**. V. 7. Campina Grande: Editora Realize, 2022, p. 1-10.

VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues. **Altas Habilidades/ Superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

**CAPÍTULO 9:**  
**OS DISCENTES COM ALTAS HABILIDADES OU  
SUPERDOTAÇÃO: ÊNFASE NA SALA DE RECURSOS**

*Natalia Macedo de Oliveira<sup>1</sup>*

## **Introdução**

A presente pesquisa busca apresentar o atendimento a discentes com altas habilidades ou superdotação sob a perspectiva inclusiva com ênfase na Sala de Recursos. O estudo enaltece a relevância de propor um caminho, a partir de experiências a serem seguidas para aqueles profissionais envolvidos com alunos com altas habilidades ou superdotação (AHSD). Em pleno século XXI, discutir sobre inclusão é um assunto amplo e imprescindível para a realidade escolar.

Além disso, há outros motivos menos abrangentes, mas muito relevantes, como as pressões corporativas, a ignorância dos pais ou ainda a acomodação de professores (Mantoan, 2003, p. 34). Diante das necessidades, o enfoque geral é o aluno, visto que as realidades relatadas podem contribuir positivamente para profissionais e familiares desses alunos.

Neste estudo compartilhamos as ações desenvolvidas com alunos com indicadores de altas habilidades com ênfase na sala de recurso, no estado do Paraná. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná criou o serviço de Educação de Excepcionais em 1961. Com o tempo, o serviço foi reestruturado para atender as necessidades de alunos com Deficiência Auditiva, Deficiência Física Não Sensorial, Deficiência Mental, Deficiência Visual, Altas Habilidades e Condutas Típicas.

No ano de 1988, foi organizado o atendimento a alunos com AHSD e, em função disso, surgiu a demanda de cursos de capacitação profissional para atender a esse alunado. Em 2003 foram criadas normas e orientações para a Educação Especial com diretrizes para desenvolver um trabalho específico com os estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Em relação a esse público-alvo da Educação Especial, os alunos com indicadores de AHSD muitas vezes se destacam por apresentar habilidades mais avançada que os outros, demonstrando interesses atípicos. Nesse sentido, a Sala de Recursos deve promover uma ambiência que favoreça o desenvolvimento dos potenciais, com atendimento educacional especializado ao encontro das necessidades identificadas em cada estudante.

---

1. Professora na Prefeitura Municipal de Barretos. E-mail: naataliamacedo25@gmail.com

Para que isso ocorra em consonância com os potenciais identificados, é preciso que os professores tenham um olhar atento para as características apresentadas pelos estudantes. Nesse sentido, Renzulli (2004) e Gardner (2002) alertam que não existe um padrão, já que essas características se encontram interligadas ao contexto sociocultural que cada aluno faz parte.

Por isso é tão importante a observação dos professores no processo de identificação dos estudantes com AHSD, já que eles passam a maior parte do tempo em sala de aula com esses profissionais, o que favorece a percepção das áreas de interesses e os potenciais acima da média em determinadas áreas do conhecimento.

O atendimento educacional especializado na Sala de Recursos deve abranger os conteúdos escolares, adequando o currículo formal. Um exemplo são as escolas paranaenses que atendem uma quantidade significante de alunos nesse contexto.

Apresentadas as nossas considerações iniciais, passamos a discutir brevemente sobre o atendimento na Sala de Recursos a partir de dois relatos sucintos.

## **1. O atendimento na sala de recursos: breve relatos**

Para a coleta de dados foram entrevistadas duas professoras que atendem alunos com AHSD em Salas de Recursos. As docentes embasam seu trabalho em sua formação acadêmica, experiências, magistério, além dos estudos diários. Elas possuem experiência no Ensino Fundamental com especialização em Educação Especial.

As professoras ancoram as suas práticas a partir de estudos consolidados no âmbito das AHSD, a saber, Renzulli (1997), Gardner (2002), Virgolim (2007), dentre outros autores. As professoras alertam para a necessidade da articulação da teoria com a prática a partir das necessidades educacionais de cada estudante.

Nesse sentido, o primeiro passo é a identificação dos alunos que apresentam características de AHSD. Para tanto, é utilizada uma lista de indicadores a partir da metodologia do Centro para Desenvolvimento do Potencial e TALENTO (Cedet) para organizar a observação sistemática de professores em sala de aula na identificação desse alunado que faz parte da educação especial.

Guenther (2013) aponta que existem trinta e um (31) indicadores que são organizados em cinco domínios, a saber, inteligência geral, inteligência com profundidade e pensamento não linear, inteligência com capacidade verbal, criatividade e potencial criador, e inteligência com capacidade verbal. A análise dos dados leva em conta o quantitativo de indicadores nos diferentes domínios.

A partir de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, a equipe pedagógica elaborou esse instrumento com base na metodologia do Cedet e orientou os professores para observarem em sala de aula os alunos que apresentavam um desempenho acima da média. Já no caso da outra docente participante da pesquisa, foram encaminhados para a Sala de Recursos os alunos da própria escola e também os da Rede pública e privada. Vale destacar que os estudantes já contavam com os relatórios de avaliação dos professores e isso facilitou o processo de coleta de mais observações com a participação da equipe pedagógica e do Departamento de Educação Especial do Estado do Paraná.

A lista de indicadores foi essencial para o ingresso dos alunos na Sala de Recursos, já que a partir desse levantamento foi possível elaborar um plano de desenvolvimento individual com ênfase nas habilidades identificadas. Para dar prosseguimento às atividades desenvolvidas nessa ambição o portfólio foi utilizado como instrumento na coleta de informações de forma sistemática e sequencial. Nesse percurso, foram realizadas oficinas para investigar os interesses de estudo dos alunos no sentido de direcionar a prática pedagógica ao encontro de suas habilidades.

Em relação a contar com o apoio de outros profissionais, as duas professoras participantes da pesquisa afirmam que desenvolvem o seu trabalho em parceria com outros professores da escola. No entanto, elas reconhecem a necessidade de maior engajamento das instituições para a promoção de um trabalho que conte com as necessidades educativas dos estudantes com AHSD.

## **Considerações finais**

A descoberta de talentos e habilidades é relevante para todos os estudantes, ainda mais quando se trata do alunado com indicadores de AHSD. Nesse contexto, a identificação assume ponto de destaque, uma vez que vai nortear o trabalho pedagógico desses estudantes.

Por meio deste breve estudo de caso a partir da entrevista com duas professoras que atuam na Sala de Recurso da rede pública do estado do Paraná, foi possível observar a relevância da identificação dos alunos com AHSD para apontar as diretrizes do trabalho que será desenvolvido a partir das singularidades de cada estudante. Os dados mostraram que, mesmo com a escassez de instrumentos nas Salas de Recursos, as professoras desenvolveram um atendimento pautado nas necessidades dos alunos, o que culminou em uma maior motivação para os estudos e contribuiu para desenvolver as suas potencialidades.

Para que as ações alcancem êxito, é preciso investir em formação docente, em materiais tecnológicos e recursos para a sala de atendimento

especializado, além da parceria entre as instituições de Educação Básica com o Ensino Superior e com grupo de pesquisas da área de interesse dos estudantes. Também é preciso colocar em destaque que o compromisso com uma educação democrática e inclusiva para os alunos com AHSD é responsabilidade de todos os profissionais e da comunidade escolar.

## Referências

- DINIZ, Laura Ediane Paz. **Atendendo as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação na sala de recursos multifuncionais.** 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial - Altas Habilidades/Superdotação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://bit.ly/3VugxQg>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.
- GUENTHER, Zenita Cunha. **Identificação de Alunos Dotados e Talentosos:** Metodologia do CEDET versão 2012. CEDET – ASPAT, Lavras, MG. 2013.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, p. 485-498, 2009.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- RENZULLI, Joseph S. O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XVII, v. 52, n. 1, jan/abril, p. 75-131, 2004.
- ROLIM, Leonardo Barbosa; CRUZ, Rachel de Sá Barreto Luna Callou; SAMPAIO, Karla Jimena Araújo de Jesus. Participação popular e o controle social como diretriz do SUS: uma revisão narrativa. **Saúde em debate**, v. 37, p. 139-147, 2013.

**CAPÍTULO 10:**  
**ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO**  
**NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA PREFEITURA DE**  
**CAMPINAS: ESTUDO DE CASO**

*Ana Paula Galante Martinhago<sup>1</sup>*

*Tatiana Simões Christão<sup>2</sup>*

*Verena Pierini<sup>3</sup>*

## **Introdução**

A educação na primeira infância deve promover a inclusão de todas as crianças, direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O compromisso com uma educação de qualidade contempla o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial, que têm direito à uma educação inclusiva com prioridade e ampliação do acesso ao atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular, como no caso, das de altas habilidades ou superdotação.

Desde 1929, Helena Antipoff já pesquisava e escrevia sobre altas habilidades ou superdotação no Brasil, e em 1938 fundou a sociedade Pestalozzi em Belo Horizonte. As políticas públicas de atendimento aos alunos com altas habilidades ou superdotação vêm se desenvolvendo no país, a partir da Lei nº 4024/1961, em que neste documento legal, os alunos com AHSD eram referidos como excepcionais.

Em 1967, o Ministério da Educação estabeleceu critérios para identificação de alunos com AHSD e sua especificidade se deu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/1971. No ano de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CNESP), e em 1979, a Associação Brasileira de Superdotação. Já em 1995, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi criada.

No ano seguinte, a LDB nº 9394/1996 estabeleceu as diretrizes e bases para a educação nacional. Ao prever a aceleração para os superdotados, caracteriza os alunos com altas habilidades ou superdotação como público-alvo da Educação Especial. Em 1998, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Mais tarde, o Parecer CNE/CEB nº 17/ 2001, juntamente

---

1. Mestre em Educação. E-mail: ana.martinhago@educa.campinas.sp.gov.br

2. Especialista Especialização no ensino de ciências e matemática para séries iniciais. E-mail: tatiana.christao@educa.campinas.sp.gov.br

3. Especialista em Neuropsicopedagogia, educação especial e inclusiva. E-mail: verena.pierini@educa.campinas.sp.gov.br

com a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Em 2003, é fundado o Conselho Brasileiro para superdotação (Con-BraSD), e em 2005 são implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação. O Decreto nº 6571/2008 e nº 7611/2011, a Lei nº 12796/2013, a nota técnica nº 40/2015 MEC/Secad/DPEE e o Decreto nº 9664/ 2019 instituem políticas públicas para o atendimento especializado às crianças com altas habilidades ou superdotação.

A partir dessa retomada histórica na criação de políticas públicas voltadas para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, volvemos o nosso olhar para censo escolar e os dados publicados pelo IBGE. O censo escolar de 2020 aponta que existe o quantitativo de 24.424 estudantes com perfil de altas habilidades ou superdotação matriculados na educação especial. Contudo, ao considerar os dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), consta que 5% da população tem AHSD, esse número saltaria para 2,3 milhões (Souza, 2021).

O censo escolar da educação básica de 2017 aponta como público da educação especial os indivíduos com AHSD, transtornos globais e deficiência. Portanto, estes deverem ser tratados em suas especificidades, uma vez que o atendimento precisa ser diferenciado e efetivadas políticas públicas educacionais com qualidade.

Embora não seja um tema novo, o baixo número de estudantes com AHSD registrado no censo escolar deixa evidente, também, os entraves no processo de identificação desses estudantes, já que parte das crianças e adolescentes matriculadas nas escolas, permanece invisível, sem desfrutar de seus direitos garantidos por lei. O senso comum e os mitos acerca das pessoas com altas habilidades ou superdotação, aliado ao desconhecimento por parte da sociedade em geral e dos profissionais da educação, de maneira específica, contribuem para essa situação. Dessa forma, é mister o investimento na formação dos professores para que afinem o olhar, percebendo esses alunos, trabalhando com suas especificidades e orientando as famílias.

Nesse viés, Virgolim (2007, p. 9) alerta que muitas crianças

[...] não têm a oportunidade de explorar suas potencialidades em seus anos iniciais de vida e seus talentos podem ficar escondidos ainda durante os anos escolares e, às vezes, por toda a sua vida.

Em função disso, Pérez (2012, p. 59), destaca sobre a importância do processo da identificação “que deve anteceder e ser um meio para garantir o

atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, o mais adequado é que essa avaliação seja de caráter educacional”.

A partir dessas considerações, no presente trabalho abordaremos o trabalho de educação infantil no município de Campinas em escolas públicas com estudo de caso. Nesse contexto, buscaremos analisar como este estudo pode contribuir para a efetivação de uma política pública de eficiência para as altas habilidades ou superdotação.

A concepção da rede do município de Campinas no estado de São Paulo, busca romper a compreensão do conceito de deficiência baseada no modelo médico, tradicionalmente pensado em intervenções sobre o corpo para diminuir as desvantagens sociais. A concepção assumida sobre a deficiência, nessa perspectiva, é social, sempre em construção, buscando a eliminação das barreiras pedagógicas ao investir nas possibilidades e potencialidades de cada aluno. A partir de um currículo comum pensando nas contribuições de trabalhos colaborativos, a formação é continuada para toda a comunidade e o exercício da cidadania autônoma, crítica e produtiva.

O trabalho desenvolvido busca contemplar as diferenças individuais oferecendo experiências de aprendizagem de acordo com as habilidades, interesses e potencialidades de cada estudante. Para tanto, é preciso reconhecer que cada estratégia é única, e o referencial teórico apresentado tem um leque de possibilidades educacionais inclusivas que oportuniza o desenvolvimento e a autorrealização do desenvolvimento global da criança na educação infantil.

As teorias de inteligência utilizadas no trabalho desenvolvido são inspiradas nos estudos de Gardner (2000), em consonância com os trabalhos de Renzulli (2014), a saber, Concepção de Superdotação dos Três Anéis; Modelo Triádico de Enriquecimento; Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. Como amostra desse trabalho desenvolvido no município de Campinas, serão apresentados estudos de casos de crianças na faixa etária de um ano e meio a quatro anos. Esses casos são acompanhados pela professora da sala de educação infantil em parceria com a professora de educação especial e da sala de recursos.

## **1. Crianças com indicativos de altas habilidades ou superdotação**

A infância é a fase do desenvolvimento da criança que todos os sentidos estão aflorados, e em função disso, a curiosidade é aguçada. É na educação infantil que a criança amplia seu mundo, seu corpo, seu vocabulário, seus sentidos, dentre outros aspectos. Para contemplar as suas necessidades educativas, a organização curricular das escolas de Educação Infantil no município de Campinas, segue alguns documentos norteadores.

O principal deles, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, originou outros Cadernos Curriculares Temáticos, a saber, Espaços e Tempos na Educação das Crianças, As Relações Étnico-raciais Afro-brasileiras, “Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical...”, Narrativas sobre Educação Especial, Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola (PES-CO), Educação Integral, entre outros que ainda estão em elaboração. Todos esses documentos são escritos e pensados pelos próprios educadores que estão no dia a dia com as crianças, acompanhando o seu desenvolvimento escolar.

No Caderno de Tempos e Espaços sobre a educação infantil (2014), consta que é necessário promover

[...] uma Educação Infantil de escuta das crianças, tanto de suas palavras como de suas manifestações corporais, indicadoras de desejos e necessidades, com um planejamento que contemple o trajeto de pensar e fazer com elas e, portanto, atento e sensível a todas as possibilidades que, por não serem conhecidas de antemão, surgem no percurso de nossa relação com as próprias crianças e com os espaços e tempos educativos. (Caderno Curricular Tempos e Espaços da Educação Infantil, 2014, p. 24)

As influências do ambiente desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento de potenciais das AHSD e contribuem para expressar seus interesses no desenvolvimento de possíveis talentos, o que demanda um olhar para todas as potencialidades de aprendizagem. Tal pressuposto se encontra articulado com a teoria de inteligências múltiplas Gardner (2000).

Esse autor define inteligência como

[...] um potencial biopsicológico para processar informações que podem ser ativadas num cenário cultural, para solucionar ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. (Gardner, 2000, p. 47)

Assim, segundo ele, existem diferentes tipos de inteligência, a saber, lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, inteligência naturalista e existencial. As oportunidades educacionais oferecidas às crianças na educação infantil devem buscar o desenvolvimento da inteligência, de suas habilidades e dos seus potenciais.

No que diz respeito ao currículo da Prefeitura de Campinas, observa-se que,

para além de uma lista de conteúdos hierarquizados e estratégias de ensino, assume-se a concepção de currículo que o define como um conjunto de práticas culturais que ocorrem no ambiente escolar. Essas

práticas culturais envolvem tudo o que se projeta, se prioriza e se vive no interior da escola, abrangendo: saberes/conhecimentos e modos de se lidar com os mesmos; as relações entre todos os sujeitos; a organização dos espaços/tempos; as intencionalidades, planejamentos e formas de avaliação. (Caderno Curricular da Educação Especial, 2014, p. 26)

Dessa forma, a observação e a escuta atenta aos interesses e necessidades das crianças nas situações cotidianas envolvendo as diferentes linguagens, permite ao professor investigar as potencialidades e habilidades nas quais pode haver algum destaque. Segundo Gonçalves e Fleith (2016),

[...] vale lembrar que o processo de identificação: faz sentido apenas se acompanhado de um plano educacional ou a um atendimento ou serviço; seja contínuo no sentido de ajudar os alunos a conhecerem e entenderem o seu potencial; seja flexível uma vez que não existe um perfil único de aluno superdotado; seja baseado em uma concepção de superdotação validade cientificamente; avalie características dos indivíduos à luz dos contextos escolar, familiar, social, cultural e histórico no qual o aluno está inserido. (Golçalves; Fleith, 2016, p. 285)

Ainda que o histórico de AHSD no Brasil não seja recente, não é de conhecimento de todos os profissionais da educação. Nesse viés, as políticas públicas sobre AHSD carecem dialogar mais com a realidade e as necessidades em sala de aula. Como exemplo disso, a Prefeitura Municipal de Campinas criou em 2022, o Centro de Gestão e apoio inclusivo as Altas habilidades ou superdotação (Gaiah) com uma profissional para fazer articulação em 205 escolas de educação infantil, fundamental e EJA em um município com cerca de 1.170.247 habitantes.

Virgolim (2007) ressalta que a escola tem um papel importante na criação de oportunidades e leque de escolhas significativas para aprendizagem de cada criança, recebendo o estímulo variado promove uma aprendizagem efetiva. A partir dessa consciência, vamos compartilhar quatro casos relacionados a crianças inseridas no contexto da educação infantil de uma escola pública em Campinas. Seus nomes fictícios serão utilizados para termos o sigilo dos menores.

## **1.1 João: imaginação que alça voos**

Em fevereiro de 2020, João ainda não havia completado dois anos. Ele é filho único de um pai, pedreiro, e uma mãe, cuidadora, considerados analfabetos funcionais. Moravam em um local cedido em troca de cuidar do salão

da igreja. João sempre pediu para ir à escola e sua mãe o matriculou em uma escola do município de Campinas com apenas duas salas de aula. Frequentou apenas um mês de aula e conseguiu convencer a sua mãe a tirá-lo da escola.

Na escola, a professora chamou diversas vezes a mãe reclamando que João era indisciplinado, não usava fralda e ia sozinho ao banheiro, bebia água sem pedir permissão, não esperava sua vez para falar, acabava de comer no refeitório e saía para sala de aula, se recusava a ir ao parque e queria apenas ficar desenhando e escrevendo. Não gostava de brincar com as outras crianças da sua idade.

Já as reclamações de João eram de que a professora não o deixava fazer as coisas sozinho, o tratava como um bebê, tinha hora para esperar em tudo, os seus amigos não sabiam conversar, ele não podia ir para outra sala onde havia crianças maiores para poder brincar com elas. Por conta disso, a mãe de João era chamada toda semana na escola, mas entendia com clareza as colocações do seu filho, já que ele era independente em casa e tinha voz ativa. Preferiu evitar transtornos e colocar João mais tarde na escola, cancelando a matrícula naquele ano.

Passado um ano e a continuação da pandemia, a mãe de João o matriculou em abril de 2021, em uma outra escola com apenas uma sala de aula. Nesta época, as aulas haviam voltado de forma escalonada, uma semana ia uma turma e na outra semana, outra turma. A sala de João era frequentada por uma média de cinco crianças por semana. No primeiro dia em que João foi à escola junto com a sua mãe, já estava lendo todos os cartazes que estavam afixados na sala. A professora pediu para ele brincar enquanto ela conversava com a sua mãe. Mas João pediu para desenhar. O seu desenho era detalhista e quando a professora perguntou o que ele havia desenhado, logo começou a contar uma história.

A criança foi recebida na escola durante 4 meses, e com o número reduzido de alunos, foi possível propor vivências buscando identificar cada uma das inteligências de Gardner (2000). Apesar de a professora e orientadora pedagógica não serem especialistas nas AHSD, puderam verificar em quais inteligências João se destacava, e registravam no que era bem-sucedido ou não. João era autodidata e gostava de desafios. Ele lia o manual e conseguia construir (brinquedo de sucata e dobradura), conhecia as letras de forma e pedia para escrever letras de mão. Uma vez leu um sobrenome Balbino e João fez a piada: “se trocarmos o l pelo u antes do b, vira babuíno, aquele macaco, sabe?”

Outra vez a professora escreveu na lousa “Sophia” e João disse: “por que você escreve Sophia e fala Sofia?”. João não gostava de atividades físicas e nem o tempo de espera no refeitório. E deu uma sugestão à professora para poder levar o seu caderno e desenhar enquanto as outras crianças esperavam.

A sua inteligência era acadêmica na parte de linguística, sabia ler, mas não tinha paciência para fazer atividades em grupos. Não compreendia por que as crianças com 4 anos não sabiam ler e tinham discussões sobre repartir brinquedos.

Em 2021, os profissionais da escola, orientados pela Equipe Pedagógica da SME, realizaram as avaliações referentes aos protocolos de identificação de AHSD utilizados na rede, e em 2022, João passou a constar como público-alvo da Educação Especial no censo escolar. Assim, passou a frequentar a sala de recursos uma vez por semana. Lá, foi feito um mapa das suas inteligências e principalmente esclarecido as dúvidas do motivo de João apresentar um comportamento diferente.

Sua mãe relata que após a ida a sala de recursos e o seu tratamento diferenciado na sala de educação infantil, João passou a gostar da escola e compreender que as outras crianças precisavam dele, mas que em outras atividades ele precisava dos amigos, como nas aulas de atividade física, trabalhos em grupo e apresentações.

## **1.2 Julieta, Halda e Gabriel: individualidades e singularidades**

Julieta, Halda e Gabriel estudaram em uma sala de educação infantil na Prefeitura Municipal de Campinas em 2022, pela primeira vez, já que os três nasceram durante a pandemia. A escola tinha 1 agrupamento - 1 período integral (crianças de 0 a 1 ano e 7 meses), 2 salas de agrupamento - 2 período integral (1 ano e oito meses a 3 anos), 1 sala agrupamento - 2 período estendido, 7h às 12h e 5 salas de agrupamento - 3 período parcial (3 anos a 5 anos).

A sala agrupamento 2 estendido tinha matriculadas 14 crianças, mas geralmente, frequentavam 8 crianças. Havia uma professora e uma monitora, as crianças permaneciam na escola das 7h às 13 h. As aulas eram inspiradas na teoria de Freinet, com ateliês, cronogramas móveis, aulas passeios semanais e projetos.

Julieta era filha de um cabeleireiro e uma autônoma, neste relacionamento longo, demorou para engravidar. Nas aulas, Julieta tinha um ano e oito meses e conseguia liderar todas as crianças mais velhas. Com uma fala correta e firme, repartia os brinquedos e distribuía os papéis do que cada um ia fazer. Quando uma criança não queria obedecê-la, ia reclamar com outra criança maior e pedir para que exigisse que aquela criança fizesse o que queria. Com os adultos, cumprimentava todos pelo nome e as pessoas na rua, cumprimentava e sempre fazia algum comentário. Durante a roda para a programação do dia, não queria se sentar, ajudava a todos a arrumar a programação no painel e conduzia para entrega dos crachás. Um dia, a professora falou mais enérgica: “Senta, Julieta, todos têm o direito a ser líder do dia, você vai esperar a sua vez”. Julieta fez um bico, se sentou e disse: “Me desculpa, eu só queria ajudar um pouquinho”. No dia seguinte, voltou a ficar em pé.

Antes dos dois anos, Julieta pediu para tirar a fralda dizendo que já sabia fazer xixi no banheiro, e, neste dia em diante, não usou fralda na escola e em casa. Era muito firme e determinada em suas decisões. Durante as aulas passeios, liderava a turma e imitava a professora, mostrando as coisas que via ao redor para chamar atenção das crianças. Só faltava à escola quando estava doente, o que era raro. A professora chegou a ir à festa de aniversário da Julieta de 2 anos. Ela recebeu a professora à porta do evento, fez pose para tirar foto com todos os convidados, mostrou a mesa do bolo e quase não utilizou os brinquedos. Julieta preferiu ficar conversando com os convidados, que eram crianças mais velhas, e também com os adultos. Durante a festa, estavam sendo servidos sopa, comida e suco, e a mãe de Julieta disse que foi ela que escolheu a alimentação e os enfeites.

Julieta tinha dificuldades quando se tratava de atividades matemáticas, como contar, saber as formas, sequências. Nas atividades físicas ela participava, pedia auxílio quando o desafio era grande (andar meio fio, escalada com cordas, descer barrancos, pular), seus desenhos eram garatujas e gostava muito de inventar histórias.

Halda tinha 2 anos e um mês, filha de mãe cabeleireira e pai autônomo, e um irmão com 10 anos. Ela demonstrou muita timidez ao se relacionar com os amigos, conversava apenas com Julieta. Durante o trabalho com as diferentes inteligências, começou a falar em inglês com a professora, e esta respondia apenas o básico. Quando era colocado *trailers* e músicas em inglês, percebia-se que ao assistir pela segunda vez, já estava falando corretamente a língua. A metodologia da sala agradava muito Halda, que sempre dizia o que íamos fazer pelo cronograma exposto. Nas aulas passeios, durante o projeto de flores, falava todas as cores em inglês e corrigia quando alguém pronunciava errado. Passados dois meses de aula, sua mãe mudou Halda para uma sala de período integral com 24 crianças e mais monitoras, seu método de ensino era menos flexível pelo número de crianças. Nem nós e nem Halda estávamos sabendo desta mudança, no dia seguinte ela estava em outra sala. Halda se arrumava para ir à escola e quando sua mãe a levava para a outra sala, ela só chorava e começou a se recusar a comer. Em casa parou de falar, só dormia, ficou diversas vezes doente e chorava toda vez que tinha que sair para qualquer lugar. Isso perdurou por dois meses, e o médico disse que Halda estava com problemas sérios de saúde (anemia). A mãe veio conversar com a diretora e decidiram que o melhor seria ela voltar para a sala que estava. Halda voltou para a sala que estava e, passado um mês, após muita conversa, ela voltou a ser a criança de antes.

Halda começou a cantar músicas em uma língua diferente. A professora perguntou a mãe se ela estava aprendendo alguma outra língua, a mãe rela-

tou que Halda pegava o celular e ouvia músicas e histórias evangélicas em hebraico, e que na igreja estava aprendendo hebraico junto com as crianças mais velhas. Halda tinha sobrepeso, medo de altura e, por isso, nas atividades físicas só conseguia realizar os exercícios segurando a mão de um adulto e chorava quando não conseguia fazer as coisas. Falava corretamente, baixinho e tranquilamente, o que fazia ter dificuldades com as outras crianças da sua turma. Era muito boa em contar, e o fazia em inglês. No final de 2022, Halda encontrou um novo *hobby*, inventar histórias e músicas com rimas, fazia o tempo todo sozinha ou com algum amigo imaginário.

Gabriel é filho de mãe diretora e pai engenheiro de aviação. Ele entrou na sala de agrupamento 1 porque tinha 1 ano e 7 meses. Nesta sala, ele chorava muito e dizia claramente frases completas que não queria ficar ali com os bebês. A gestão da escola, as professoras e a família decidiram fazer um teste e colocá-lo na sala do agrupamento 2, no período estendido. Gabriel demonstrava gostar muito de veículos automotores, distingua o nome de todos completando-os com a cor. Ao trabalhar as atividades de acordo com as inteligências de Gardner (2000), a professora percebeu que ele se recusava, então ela adaptava as atividades. Na hora de fazer desenho sobre os projetos, deixava que ele registrasse sobre os veículos. Quando fazia as aulas passeios, não prestava atenção ao falar sobre o projeto, mas todas as vezes parávamos para ele analisar um caminhão, ônibus ou trator. Gabriel sabia distinguir tamanhos de rodas, faróis, paralamas, grade de motor, direção, etc., e também observava se havia sido batido ou não, se estava com a lataria amassada ou ralada.

Nas atividades propostas de jogos, Gabriel recolhia a mão e se recusava a participar. A professora percebeu que, após trabalhar por duas semanas, ao negociar com ele a sua participação, fazia a atividade corretamente. Na escola tem uma cama elástica aonde as crianças vão diariamente, demorou duas semanas para subir a escada, mais duas semanas para ficar sentado, depois, pular sozinho e por último, com os amigos.

Gabriel não conversa com estranhos, apenas com quem já tem intimidade. Conversa com a Julieta e com crianças mais velhas que fazem o que ele quer. Se distancia de lugares que tem mais de uma criança durante as brincadeiras, não reparte o brinquedo e tenta pegar todos os carrinhos para ele, chorando quando é contrariado. É muito repetitivo nos seus pedidos, especialmente quando quer o mesmo desenho do carro.

Gabriel é muito criterioso com a alimentação, colocando a comida no prato separadamente, e não deixa ninguém dar a comida em sua boca. Era muito resistente para levar o prato para ser lavado, e quando a professora pedia para

ele, respondia, “leva você”. A professora e a família ensinaram a importância de trocar brinquedo, então, quando queria algum carrinho, pegava um carrinho qualquer, tirava o que queria da mão do amigo e colocava o substituindo sem perguntar a outra criança se queria trocar. Uma vez, disse à professora que não queria mais usar fralda, durante dois dias não usou fralda e foi ao banheiro. No terceiro dia, voltou a usar fralda. Ao perguntar se queria tirar fralda, ele respondeu que não, porque não queria ficar indo ao banheiro toda hora.

A professora chamou as três famílias para conversar em setembro, entregou o relatório e disse que as três estavam sendo indicadas para receber o atendimento educacional especializado para estudantes com AHSD. A professora de educação especial da escola trabalha com duas unidades e vai apenas duas vezes por semana na escola, tendo nove salas para atender e muitos casos novos de autistas (13 crianças com laudo e/ou investigação).

Em função dessa demanda, houve atraso na observação das necessidades das crianças e no preenchimento dos protocolos.

## **Considerações finais**

Para as crianças com AHSD, Virgolim (2007, p. 38) defende que “o autoconceito é um construto inferido do indivíduo às respostas às diferentes situações apresentadas em seu contexto social, cultural, escolar e familiar”. Quanto menor a criança, mais vulnerável ela está nos estímulos que trabalham com a autoestima, isso “pode bloquear seu próprio desenvolvimento, deixando de utilizar seu potencial de forma plena, passando a ser perceber como incompetente ou incapaz” (Virgolim, 2007, p. 39).

Virgolim (2007) descreve várias formas e modelos de se trabalhar com autoconceito. Um autor apresentado por Virgolim é Harter (1985), que descreve que podemos trabalhar o autoconceito através da competência escolar (o trabalho com a habilidade na área escolar da criança), com a aceitação social (se sentir querida pelos amigos e famílias), competência atlética (perceber suas habilidades nos esportes e jogos), aparência física (aceitação da sua aparência), comportamento (a criança perceber o seu comportamento e o que os outros esperam dela) e o global (gostar de si e perceber como pessoa no mundo).

Percebemos isso claramente com a Halda, quando se sentiu desrespeitada por sua mãe mudá-la de sala, recusou-se a comer até um ponto em que a família e médicos se preocuparam, voltaram na mesma sala e demorou para construir positivamente o autoconceito. Podemos identificar isso nas ações da professora de Halda que, apesar de não ter um conhecimento avançado em inglês, tentava manter algum diálogo na língua de interesse da criança, passava filmes

em inglês e ouvia as músicas em hebraico com Halda, apesar de não entender nada. A professora criava oportunidades para Halda falar em inglês nas aulas passeios, valorizava a criança no que se destacava e durante as atividades físicas, nas quais tinha dificuldade, estava ao seu lado encorajando-a nesta aprendizagem. Era mais estimulada nas atividades bem-sucedidas, mas não deixava de participar das atividades que não fossem do seu campo da AHSD. Sempre a elogiava e mostrava suas potencialidades na linguística para outras pessoas.

No caso de Julieta, quando a professora pediu para se sentar e se comportar como as outras crianças, ela contra-argumentou dizendo que queria ajudar. A partir deste momento, compreendeu que Julieta só se sentia útil contribuindo e, para não causar mal-estar à criança, a deixava participar todos os dias da roda, ressaltava suas qualidades e dava oportunidades de contribuir na organização da sala. Quando tinha dificuldade nos jogos matemáticos, deixava Julieta organizar as crianças, ao invés de focar nas suas respostas equivocadas. A professora elogiava Julieta em todas as suas aulas passeios quando cumprimentava as pessoas e organizava o grupo, deixava falar com os funcionários na escola fazendo pedidos e, caso não fosse levada a sério em suas solicitações em função de sua pouca idade, conversava em particular com eles e os orientava na interação com Julieta.

A partir dos casos compartilhados, fica evidente que a escola precisa acolher as diferenças, os potenciais, e as necessidades educativas das crianças com altas habilidades ou superdotação. Caso os profissionais não tenham um olhar e uma escuta atenta às singularidades apresentadas por esse alunado, essa postura equivocada pode ocasionar prejuízos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com altas habilidades ou superdotação ao não contemplar uma educação democrática e inclusiva pautada em suas necessidades de aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica 2017** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

CADERNO CURRICULAR TEMÁTICO. **Educação Básica:** Ações Educacionais Em Movimento. Volume I - Espaços E Tempos Na Educação Das Crianças: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy - Organização, estabelecimento de textos: Bosco, Zelma; Jardim, Marina e Minto, Lisandra. Campinas, SP, 2014.

**CADERNO CURRICULAR TEMÁTICO. Narrativas sobre a Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas:** tecendo currículo de acesso, permanência e construção de conhecimento [livro eletrônico]. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Campinas: PM/Campinas, 2020.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: altas habilidades ou superdotação. Elaboração Denise de Souza Fleith. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligência - Um Conceito Reformulado.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2000.

GONÇALVES, Fernanda do Carmo; FLEITH, Denise de Souza. Alternativas de identificação de alunos superdotados. In: PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro; MACHADO, Járci Maria; STOLTZ, Tania; (eds.). **Altas habilidades ou superdotação (AH/SD) e criatividade:** identificação e atendimento. Curitiba: Juruá, 2016, p. 277-288.

PÉREZ, Susana Graciela B. E que nome daremos à criança. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania. (Coord.). **Altas habilidades ou superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012, cap. 2, p. 65-41.

RENZULLI, Joseph S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução: Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez., 2014.

SOUZA, Ludmila. **Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas, mostra censo.** Publicado em 10/08/2021. Repórter da Agência Brasil - São Paulo. Disponível em <https://bit.ly/47sMAIW>. Acesso em: 6 jan. 2023.

VIRGOLIM, Angela Mágda Rodrigues. **Altas habilidades ou superdotação:** encorajando potenciais. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

**CAPÍTULO 11:**  
**INCLUSÃO: SUSCITAR, INTEGRAR E APLICAR**  
**CONHECIMENTOS EM CONTEXTOS DIALÓGICOS**  
**E INTERACIONAIS, CONSTRUINDO UMA**  
**CONSCIÊNCIA ACOLHEDORA-INCLUSIVA**

*Daniele Batista Donaire Soares<sup>1</sup>*  
*Vivian Schimpl Schmied<sup>2</sup>*

## **Introdução**

É sabido que pensar e atuar na Educação Inclusiva consiste em um grande desafio contemporâneo. Nesta direção, já se somam algumas pesquisas que, gradualmente, nos impulsionam a superar as barreiras do fazer pedagógico, na trilha da valorização do ensino, da convivência na diversidade com equidade, respeito, reciprocidade e ética e, principalmente, do conhecimento acerca das condições em que se encontram os sujeitos alvo da educação inclusiva.

Neste sentido, no que tange aos estudantes em condição de altas habilidades ou superdotação (AHSD), Fortes-Lustosa (2007) realizou um estudo sobre seu desenvolvimento, mostrando que eles apresentam aguçado senso moral, demonstrado por meio da compaixão, sensibilidade ao sofrimento alheio e sentido de proteção apurado. A autora enfatiza que os superdotados não constituem um grupo homogêneo, por isso não se pode dizer que sejam mais morais pelo fato de terem um desenvolvimento intelectual mais avançado, entretanto, são mais suscetíveis a envolverem-se em causas sociais (Fortes-Lustosa, 2007).

Já Sabatella (2012), apresenta o desenvolvimento moral das pessoas com AHSD como uma de suas características adicionais. Ela considera, ainda, que são indivíduos que estarão sempre mais inclinados à cooperação que à competição (Sabatella, 2012). Por isso, é importante considerarmos que existe o risco de perdermos o potencial desses alunos caso não trabalhemos suas competências socioemocionais.

Isto posto, e, justamente por valorizarmos esta condição de uma aluna com altas habilidades, que surgiu esta sequência didática. A estudante, ao ler por acaso em sua agenda que se comemora, em 14 de abril, o Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva, foi tomada pelo sentimento de empatia e de

---

1. Sesi-SP. E-mail: incluindoeu@gmail.com

2. Univesp. E-mail: vivian.ssch@gmail.com

senso de justiça, e lhe foram suscitados alguns questionamentos. Ela se sensibilizou profundamente com a descoberta da data, a ponto de influenciar seus pares que, por fim, demonstraram o desejo de que toda a comunidade escolar pudesse ter conhecimento de uma causa tão significativa.

Dessa forma, inspiradas pela motivação dos alunos; cientes de que, conforme afirma Silva (2003), a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular e; certas de que o papel do professor enquanto mediador é fundamental para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, criamos esta sequência didática, apresentada a seguir.

**Modalidade de Ensino:** Ensino Fundamental

**Ano(s):** Anos Iniciais e Finais

**Componente Curricular:** Interdisciplinar

**Objetivos:** Ao final da proposta, a(o) aluna(o) poderá estar apta(o) a:

- Identificar públicos considerados sujeitos alvo da inclusão;
- Compreender que a escola inclusiva é aquela que conhece o aluno, respeita sua especificidade, responde com equidade às suas necessidades independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, transtornos, condição social, religião ou qualquer outra situação;
- Demonstrar comportamento acolhedor;
- Debater sobre questões que envolvam a inclusão;
- Planejar, criar e aplicar estratégias que atendam às necessidades locais de sua comunidade escolar;
- Valorizar e defender atitudes e comportamentos que superem preconceitos e barreiras atitudinais.

**Duração das atividades (h/a):** 7 aulas de 50 minutos.

**Conhecimentos prévios:** Dia Nacional de Luta pela Educação Inclusiva, celebrado em 14 de abril - data atribuída em 2004 pelo Conselho Federal de Psicologia, que o lançou em favor da inclusão escolar de pessoas historicamente excluídas do processo educacional.

**Estratégias e recursos utilizados:** Metodologias Ativas (Sala de Aula Invertida, Mapa Mental, Debate Inteligente, Matriz de Problemas) e interdisciplinaridade. Como recursos indicamos uso de internet, acervo bibliográfico, artigos científicos, revistas impressas ou eletrônicas que abordem o assunto escolhido.

## Módulo 1: Apresentação da situação comunicativa e produção inicial (02 aulas de 50 minutos)

### 1º momento:

Para dar início à primeira aula, comece lançando a pergunta: Alguém sabe o que é comemorado em 14 de abril? Espere até que respondam. Se souberem, parabenize-os, se não souberem, informe-os e, em ambas situações, prossiga dizendo o quanto importante e amplo é o campo da Atitude Inclusiva, e de que formas se manifesta (ou deveria se manifestar).

Sensibilize seus alunos a respeito do assunto por meio de vídeos, roda de conversa, minicursos, palestras, relatos, músicas ou pesquisas para ampliar o repertório do estudante.

### Sugestões de vídeos disponíveis em vários canais do youtube

- Vista minha pele - várias fontes no Youtube
- Ian, uma história de inclusão: <https://bit.ly/3TWmSD4> (7:57)
- A importância de cada um e o respeito: <https://bit.ly/3NZTVSV> (6:18)
- Não julgue pela aparência: <https://bit.ly/47Cz674> (2:18)
- A história de Maria <https://bit.ly/3vERgI0> (10:53)
- Coisas fantásticas Acontecem <https://bit.ly/3u01JNL> (5:31)
- Lição sobre racismo <https://bit.ly/3RULL9i> (4:05)

### Sugestões de músicas

- **Intolerância.** Letra da banda Inocentes <https://bit.ly/48vJtei>
- **Intolerância.** Letra Lenine <https://bit.ly/3RUpizB>

É importante ressaltar que estamos considerando, até o momento, os possíveis tipos de manifestação que demandem Atitudes Inclusivas. No entanto, será necessário restringir as possibilidades e eleger apenas um público-alvo da inclusão. Por exemplo, se em sua escola a questão do preconceito racial é mais latente, ou as deficiências e transtornos são questões mais recorrentes, ou o bullying, ou outra vertente dentro das diferenças, indicamos dedicar-se especificamente a este assunto.

### 2º momento: Desenvolvimento

Realizada a sensibilização na primeira aula, por meio de recursos informativos que despertaram o interesse dos estudantes, motivando-os a aprenderem mais, seguimos agora para a segunda aula, para um levantamento dos conhecimentos prévios, de forma a investigar o que o estudante já possui de informações e conjecturas acerca do grande tema, que ainda é a Educação Inclusiva de forma ampla

Para isso, faça questões norteadoras, que indicamos que sejam feitas oralmente, a fim de instigar o pensamento crítico e o debate, permitindo que os alunos relatem um pouco sobre suas experiências e opiniões a respeito dos temas suscitados. Evite questões que permitam respostas curtas e superficiais e dê preferência às que os incitem a comparar, contrastar ou a formular novas questões.

### **Sugestões de perguntas para a sensibilização inicial**

- Como fazer para que as diferenças, em vez de nos separar, nos fortaleçam?
- Como impedir que a diversidade se transforme em desigualdade e exclusão?
- Como você se sente em relação à diversidade em sua sala de aula? E em relação à escola?
- Que preconceitos podemos perceber em nosso cotidiano e de que forma podemos combatê-los? Como podemos promover ações que visem o respeito às diferenças?
- Como estimular a diversidade e aprimorar ações para a construção de uma comunidade escolar mais acolhedora e equitativa?

Estas questões instigarão o pensamento crítico dos estudantes ao fazer com que eles explorem situações sobre as quais eles refletirão, além de ampliar sua visão para que sigam na trajetória rumo à solução das questões levantadas por eles durante o debate.

O mediador observa e analisa o desenvolver da discussão para conduzir as tomadas de decisões, direcionando a turma a elencar uma das possibilidades para que esta venha a ser o tema que será aprofundado.

### **3º momento: Prática**

Chegou a hora de afunilar as colocações para convergir na escolha do que se pretende aprofundar. A sistematização em mapa mental é a estratégia indicada para evidenciar toda a composição proveniente das falas. Prepare um ambiente que contenha o grande assunto em destaque. Você pode usar uma lousa com a palavra “Diversidade” ou a palavra “Inclusão” centralizada, ou mesmo utilizar uma cartolina, ou um ambiente digital, se esse for o canal de aprendizagem mais eficaz para seu público, e que dessa palavra central possam derivar outras, levantadas durante a sensibilização.

Com as informações mapeadas, e levando-se em consideração as experiências no ambiente escolar, é chegado o momento de decidir o assunto que será explorado. A escolha deve fluir naturalmente, todavia, caso não aconteça, faça uma votação com os pontos mais abordados durante a pro-

blematização. Particularmente no caso do grupo que estreou esta sequência didática, o critério adotado para a escolha foi o fato de haver, na classe, um colega na condição de dupla excepcionalidade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.

#### **4º momento: Fechamento da aula**

Com o tema definido, finalize a aula deixando a tarefa de pensarem sobre tudo o que foi discutido, e de pesquisarem mais sobre o assunto escolhido. Solicite que formulem pelo menos três questões para apresentarem no encontro seguinte, e reforce que a pesquisa dará suporte para que eles mesmos possam responder às perguntas propostas pelos colegas no próximo encontro.

##### Sugestão de Critérios:

- 1- Compreende que a inclusão se refere a diversos públicos
- 2- Compreende o papel de uma escola inclusiva
- 3- Participou ativamente durante o processo
- 4- Levantou três questões e as discutiu com os colegas
- 5- Participou dos preparativos para a apresentação
- 6- Etc.

Minimamente observado (MO)

Razoavelmente observado (RO)

Satisfatoriamente observado (SO)

Excedeu as expectativas: Redigir texto

Nome do Estudante:	MO:	RO:	SO:	Excedeu as expectativas:
NOME DO ESTUDANTE	Aluno 1:	1	1	1 - X
		2	2	2 - X
		3	3	3 - Exc. espec.
		4	4	4 - X
		5	5	5
		6	6	6
NOME DO ESTUDANTE	Aluno 2:	1 - X	1	1
		2	2 - X	2
		3	3 - X	3
		4	4	4
		5	5	5
		6	6	6

**Tabela 4. Tabela “Pauta de Observação” para avaliação dos alunos por meio de rubricas e critérios**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

### **Avaliação:**

Ao término desta aula é esperado que os alunos identifiquem públicos considerados sujeitos alvo da inclusão e compreendam que a escola inclusiva é aquela que conhece o aluno, respeita sua especificidade, e responde com equidade às suas necessidades independentemente de sua situação.

Para avaliar se o estudante atingiu esse objetivo, todo o percurso trilhado ao longo das aulas deve ser observado, analisado e ponderado segundo critérios pré-estabelecidos, que deverão estar definidos na pauta de observação previamente preparada, a ser preenchida conforme o progresso da aplicação da sequência didática, segundo o modelo a seguir:

Neste modelo, o Estudante 1 foi avaliado com “Satisfatoriamente Observado” para os critérios 1, 2 e 4, e para o critério 3, ele excedeu as expectativas, ao trazer relatos particulares de sua família. Já o Estudante 2 foi avaliado com “Minimamente Observado” para o critério 1, e “Razavelmente Observado” para os critérios 2 e 3.

## **Módulo 2: Conexão com outros componentes, construção de hipóteses, planejamento e organização do evento de fechamento (3 aulas de 50 minutos, com possibilidade de estender mediante necessidade)**

### **1º momento: Introdução**

Após as duas primeiras aulas, por meio das quais os estudantes conheciam um pouco mais sobre o universo da diversidade, e após terem escolhido um assunto para darem segmento, é hora de fomentar e compilar todas as informações, decidindo como serão transmitidas à comunidade escolar.

Prepare previamente uma matriz de problemas usando uma folha sulfite que contenha quatro colunas enumeradas com: 1- problemas importantes e urgentes; 2- problemas urgentes, mas não importantes; 3- problemas importantes, mas não urgentes e 4- problemas sem importância ou urgência. Prepare também material de pesquisa como livros; revistas impressas ou eletrônicas que abordem o assunto, artigos científicos pertinentes ao tema escolhido, e internet, para que fiquem à disposição dos estudantes.

Este módulo acontecerá contemplando três aulas: a primeira delas terá três momentos: iniciaremos com um diálogo reflexivo (que poderá levantar questões relacionadas a componentes curriculares diversos), continuaremos para a escolha do que se pretende confeccionar, e finalizaremos com a elaboração de um checklist dos materiais que serão necessários e das próximas ações a serem tomadas; a segunda aula será para criação e produção do pla-

nejado, deixando tudo pronto para o evento de finalização; e a terceira aula é opcional, e será destinada a um trabalho integrado com outro componente curricular caso os estudantes tenham apresentado alguma conectividade com outra disciplina durante a discussão das questões na primeira aula deste módulo 2. As ações para esta terceira aula deverão ser alinhadas e planejadas pelos estudantes, que serão orientados pelo especialista do componente de interdisciplinaridade, e supervisionados pelo professor mediador.

No caso da sequência por nós aplicada, houve uma conexão com o componente Ciências da Natureza, dada a preocupação levantada pelos alunos quanto à seletividade alimentar dos colegas com diagnóstico de TEA, se eles estariam se alimentando a contento durante o período que passavam na escola. Dessa forma, realizou-se essa terceira aula, em que puderam preparar, juntamente à nutricionista e à professora de Ciências da Natureza, um cardápio especial.

## **2º momento: Desenvolvimento**

Inicie a aula perguntando se todos trouxeram suas questões referentes à temática escolhida, e disponibilize o material de pesquisa previamente preparado para que os alunos possam complementar as informações, caso sintam necessidade durante a atividade que virá a seguir.

Distribua a folha sulfite com as colunas já designadas, e explique que elas deverão ser preenchidas com pelo menos cinco informações que considerarem importantes durante as falas, classificando-as em uma das quatro colunas. A intenção aqui é incentivá-los ativamente por meio de uma matriz de problemas a identificar prioridades e a encontrar conectividade com outros componentes curriculares.

Solicite que falem de situações sensíveis que foram descobertas, ou que acontecem com frequência no ambiente escolar, as quais se queiram compreender com mais clareza ou para as quais se queiram propor soluções.

Dê início perguntando quem deseja começar ou faça um sorteio rápido para iniciar a discussão com as perguntas formuladas por eles. Iniciada a discussão, conduza esta etapa deixando o diálogo fluir livremente. Se necessário, faça intervenções e lembre-os de realizarem as anotações. Enquanto observa as colocações, formule perguntas divergentes baseadas em hipóteses pertinentes ao que se está discutindo, a fim de desconstruir uma ideia previamente posta pelos alunos, para que eles expandam seu conhecimento. Por exemplo: a) E se... “(levante a hipótese)”, o que aconteceria com.... (apresente a questão que eles já estavam discutindo), b) se acontecesse (levante a hipótese), em vez disso, a que isso levaria? Demonstrationemos dois exemplos concretos a seguir:

Na turma que estreou esta sequência didática, uma das descobertas ao realizar a tarefa de discutir as três questões, foi referente à seletividade alimentar recor-

rente em indivíduos autistas. Como esse grupo tem aulas em período integral e realizam três refeições na escola, esse assunto sobressaiu na matriz de problemas. A intervenção do mediador deu-se com a indagação: “E se houver aqui na escola um aluno que não está se alimentando adequadamente, o que acontece com seu balanceamento nutricional? A longo prazo, quais prejuízos poderiam aparecer, considerando que está em fase de crescimento? Se isso acontecesse, como seria?”.

O segundo exemplo pousa na abordagem relacionada ao bullying: “E se você permanecer inerte ao presenciar alguém discriminando, ou batendo em um colega isso também seria bullying?”.

Permita que façam uma reflexão sobre seus comportamentos em relação aos colegas, à intolerância, à discriminação e à falta de empatia. Essas intervenções acontecerão enquanto respondem às perguntas uns dos outros. O uso pelos aprendizes da estratégia Matriz de Problemas os auxiliará na análise e síntese das informações ali registradas, possibilitando a eles mais clareza para a execução do trabalho a ser realizado na aula seguinte.

### **3º momento: Prática**

Peça que encontrem, entre as anotações feitas nas colunas, as que se repetiram, ou as que considerarem mais importantes, para que isso sirva como informação no momento da produção de material para divulgação. Agora chegou o momento de sintetizar as informações para atuarem como agentes disseminadores da inclusão.

Dê o comando para que decidam quais instrumentos serão os canais utilizados para a divulgação de informações. Com o intuito de atender às múltiplas inteligências, deixe que utilizem livremente os variados recursos multissemióticos a fim de apresentarem pelo menos duas produções. No caso da turma que realizou essa sequência didática pela primeira vez, os recursos escolhidos foram: um folder explicativo, distribuído para os professores das turmas, seguido de uma breve apresentação de sala em sala sobre a data comemorativa de 14 de abril; e uma palestra ministrada aos quintos anos, com quórum médio de 90 alunos.

Nesse momento, peça aos estudantes para que eles selecionem as informações e organizem a confecção dos instrumentos escolhidos, indicando a eles para que façam uma lista com as ideias e o roteiro para as próximas ações. Esta lista deve conter: objetivos; divisão de tarefas; materiais necessários para concretizá-los; verificação da disponibilidade desses materiais na escola ou se há necessidade de adquiri-los; permissões para a execução de suas ideias, como permissões de uso de espaços e equipamentos; necessidade de agendamento para o evento final; outros.

Professor, neste ponto, os estudantes já deverão estar com todo planejamento encaminhado, para executarem na aula seguinte, que deve ser dedicada à construção de tudo o que foi planejado e listado.

Na segunda aula, com a clareza do que utilizarão para difundirem o conhecimento adquirido nas últimas aulas, parte-se para a produção desse material e para a reserva e organização dos ambientes que serão utilizados, para o convite às turmas que assistirão à(s) apresentação(ões), e demais preparativos que se fizerem necessários.

#### **4º momento: Fechamento da aula**

Verifique, ao final da primeira aula, se as tarefas foram devidamente distribuídas entre os integrantes do grupo (ou dos grupos), e reforce que cada um deve cumprir com a sua responsabilidade para o bom andamento da sequência.

Já para o final da segunda aula, caso haja a necessidade ampliar o tempo para conclusão, estenda por um ou mais encontros mediante sua realidade e programação.

#### **Avaliação:**

Avalie se as perguntas favoreceram uma discussão ampliando o tema escolhido, se os alunos utilizaram o material de apoio para consulta, se as respostas dadas às perguntas realizadas pelos colegas somaram para a continuidade do debate, etc. Avalie ainda a participação na construção do planejamento, a socialização, as habilidades e competências tanto cognitivas como as socioemocionais durante o processo. Sinalize na pauta de observação (Fig. 1) se o aluno atingiu minimamente, parcialmente, satisfatoriamente ou se excedeu as expectativas para os critérios pré-estabelecidos.

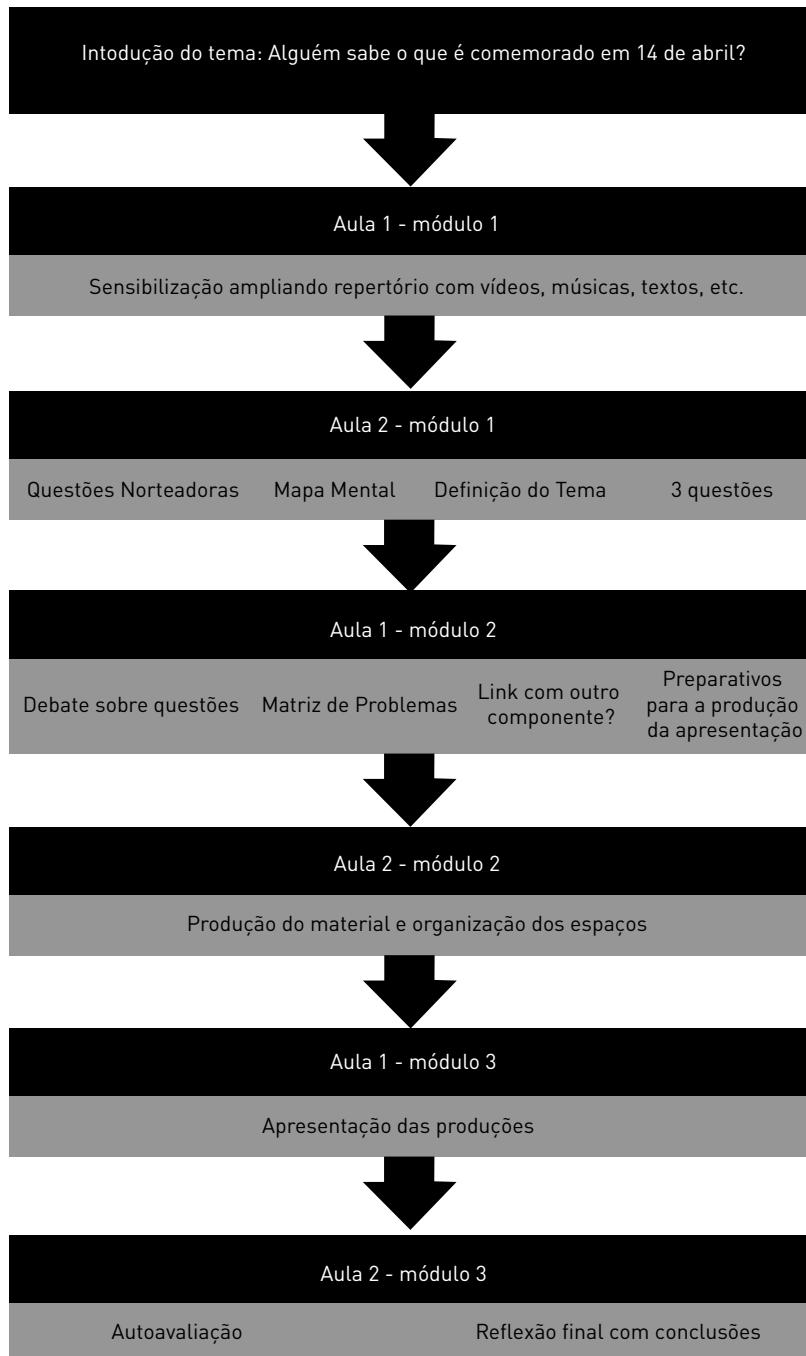
### **Módulo 3: Agentes Disseminadores - Validação do aprendizado e veiculação do conhecimento (1 ou 2 aulas de 50 minutos de acordo com a necessidade)**

É chegado o momento da apresentação das produções dos alunos. Reserve um tempo para que eles se preparem, e dê início às apresentações. Quando da primeira aplicação desta sequência didática, foram reunidas três turmas na sala de múltiplo uso da escola, para as quais foi apresentado um vídeo seguido de uma palestra sobre a diversidade e as várias formas de inclusão, seguido de um momento de abertura para interação do público, que se mostrou bastante sensibilizado, apresentando, inclusive, experiências em que se sentiram excluídos. Foi um momento de grande aprendizagem e de trocas significativas, que fez todo o esforço valer a pena.

### **Momento Final: Fechamento da aula e Avaliação**

Proponha uma autoavaliação. Distribua uma folha, peça que façam uma linha dividindo a folha ao meio formando duas colunas. Em um lado peça que escrevam: “eu costumava pensar”, e no outro: “mas agora eu sei”. Depois, explique que devem descrever a forma como suas ideias mudaram ou como tornaram-se mais detalhadas em relação ao que eles sabiam no início do projeto, com o que sabem ao seu término. Dê a eles alguns minutos para completarem. Isto permitirá ao aluno verificar a compreensão do processo reflexivo sobre a aprendizagem e desenvolvimento das competências metacognitivas.

Para finalizar, questione oralmente se durante a realização desta sequência de atividades tiveram oportunidade de agir de forma diferente diante de alguma situação cotidiana, e conduza uma reflexão em grupo sobre as conclusões a que chegaram. O fluxograma da sequência didática ficou assim organizado.



**Figura 16. Fluxograma dos processos da sequência didática**

Fonte: Elaborado pelas autoras.

## Considerações finais

No caso da turma que realizou essa sequência didática pela primeira vez, optou-se por aprofundar sobre a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o desenvolvimento da altas habilidades ou superdotação. Isso lhes permitiu compreender os diferentes níveis de suporte do transtorno, conhecer termos usados com frequência, entender sobre as estereotipias e ecolalias, e pesquisar sobre associações e redes de apoio na cidade. A partir da sequência proposta, os estudantes aprofundaram o tema, investigaram sobre a seletividade alimentar e realizaram um plano integrado ao componente Ciências da Natureza. O intuito era realizar uma entrevista com o colega com TEA para desenvolver um cardápio personalizado baseado em suas preferências, atendendo às necessidades nutricionais de acordo com as habilidades trazidas pela BNCC.

Para atender às necessidades de aprendizagem do aluno, é preciso que a escola se reinvente. É necessário desenvolver situações didáticas que coloquem o estudante no centro do processo educativo, como protagonista, de forma que todas as suas capacidades, cognitivas e socioemocionais, sejam potencializadas. Com isso, espera-se os estudantes estejam preparados para mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades de se relacionar consigo e com os outros. Dessa forma, serão capazes de fazer escolhas seguras, saudáveis, sustentáveis e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade, estabelecer e atingir metas de vida.

Durante o programa, presenciamos estudantes acolhendo os colegas em diversas ocasiões, buscando a promoção de um ambiente agradável e favorável a todos, e que atitudes, comportamentos e falas fossem livres de preconceitos. Percebemos que foi natural realizar conexões entre assuntos aparentemente não relacionados e falar das diferenças com leveza e empatia.

Uma vez que a abordagem dessa temática nunca se esgota, sempre haverá retomadas, reflexões e mudanças atitudinais que promoverão a inclusão e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Tudo começou com a curiosidade de uma aluna que nos fez despertar e criar com intencionalidade esta sequência didática, elevando o nível de conhecimento dos alunos, conectando disciplinas e proporcionando a eles a oportunidade de irem além da sala de aula.

## Referências

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Dia Nacional da Luta pela Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://bit.ly/48QKAVz>. Acesso em: 30 jan. 2023

FORTES-LUSTOSA, Ana Valéria Marques. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de S.; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (orgs.) **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades:** orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007

GILLESPIE, Patricia. Emotional Development. In: KERR, Barbara (ed.). **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent.** V. 1. Washington: SAGE, 2009, p. 318-319.

HÉBERT, Thomas P. **Understanding the social and emotional lives of gifted students.** Waco: Prufrock Press, 2011.

LOPES, José Pinto; SILVA, Helena Santos. **50 técnicas de Avaliação Formativa.** Lisboa: LIDEL, 2012.

PALUDO, Karina Inês. A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação.** v. 1, n.1, jan/jun. 2013, p. 87-94.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. **The Schoolwide Enrichment Model:** A how-to guide for talent development. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

ROEPER, Annamarie. Giftedness is heart and soul. **Gifted Education Communicator,** [S. l.], v. 31 n. 4, 2000, p. 32-33.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação:** problema ou solução? Curitiba: IBPEX, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção Social da identidade e da diferença. In: HALL, Stuart. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed Petrópolis: Vozes, 2003.

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas Críticas,** v. 9, n. 16, 2003, p. 13-32. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3089>. Acesso em: 18 jan. 2023

VIRGOLIM, Angela Magda Rodrigues. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. DOSSIÊ - Criatividade, emoção e educação. **Educ. rev.** v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81543>. Acesso em: 19 jan. 2023.



<b>Título</b>	Sequências didáticas, dinâmicas, estratégias de metacognição e jogos: Propostas para o ensino de estudantes com altas habilidades ou superdotação
<b>Organizadoras</b>	Eliamar Godoi Letícia de Sousa Leite Maria Isabel de Araújo Susana Graciela Pérez-Barrera
<b>Assistência Editorial</b>	Andressa Marques Beatriz Vieira
<b>Capa e Projeto Gráfico</b>	Vanessa Menegatti Fonseca
<b>Preparação</b>	Andressa Marques
<b>Revisão</b>	Marcia Santos
<b>Formato</b>	16x23
<b>Número de Páginas</b>	124
<b>Tipografia</b>	Adobe Garamond Pro
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Dezembro de 2024

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

**livros@pacoeditorial.com.br**

11 4521-6315

 11 95394-0872

**www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/**

**Todo mês novas chamadas são abertas:**

**www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/**

---

Conheça outros títulos em

**www.pacolivros.com.br**

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100



**Eliamar Godoi** é doutora em Estudos Linguísticos.



**Letícia de Sousa Leite** é doutora em Estudos Linguísticos.



**Maria Isabel de Araújo** é mestra em Magistério Superior.



**Susana Graciela Pérez-Barrera** possui pós-doutorado em Educação.

Por meio deste livro, intenta-se compartilhar experiências e saberes que contribuam para que os(as) estudantes com altas habilidades ou superdotação possam sair da invisibilidade, ser reconhecidos, valorizados e contar com um atendimento educacional especializado que atenda suas necessidades e permita desenvolver seus potenciais de forma justa e com maior equidade. Convidativo à leitura, além de estudos de caso e relatos de experiência, o livro apresenta sugestões de sequências didáticas que buscam promover ambientes estimuladores e desafiadores para o desenvolvimento das potencialidades.

Esta obra, financiada pelo MEC/Secadi/FNDE, foi organizada pelas professoras Dra. Eliamar Godoi, Dra. Letícia de Sousa Leite e Ms. Maria Isabel de Araújo, membros do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias, no âmbito do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, e pela Dra. Susana Graciela Pérez-Barrera, pesquisadora líder do Grupo de Investigación en Altas Habilidades/Superdotación (UDE, Uruguai) e do Phoenix International Research Group.

O livro apresenta onze capítulos cujo objetivo é divulgar pesquisas e discussões que indiquem propostas de práticas, teorias e metodologias, auxiliando professores que atuam no ensino básico e/ou superior e em Sala de Recursos Multifuncionais, no ensino e nos processos de escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação. A obra conta com a participação de pesquisadores e professores para impulsionar o avanço do conhecimento na busca por contribuir com o desenvolvimento científico e com a formação docente. Além das sequências didáticas, são apresentados estudos de caso e relatos de experiências no sentido de ampliar essa urgente discussão.

