



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO  
DE ASPERGER**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Sheila Torma da Silveira  
Santa Maria, RS, Brasil  
2014**

# **A APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE ASPERGER**

**Sheila Torma da Silveira**

Projeto de Dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, RS, Brasil  
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**A APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE  
ASPERGER**

elaborada por

**Sheila Torma da Silveira**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Soraia Napoleão Freitas, Dra. (UFSM) (Presidente/Orientadora)**

---

**Glaucimara Pires de Oliveira, Dra. (UFSM, Santa Maria)**

---

**Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Dra (PUCRS, Porto Alegre)**

Santa Maria, março de 2014.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram com este trabalho, direta ou indiretamente.

À minha orientadora Soraia Napoleão Freitas, pela paciência e respeito ao meu ritmo de trabalho, bem como por todas as contribuições dadas.

Aos meus filhos Matheus e Évelyn que compreenderam a necessidade da mãe estar ausente, em muitos momentos, devido ao envolvimento com este trabalho.

Aos meus familiares, em especial, minha mãe e minhas irmãs, por todos os momentos que me deram apoio e suporte emocional.

A todos os alunos que eu tive a felicidade de conviver e aprender, principalmente aqueles com Altas habilidades/Superdotação, que me instigaram a aprofundar meus conhecimentos na área da educação e buscar mais formação, melhorando, assim, a minha prática.

Às parceiras e amigas da Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação – AGAAHSD – e do Conselho Brasileiro para a Superdotação – CONBRASD – que foram meu estímulo e apoio, do início ao fim.

Às minhas colegas e amigas da Universidade Federal de Santa Maria, por todo apoio e troca de experiência e conhecimento, como também, pela oportunidade do convívio maravilhoso, o que eu tenho certeza que contribuiu para me tornar uma pessoa melhor.

Aos colegas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, por todas as contribuições que me deram através das questões discutidas nos espaços de formação e de encontro, complementando assim meu trabalho.

A Deus, que foi a fonte de força maior e que, devido à crença Nele, encontrei motivação para os momentos mais difíceis.

Jamais poderia deixar de mencionar minha gratidão à falecida Maria Helena Novaes, que foi uma pessoa que, com sua atitude e exemplo de dedicação à área das Altas habilidades/Superdotação, bem como sua energia positiva e seu estímulo, me impulsionou a realizar esta pesquisa.

*“A certeza na frente, a história na mão,  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Aprendendo e ensinando uma nova lição”*

Geraldo Vandré

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE ASPERGER**

AUTORA: Sheila Torma da Silveira

ORIENTADORA: Soraia Napoleão Freitas

Santa Maria, 30 de março de 2014.

A inclusão escolar dos alunos que são público alvo da Educação Especial, de acordo com a legislação educacional brasileira, deve ser em escola comum, ofertando o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional, no contraturno. Porém, para receber este atendimento, os alunos necessitam ser identificados como público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Devido à falta de informação e formação na área das Altas Habilidade/Superdotação, estes alunos continuam sendo negligenciados nas suas necessidades educacionais especiais. Esta pesquisa teve o objetivo de investigar o processo de aprendizagem de uma criança com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger associados, considerando a função executiva e a teoria da mente, contribuindo, assim, para a qualificação do atendimento educacional. Quanto à metodologia, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, assumindo como procedimento metodológico o estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram um aluno de escola pública de ensino fundamental com Transtorno de Asperger e Altas Habilidades/Superdotação, seus pais, seus professores e o professor do AEE. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o diário de campo e uma entrevista semiestruturada. A apreciação dos dados foi feita através da análise de conteúdo. Com a investigação foi possível constatar, que as propostas pedagógicas e avaliações feitas anteriormente neste caso, focaram-se basicamente nas questões comportamentais, onde há déficits, ao invés de estimular e desenvolver também os potenciais em áreas que manifestem interesses e apresentem bons desempenhos. Para que se possa modificar esta realidade e qualificar o atendimento educacional, será necessário um bom investimento na formação dos professores, para que se tornem autores de mudanças significativas, quando unirem os conhecimentos adquiridos à sua prática profissional.

Palavras chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Transtorno de Asperger. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial.

## **ABSTRACT**

According to the Brazilian educational laws, the inclusion of students targeted by Special Education shall be in regular schools, offering them the Special Educational Services in resources room, during the shift opposite to the class hours. However, to receive such services, the students need to be identified as special education targets, that is, disabled students, those with Global Development Disorders, and those with High Abilities/Giftedness. Due to the lack of information in the field of High Abilities/Giftedness, these students continue to be neglected in their special educational needs. This research aimed at investigate the learning process of a child showing High Abilities/Giftedness associated to Asperger's Disorder, considering the executive function and the Mind Theory, thus contributing to qualify the Educational Special Services. As to the methodology, the research had a qualitative approach, adopting the case study as methodological procedure. The participants were a public elementary school student with Asperger's Distorder and High Abilities/Giftedness, his parents, teachers and Special Education teacher. Data were gathered using daily records and a semistructured interview, and were studied according to content analysis. The research allowed assessing that the educational proposals and evaluations previously made on this case basically focused behavioral issues where deficits appeared, instead of also encouraging and developing potentials in those areas where the student showed interests and presented good achievement. In order to change this reality and improve the educational services, good investments on teachers' education and training would be necessary so as they could become authors of significant changes when joining the new knowledge to their professional practices.

**Keywords:** High Abilities/Giftedness. Asperger's Disturbance. Special Educational Services. Special Education.

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE I</b> TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	67
<b>APÊNDICE II</b> ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	69
<b>APÊNDICE III</b> ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	71
<b>APÊNDICE IV</b> ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS.....	73
<b>APÊNDICE V</b> ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A BIBLIOTECÁRIA.....	75
<b>APÊNDICE VI</b> ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INFORMÁTICA.....	77



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
Objetivos.....	16
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>17</b>
<b>Considerações teóricas</b> .....	<b>17</b>
1.1 Inteligência(s) e Altas Habilidades/Superdotação.....	17
1.1.1 Teoria das Inteligências Múltiplas.....	17
1.1.2 Teoria dos Três Anéis .....	20
1.2 Transtorno do Espectro Autista.....	22
1.2.1 Função Executiva.....	24
1.2.2 Teoria da Mente.....	25
1.2.3 Transtorno de Asperger.....	27
1.3 Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger .....	30
1.4 Aprendizagem.....	32
1.5 A inclusão na Rede Municipal de Porto Alegre.....	36
1.6. O Atendimento Educacional Especializado – AEE .....	39
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>42</b>
<b>Encaminhamentos metodológicos</b> .....	<b>42</b>
2.1 Abordagem e o tipo de pesquisa.....	42
2.2 Participantes.....	42
2.2.1 Escola.....	43
2.2.2 Luis, o aluno.....	43
2.2.3 os professores .....	46
2.2.4 os pais.....	46
2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	47
2.3.1 Observação das atividades na Sala de Recursos .....	47
2.3.2 Entrevista semiestruturada com os professores.....	48
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>49</b>
<b>Resultados e discussão</b> .....	<b>49</b>
3.1 A aprendizagem do aluno.....	49
3.2 Áreas de interesse e envolvimento do aluno.....	51
3.3 Desempenho do aluno.....	53
3.4 Dificuldades enfrentadas pelos professores .....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória docente começou em uma escola particular, onde me deparei com um aluno de 1ª série, que tinha grande conhecimento sobre vários assuntos, porém era agitado e agressivo com seus colegas. Havia se alfabetizado aos três anos. Aquele caso me desafiou, pois o menino era muito inteligente e manifestava grande conhecimento, porém tinha um comportamento hiperativo, e, mesmo considerando-o como um aluno com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), tinha atitudes agressivas, sem motivo para tal.

Quando ingressei na rede pública municipal de ensino, em 1987, como professora das séries iniciais, foram muitos desafios relacionados às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Porém, aqueles que mais me instigavam eram os alunos que não tinham dificuldades de aprendizagem, mas apresentavam desinteresse pelas atividades propostas. Meu curso de magistério, bem como a graduação em Letras, não me prepararam para tais desafios. Com o intuito de melhorar minha atuação docente e auxiliar estes alunos nas suas necessidades educacionais, procurei participar de vários cursos oferecidos para professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Um dos cursos dos quais participei, em busca de melhor formação profissional, foi o de extensão universitária na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sobre as linguagens audiovisuais e a educação. Neste curso, conheci a Teoria das Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1993 e 1999) e, conseqüentemente, cheguei ao referencial teórico de Winner (1998), que me esclareceu muitas dúvidas e me fez entender alguns comportamentos de superdotação em crianças conhecidas, principalmente em alguns alunos.

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) organizou um curso sobre Altas Habilidades/Superdotação, em parceria com a Associação Brasileira para Superdotados – seção Rio Grande do Sul (ABSD-RS) e ofereceu vagas para professores da rede municipal. Cada escola poderia inscrever um professor. Foi o início da proposta de construção da política para as Altas Habilidades/Superdotação, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

Em setembro de 2000, quando eu estava na direção de uma escola municipal de ensino fundamental, a ABSD-RS realizou o XIII Seminário Nacional da ABSD; I Congresso Mercosul sobre Altas Habilidades; II Encontro Estadual Repensando a Inteligência e o I Congresso de Jovens Portadores de Altas Habilidades. A SMED apoiou este evento, que contou também com a participação de jovens alunos da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Após participar deste evento, decidi me associar à ABSD-RS e me dedicar à área das Altas Habilidades/Superdotação.

Ainda como diretora de escola, em 2001, construí e apresentei à comunidade escolar um projeto para atendimento a alunos com indicadores de AH/SD. Foi um projeto de enriquecimento extracurricular, utilizando sobra de carga horária de professores, sendo possível oferecer aos alunos oficinas em diversas áreas. Como resultado desta proposta, chegamos à identificação de alguns alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) da escola.

Terminada a gestão na direção da escola, fui convidada para trabalhar na SMED, num projeto de resgate de meninos de rua, que consistia na busca destes meninos e no encaminhamento de volta às suas comunidades, bem como à sua escola. Neste mesmo ano, 2002, enquanto membro da diretoria da Associação Brasileira para superdotados – Seção RS (atualmente, Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação - AGAAHSD), fui contemplada com uma vaga no curso de pós-graduação em Educação Especial – Área das Altas Habilidades/Superdotação. Este curso, com carga horária de 420 horas, foi oferecido a 50 estudantes - professores da rede estadual de ensino, funcionários da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS) e membros da ABSD-RS - por meio de uma parceria entre a ABSD-RS, a Secretaria Estadual de Educação e a UFRGS. O propósito era formar professores para atuarem no atendimento educacional aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, nas Salas de Desenvolvimento de Potenciais, reivindicação da ABSD-RS contemplada em uma proposta de política pública para o atendimento educacional dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação elaborada pelo então Núcleo de Atendimento às Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (NAPPAH), subordinado à FADERS.

Estas salas previam atendimento exclusivamente aos alunos da rede estadual e foram implantadas em 2003. Nesse ano, solicitei ingresso na equipe de Educação

Especial da SMED, como assessora pedagógica para trabalhar na área das Altas Habilidades/Superdotação. Fui aceita como integrante da equipe de assessoras da Educação Especial, porém com uma condição: teria que ser responsável pelas questões de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) de todas as áreas da Educação Especial e, não somente, da área das Altas Habilidades/Superdotação, na qual eu tinha formação.

Aceitei a árdua, mas enriquecedora, tarefa e busquei formação em todas as áreas (autismo, cegueira e baixa visão, surdez, surdo-cegueira, deficiência intelectual e deficiência física), participando de todos os cursos que eram oferecidos pela SMED ou por outras instituições. Incluir-me na equipe de Educação Especial era a única forma de dar visibilidade à área das Altas Habilidades/Superdotação no cenário da educação municipal.

Trabalhando como assessora pedagógica da Educação Especial e acompanhando o processo de inclusão de alunos com NEEs na rede municipal de ensino, fui abrindo espaços para discussão sobre a existência de alunos com Altas Habilidades/Superdotação e mostrando a importância da identificação e do atendimento dos mesmos.

Sentindo a necessidade de maior conhecimento na área das Altas Habilidades/Superdotação, principalmente no que se referia ao atendimento educacional, fiz a segunda pós-graduação nesta área. Foi uma especialização semipresencial da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em Minas Gerais, onde tive a possibilidade de conhecer o trabalho do Centro de Desenvolvimento do Talento (CEDET), que tem uma proposta de atendimento em forma de enriquecimento extracurricular para alunos das escolas públicas municipais de Lavras.

Com os avanços da política educacional brasileira, no que se refere à Educação Especial, e com a atuação do Conselho Brasileiro para a Superdotação (CONBRASD) nas discussões desta política, em 2008, a então Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) instituiu a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), oferecendo recursos aos municípios para a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Posteriormente, para suprir a necessidade de formação para o AEE, a SEESP, em parceria com diferentes universidades do País, passou a oferecer cursos de pós-graduação à distância para capacitar professores para atuar nestas salas. Entretanto, pelo menos nos cursos oferecidos até 2012, não havia na grade curricular, módulo ou conteúdos que abordassem o tema das Altas Habilidades/Superdotação.

Como Proposta de Política para o Atendimento Educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre adota, em 1998, os Ciclos de Formação como orientação básica para a organização do sistema de ensino (PORTO ALEGRE, 2003). Os Ciclos de Formação propõem uma reestruturação do tempo e espaços da escola, apontando para a construção do conhecimento de forma interdisciplinar. O currículo é construído coletivamente em cada realidade escolar, sendo aberto e flexível, tornando a escola um espaço integrante e indissociável dos demais aspectos sociais. A organização curricular por Ciclos de Formação está dividida em três ciclos, correspondendo à evolução de aprendizagem da criança e evitando as rupturas do percurso escolar. Cada ciclo corresponde aos três anos de cada fase do desenvolvimento: infância( dos 6 aos 8anos), pré-adolescência (dos 9 aos11 anos) e adolescência (dos 12 aos 14 anos).

A política de educação inclusiva da rede municipal de educação de Porto Alegre se estabeleceu antes da política de educação inclusiva do MEC (Brasil, 2008) e já havia, em dezoito das suas escolas fundamentais, Salas de Integração e Recursos (SIRs) para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que duas delas atendiam somente alunos com cegueira e baixa visão.

Quando começaram a ser implementadas as Salas de Recursos Multifuncionais na rede municipal de educação de Porto Alegre, propus, como assessora pedagógica de Educação Especial e como referência para a área das AH/SD, que o trabalho em uma destas salas fosse somente para os alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, justificando que os colegas que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais não tinham formação na área e, portanto não poderiam atender a este público alvo. A proposta foi aceita e, em 2009, iniciou o atendimento educacional para os alunos com indicadores de AH/SD, em Sala de Recursos.

Fiz parte do grupo de professoras, contempladas com as vagas do curso de AEE à distância oferecido pelo MEC, que atuavam nas Salas de Recursos

Multifuncionais de Porto Alegre. Para a conclusão deste curso, tínhamos que fazer um estudo de caso de algum aluno com NEE incluído em escola comum. Não me permitiram fazer um estudo de caso de aluno com AH/SD, por não ter sido abordada esta área no curso de AEE. Optei por fazer um estudo de caso de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger; porém, tive grande dificuldade para encontrar material de pesquisa que abordasse esta temática. Procurando no banco de teses da CAPES, encontrei, no período de 1987 a 2011, apenas uma dissertação de mestrado intitulada “Estudo de Caso de um aluno Superdotado com Transtorno de Asperger: desenvolvimento, características cognitivas e sócio-emocionais” (GUIMARÃES, 2009), que visou a estabelecer as características da coexistência da Superdotação com o Transtorno. Havia também pouquíssima literatura nesta área, em nível nacional, o que me desafiou a pesquisar aquele caso e buscar maior conhecimento sobre as características do perfil de uma criança com AH/SD e Transtorno de Asperger associados, podendo contribuir para a qualificação do atendimento educacional destes alunos.

Com o acompanhamento aos alunos com AH/SD incluídos nas escolas da rede municipal, percebi que algumas crianças indicadas pelos professores como tendo indicadores de AH/SD apresentavam comportamentos de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mais especificamente de Transtorno de Asperger e duas delas apresentavam, tanto comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação, quanto comportamentos do Transtorno de Asperger. Sendo assim, permaneceram no atendimento.

Entretanto, para elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado para um aluno que apresente Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, não basta conhecer as características cognitivas e sócioemocionais, mas é necessário entender que, mesmo apresentando déficits na construção da Teoria da Mente e da Função Executiva, isso ocorre de forma diferenciada daquela que ocorre nos alunos que só têm o Transtorno de Asperger, uma vez que as características das Altas Habilidades/Superdotação facilitam o processo de aprendizagem.

Este fato torna relevante esta pesquisa no sentido de salientar a necessidade de reconhecer o potencial cognitivo destes alunos com Altas habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, uma vez que isto não é

considerado no processo educacional, pela preocupação com as questões comportamentais apresentadas.

Por isso, a presente pesquisa teve como objetivo realizar um estudo de caso que teve como sujeito um aluno identificado com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, com 9 anos de idade, que frequentava uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre. Este aluno era atendido em uma Sala de Integração e Recursos (SIR); seus responsáveis; professores e profissionais que o atendem.

Como instrumentos de coleta foram utilizados um roteiro de entrevista semiestruturada aplicado aos responsáveis do aluno, aos professores atuais e professores da sala de recursos que atendem o aluno e o diário de campo que registrou as observações feitas na sala de recursos. Esses dados foram processados pelo método de análise de conteúdo sugerido por Bardin (2011).

Desta forma, para fundamentar esta pesquisa, no **Capítulo I**, abordou-se o referencial teórico relacionado à Inteligência e às Altas Habilidades/Superdotação que apoia o estudo; o Transtorno do Espectro Autista e sua relação com a Função Executiva e a Teoria da Mente; às especificidades do Transtorno de Asperger, a coexistência de Transtorno de Asperger e Altas Habilidades/Superdotação; aborda-se a Aprendizagem, e, o Atendimento Educacional Especializado dentro da política municipal e federal.

No **Capítulo II** foi descrita a metodologia de pesquisa, os participantes e os instrumentos adotados para a realização dos procedimentos de coletas de dados.

No **Capítulo III** destinou-se à análise e discussão dos dados, finalizando com as Considerações Finais e Recomendações que podem ser elaboradas a partir da presente pesquisa.

A intenção desta pesquisa é que, uma vez compreendido este processo na criança que apresenta AH/SD e Transtorno de Asperger, possam ser elaboradas sugestões de estratégias pedagógicas adequadas aos Planos de AEE para este público específico. Além disso, a problematização dessa pesquisa também emerge da necessidade de investigar como ocorre a aprendizagem da criança com AH/SD e AS e como se manifestam as funções executivas e a Teoria da Mente na mesma.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Verificar o desenvolvimento da aprendizagem na criança com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Transtorno de Asperger (AS), considerando a Função Executiva e a Teoria da Mente.

### **Objetivos específicos**

- Identificar como ocorre a manifestação da Teoria da Mente em uma criança com AH/SD E AS;
- Analisar o desempenho da Função Executiva em uma criança com AH /SD e AS; e
- Compreender como acontece o desenvolvimento da aprendizagem da criança com AH/SD e AS.



## CAPÍTULO I

### I. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

---

#### 1.1 Inteligências(s) e Altas Habilidades/Superdotação

Embora inexista uma definição universal do que seja a pessoa com AH/SD, visto que os critérios para esta definição divergem entre os pesquisadores, a evolução nas concepções de inteligência e criatividade tem contribuído para uma abordagem mais humana e menos fragmentada desta pessoa. Feldman (apud TOURÓN; PERALTA; REPÁRAZ, 1998) analisa a mudança da concepção de superdotação de um paradigma tradicional, que considerava a superdotação como um traço estável e invariável, apenas equivalente ao quociente intelectual (QI) e medida mediante testes de QI; para o paradigma atual, que a admite como sendo multifacética, orientada ao processo e verificada mediante instrumentos diversificados. Este conceito, porém, está sedimentado numa concepção de inteligência – constructo que também não tem definição única, sendo ainda admitido ora um caráter geral, multifatorial ou multidimensional.

Para definir o conceito de “inteligência”, apresenta-se, a seguir, a proposta teórica de Gardner (1999).

##### 1.1.1 Teoria das Inteligências Múltiplas

Gardner define “inteligência” como um [...] potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura (GARDNER, 1999, p. 47).

Conforme Veiga e Garcia (2006), a inteligência começa a ser quantificável com o surgimento dos testes de Q.I., que se originaram na busca da medida perfeita para a inteligência. Mas a insatisfação com o conceito de Q.I. e com as visões unitárias da inteligência, levou Bernard Van Leer, da *Foundation of the Hague*, em 1979, a solicitar aos pesquisadores da *Harvard Graduate School of Education* uma

pesquisa sobre a natureza do potencial humano. Assim começou a tarefa de Gardner a respeito da natureza da cognição humana, culminando com sua obra *Estruturas da Mente* (1993).

O trabalho desenvolvido por Gardner (1993) o levou a propor a existência de sete inteligências relativamente autônomas: a linguística, a lógico-matemática, a espacial, a musical, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. Numa publicação mais recente, o autor (1999) propõe o acréscimo da inteligência naturalista à sua lista de inteligências.

O autor (1999, p. 56) refere que a inteligência linguística “*envolve a sensibilidade para a língua falada e escrita, a habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos*”.

A inteligência lógico-matemática envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. (GARDNER, 1999, p. 56).

A inteligência musical acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais (GARDNER, 1999, p. 57).

A inteligência corporal-cinestésica refere-se ao domínio no uso da estrutura corporal para resolver problemas ou fabricar produtos (GARDNER, 1999, p. 57).

A inteligência espacial permite reconhecer e manipular os padrões do espaço (aqueles usados, por exemplo, por navegadores e pilotos), bem como os padrões de áreas mais confinadas (como os que são importantes para escultores, cirurgiões, jogadores de xadrez, artistas gráficos e arquitetos) (GARDNER, 1999, p. 57).

A inteligência interpessoal denota a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do outro e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros (GARDNER, 1999, p. 57).

A inteligência intrapessoal envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida (GARDNER, 1999, p. 58).

A inteligência naturalista envolve as “capacidades essenciais para reconhecer exemplos como membros de um grupo (mais formalmente, de uma espécie); para distinguir entre os membros de uma espécie; para reconhecer a existência de outras espécies próximas e para mapear as relações, formal ou informalmente, entre as várias espécies”. “Parece também razoável presumir que as capacidades de um

naturalista podem ser levadas a relacionar-se com objetos artificiais” (GARDNER, 1999, p. 64 e 65).

Vieira (2005) destaca, ainda, que a Teoria das Inteligências Múltiplas valoriza, por um lado, o potencial autônomo de cada inteligência e, por outro, salienta que as inteligências operam simultaneamente, pois a atividade cognitiva humana é muito complexa. Tal afirmação acarreta o entendimento de que um nível elevado de desenvolvimento em uma determinada área, não implica um nível igualmente elevado em outra. Portanto, esta autonomia das inteligências tem uma importância significativa para o grupo social que congrega as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que explica cientificamente o fato de apresentarem alto rendimento em uma área e serem completamente “analfabetos” em outra.

Isto contribui para desmistificar algumas das crenças errôneas que existem sobre as Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, como a que reserva o rótulo somente para crianças com aptidões em linguagem e matemática.

Gardner (1995), para afirmar o vínculo biológico a uma determinada inteligência, exemplifica as crianças autistas, que conseguem tocar maravilhosamente um instrumento musical, mas não conseguem falar, enfatizando assim a independência da inteligência musical.

A Teoria das Inteligências Múltiplas baseia-se em um potencial biológico expressado como resultado da integração dos fatores genéticos e ambientais, tentando desfazer a hegemonia de uma única inteligência, ou seja, seus estudos sobre a cognição humana apresentam fortes evidências de que a mente é multifacetada e não pode ser avaliada em um simples instrumento.

Complementando a definição de Gardner, Renzulli ressalta que “[...] a inteligência não é um conceito unitário, mas há vários tipos de inteligência e, desta forma, definições únicas não podem ser usadas para explicar este complicado conceito” (1998, p. 3).

Este último é o autor da Teoria de Superdotação dos Três Anéis, que será apresentada a seguir.

### 1.1.2 Teoria dos Três Anéis

Renzulli (1986), a partir de uma análise de pesquisas com amostras de indivíduos criativos/produtivos, propõe a concepção de Altas Habilidades/Superdotação, definida na Teoria dos Três Anéis, onde salienta que:

O comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre os três grupamentos básicos dos traços humanos - sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (1986, p.11-12).

Conforme Renzulli e Reis (1986), a habilidade acima da média (geral ou específica) caracteriza-se pela “capacidade de processar informações, integrar experiências que resultam em respostas apropriadas e adaptativas a novas situações e engajar-se no pensamento abstrato” e se reflete em um alto desempenho no raciocínio verbal e lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera. A habilidade específica se manifesta “na capacidade de adquirir conhecimento e destrezas, ou na habilidade de ter um desempenho em uma ou mais atividades especializadas em uma gama restrita delas”, em diversas áreas do saber ou do fazer humano. As autoras acrescentam que a referência para detectar a habilidade acima da média deve ser um grupo homogêneo como, por exemplo, alunos da mesma turma escolar.

O comprometimento com a tarefa, para Renzulli e Reis (1986), é a perseverança, persistência, trabalho árduo e intensa dedicação prática, autoconfiança e autoeficácia, perceptividade, capacidade superior para identificar problemas significativos, fascinação especial com um determinado tema, altos níveis de interesse e entusiasmo, determinação, autocrítica, senso estético, definição de expectativas elevadas, qualidade e excelência no trabalho.

Os elevados níveis de criatividade manifestam-se, conforme Renzulli e Reis (1986), pela fluência de ideias, flexibilidade e originalidade de pensamento; abertura à experiência; receptividade para o novo e diferente em termos de pensamentos, ações e produtos próprios e dos demais; sensibilidade para os detalhes; senso estético e pensamento divergente.

Renzulli (1988) ressalta que a pesquisa que tem realizado sobre a Concepção dos Três Anéis traduz um entendimento de que:

[...] os comportamentos de superdotação são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias (RENZULLI, 1988, p.20).

Com estas palavras, o autor faz uma declaração formal de que não há garantias de que uma concepção ou definição de superdotação seja uma rotulação definitiva deste sujeito, remetendo, assim, a uma interpretação dinâmica e não estática.

São muitos os fatores que intervêm para que os potenciais se manifestem e que as características sejam percebidas. Dentre eles, estão os aspectos de personalidade do próprio sujeito e a influência do ambiente (família, escola, colegas, amigos) que servem de suporte para a manifestação plena dos três conjuntos de traços (capacidade acima da média, alto nível de criatividade e envolvimento com a tarefa).

A família tem três funções básicas, segundo Moreno, Costa e Gálvez (1997), na identificação e na estimulação do potencial destas crianças: são os mentores mais significativos do desenvolvimento de seus filhos, constituindo-se nos pilares básicos das primeiras aprendizagens; oferecem o suporte afetivo que permite à criança a autonomia e favorece a exploração e experimentação do mundo externo; e são fontes de motivação importante para seus filhos, proporcionando meios e recursos fundamentais, através da criação de um ambiente rico em experiências que facilitam e potencializam o desenvolvimento das capacidades e talentos dos mesmos.

Segundo Vieira (2002), os colegas e a escola também têm papéis importantes na identificação e desenvolvimento destes potenciais. Os colegas oferecem informações que podem passar despercebidas ou que têm pouca importância para o adulto. O professor oferece dados de uma vivência mais formal e acadêmica do aluno na sala de aula. Desempenha papel importante, uma vez que, estando em contato com muitos e diferentes alunos, pode ter um conhecimento exaustivo das características e potencialidades de cada criança e indicar quais são as que se destacam neste grupo.

Os fatores individuais ou ambientais também podem afetar a identificação dos traços indicadores de AH/SD e, segundo Alencar (2007), geralmente provocam subdesempenho. Os fatores individuais, apontados pela mesma autora, como baixa autoestima, depressão e perfeccionismo, podem impedir que a pessoa perceba indicadores de AH/SD em si mesma.

Como fatores ambientais que dificultam a percepção dos indicadores de AH/SD, há fatores sociais, familiares e educacionais. Os fatores sociais são aqueles que se originam na cultura vigente em determinada sociedade. Esse é o caso da mulher que, segundo Pérez (2008) tem uma educação diferenciada, na qual se negligenciam aspectos importantes para seu desenvolvimento; falta de modelos femininos de sucesso, bem como pode apresentar a “Síndrome do impostor” (DOMINGUEZ RODRIGUEZ et al., 2003; REIS, 1999), que gera baixa autoconfiança.

Os fatores familiares, segundo Alencar, podem levar ao subdesempenho, como as baixas expectativas parentais, a excessiva pressão para o desempenho acadêmico, ou os conflitos familiares e, finalmente, os fatores educacionais, apontados por Alencar (2007), como as baixas expectativas em relação ao desempenho do aluno, a pressão para o conformismo e a falta de flexibilidade dos professores, que também podem provocar o subdesempenho.

## **1.2 Transtorno do Espectro Autista**

Devido aos avanços metodológicos dos estudos e à superação dos primeiros modelos explicativos sobre o autismo, foi proposto o conceito de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) para representar a categoria na qual estavam agrupados transtornos que tinham em comum as funções do desenvolvimento afetadas e, embora apresentassem semelhanças, constituíam quadros diagnósticos diferentes. Segundo Bosa (BAPTISTA; BOSA e Col, 2002, p. 28):

A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID-10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. Já o DSM-IV traz o transtorno autista como integrando os transtornos invasivos do desenvolvimento (Pervasive Developmental Disorder).

Os quadros incluídos no TGD eram o autismo, a síndrome de Rett, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Desintegrativo sem outra especificação. Mas, embora fizessem parte do mesmo grupo, White, Hill, Winston e Frith (apud BORGES; SHINOHARA, 2007) enfatizavam que as habilidades normais (ou próximas à normalidade) da inteligência e da linguagem no Transtorno de Asperger o distinguiam do Autismo e a preservação destas habilidades poderia mascarar déficits no desenvolvimento social e na flexibilidade cognitiva.

A Associação Americana de Psicologia define, no DSM-IV-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000), o Transtorno de Asperger como:

- A. Inabilidade qualitativa na interação social manifestada pelo menos, por dois dos seguintes
  - (1) Inabilidade destacada no uso de comportamentos não verbais múltiplos, tais como: contato visual, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social
  - (2) Limitação para desenvolver relações de amizade entre pares, adequadas ao estágio de desenvolvimento.
  - (3) Falta de procura espontânea para compartilhar momentos de prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo pela dificuldade de mostrar, dar ou apontar objetos de interesse a outras pessoas)
  - (4) Falta de reciprocidade social ou emocional
- B. Padrões de comportamento, interesses e atividades repetitivos, restritos e estereotipados, conforme manifestados por, pelo menos, um dos seguintes:
  - (1) Preocupação ampla com um ou mais padrões de interesse estereotipados e restritos, que é anormal tanto em intensidade quanto em foco.
  - (2) Aderência aparentemente inflexível a rotinas, rituais específicos, não funcionais.
  - (3) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por exemplo, bater as mãos, estalar os dedos, se balançar ou movimentos complexos de todo corpo).
  - (4) Preocupação persistente com partes de objetos.
- C. O Transtorno causa incapacidade clinicamente significativa nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento.
- D. Não há atraso clinicamente significativo na linguagem (por exemplo, palavras comuns usadas por volta dos dois anos, frases comunicativas usadas aos três anos).
- E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda, comportamento adaptativo (exceto a interação social) e curiosidade em relação ao ambiente na infância adequado à idade.
- F. Os critérios não se aplicam a outro transtorno invasivo do desenvolvimento ou esquizofrenia.

Ao destacar as mudanças feitas do DSM-IV-TR para o DSM-V, a Associação Psiquiátrica Norte-americana (2013), no item Transtornos do Espectro Autista, refere que este Transtorno é um termo novo no DSM-V, que reflete o consenso científico de que os quatro transtornos antes separados, era realmente uma condição única com diferentes níveis de intensidade dos sintomas em dois domínios centrais. O Transtorno do Espectro autista, agora, inclui o transtorno autista do DSM-IV (autismo), o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, caracterizando-se pelo déficit na comunicação social e na interação social e os comportamentos, interesses e atividades repetitivos restritos (RRBs).

Sendo assim, todas as pessoas sob o diagnóstico de Transtorno de Asperger, atualmente, se enquadram no diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Dos aspectos importantes observados neste transtorno, salienta-se o prejuízo na interação social, ocasionado pelo déficit na Função Executiva e na Teoria da Mente, que serão descritos a seguir.

### **1.2.1 Função executiva**

De acordo com Fuster (apud ROTTA, 2006, p.375), as funções executivas são consideradas "um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma atividade com objetivo final determinado".

Conforme Rotta (2006), são as funções executivas que permitem ao indivíduo responder às solicitações cognitivas mais diferenciadas, tais como: o desejo, o propósito, o planejamento e a ação intencional na direção de um determinado objetivo, concomitantemente com a inibição e resistência à distração, o estabelecimento de estratégias, o monitoramento das etapas planejadas, a flexibilidade e a persistência para a solução de problemas.

Conforme Belisário e Cunha (2010), a Função Executiva é o que permite flexibilizar os modelos de conduta adquiridos pela experiência, para a adaptação às variações nas situações do presente, bem como para a possibilidade de sincronizar as condutas em função das intenções, considerando aspectos novos de cada momento e situação, ou seja, a capacidade de transpor a aprendizagem adquirida numa de terminada situação para outra semelhante. Também estão implicadas as mesmas capacidades para adequar a escolha de assuntos, de palavras, de atitudes,



bem como para adiar ou deixar de atender a impulsos para obter um fim social, como, por exemplo, ser bem aceito ou conquistar a amizade de alguém.

Na Função Executiva está implicada a flexibilidade estratégica, que permite adiar, inibir, avançar ou retroceder para alcançar um propósito, o que explica as dificuldades no campo da relação social que são evidenciadas no autismo e no Transtorno de Asperger, por apresentarem déficits na Função Executiva.

Estes déficits na Função Executiva, desencadeiam, nos alunos com Transtorno de Asperger, uma desorganização com o material e com a realização das tarefas, fazendo com que frequentemente percam seus pertences e não completem as tarefas propostas.

Traçar prioridades ao realizar tarefas torna-se muito difícil para quem tem um déficit na Função Executiva, uma vez que, pela dificuldade de planejamento, focam a atenção em pontos ou detalhes que, podem não ter importância e deixar de realizar o que necessitam.

O bom desempenho escolar depende muito da Função Executiva, portanto para os alunos com Transtorno de Asperger, por terem déficits nesta área, necessitam de constante apoio e da organização do ambiente, de forma a tornar-se o mais previsível possível e, desta forma, oferecer segurança e conforto. As crianças com Transtorno de Asperger têm mais êxito na aprendizagem, quando o ambiente é estruturado e previsível.

### **1.2.2 Teoria da Mente**

A teoria da mente é a capacidade mental para interpretar as ações dos outros e, assim, poder modular as relações e o comportamento social.

Para Veiga (2006), o ser humano dispõe de algumas capacidades mentais que lhe permitem interpretar e prever a conduta dos demais. Nas relações interpessoais e nas interações humanas, o comportamento é interpretado supondo estados mentais como opiniões, crenças, desejos, intenções, sentimentos, emoções, entre outros. Isto porque os seres humanos têm uma “teoria da mente” que permite atribuir estados mentais aos demais.

Parente (BAPTISTA, BOSA e Col., 2002, p. 70) refere que a área pré-frontal do cérebro, onde os autistas apresentam uma disfunção, “é responsável pelo planejamento de estratégias e, para tanto, precisa ter conhecimento dos valores e

das intenções do outro” e que “a atuação do lobo frontal na capacidade de predição e de atribuição de valores sociais e na compreensão de diferentes perspectivas tem também associado sua função à capacidade de elaborar uma teoria da mente” (IBID, p. 71).

Para Beyer (apud BAPTISTA, 2002), essa capacidade já está presente nas crianças, a partir dos quatro anos, quando evidenciam condições de interpretar as intenções nas ações dos demais, tanto reais quanto as simuladas. O mesmo não se verifica em sujeitos que apresentam déficit na Teoria da Mente.

Baron-Cohen, Leslie e Frith (apud VEIGA; GARCIA, 2006), desenharam um experimento, no qual demonstraram que os autistas não desenvolvem uma teoria da mente como todo ser humano e isto explicaria suas dificuldades para a comunicação e interação social. Utilizaram crianças e jovens autistas de 6 a 17 anos, crianças deficientes mentais com síndrome de Down e crianças normais de quatro anos, que deveriam ordenar desenhos em sequência e contar as histórias que se refletiam nos desenhos. Tais sequências de desenhos refletiam interações físicas entre objetos e pessoas, interações de condutas entre pessoas e atribuição de estado mental. As crianças autistas, ainda que tivessem se saído melhor nas histórias mecânica e de conduta, renderam menos nas histórias mentalistas, pois não atribuíam o estado mental ao personagem para dar sentido à sequência.

Os mesmos autores consideram o autismo como um atraso no desenvolvimento e afirmam que as crianças autistas podem realizar bem, e até melhor que outras crianças, determinadas tarefas que não requeiram atribuições de estados mentais, sendo que fracassam nestes tipos de situações ou problemas. Podem ser brilhantes no desempenho de algumas tarefas, porém incapazes de antecipar, entender e responder adequadamente aos comportamentos e demandas dos outros e, portanto, interagir com os colegas. Assim, tratam pessoas como objetos e vivem isolados socialmente.

Para Leslie (apud VEIGA; GARCIA, 2006), a mente tem uma capacidade geral para produzir teorias sobre qualquer âmbito da realidade, seja natural ou sociocultural. Os autistas apresentam dificuldades na atenção e controle de sequências de ações que se modificam rapidamente, como as que requerem a interação entre pessoas, enquanto que as sequências de acontecimentos ou processos físicos naturais são mais unidimensionais, portanto mais fáceis de serem observados e/ou apreendidos pelos mesmos.

Frith (apud VEIGA; GARCIA, 2006) afirma que as pessoas com autismo percebem e recordam com facilidade os detalhes e as figuras camufladas da realidade física, enquanto que têm dificuldades para dar coesão, coerência e estrutura à informação proveniente do mundo social.

Os autistas que não possuem deficiência intelectual, embora apresentem um déficit na Teoria da Mente, podem apresentar capacidades superiores no domínio físico-natural.

### **1.2.3 Transtorno de Asperger**

Anteriormente, dentro da categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e atualmente inserido no Transtorno do Espectro Autista, o Transtorno de Asperger afeta, sobretudo, as relações sociais.

O médico vienense Hans Asperger descreveu os casos de várias crianças vistas e atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, identificando características como a dificuldade em fixar o olhar durante situações sociais, mas com presença de olhar periférico e breve; gestos carentes de significado e caracterizados por estereotípias; fala correta e com vocabulário variado e forma ingênua e inapropriada de aproximar-se das pessoas. São características que manifestam transtornos das funções do desenvolvimento.

O Transtorno de Asperger tem início ou é percebido mais tarde que o Autismo (entre 3 e 5 anos). Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de auto-ajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social e na curiosidade pelo ambiente na infância. Porém, pode haver prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento.

Rivière (apud NAVARRO, 2009) descreveu qualitativamente as características que, com frequência, aparecem nas pessoas com Transtorno de Asperger, como o transtorno qualitativo da relação, mostrando sérias dificuldades de relação interpessoal motivadas pela falta de sensibilidade aos sinais sociais, bem como a falta de reciprocidade emocional e as dificuldades para compreender intenções alheias e especialmente “duplas intenções”; a inflexibilidade mental e

comportamental, apresentando interesses absorventes e excessivos por certos conteúdos, rituais complexos e atitudes perfeccionistas extremas; problemas de fala e linguagem, empregando uma linguagem pedante, formalmente excessiva, inexpressiva, com alterações prosódicas e características estranhas de tom, ritmo, modulação; alterações da expressão emocional e motora com limitações e anomalias no uso de gestos, expressão corporal desajeitada e presença de lerdeza motora e, por último, a capacidade normal de “inteligência impessoal”, aparecendo frequentemente habilidades especiais em áreas restritas.

Estas habilidades especiais, conforme Moore (2005), podem se desenvolver devido ao interesse restrito ou muito intenso por determinado assunto, pois o estudante com Transtorno de Asperger gasta muitas horas lendo e aprendendo, sendo, esta, uma de suas características marcantes. Este fato faz com que muitos dos alunos com Transtorno de Asperger, principalmente aqueles que não têm estereotípias, não sejam diagnosticados como tal e considerados somente alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Moore (2005) afirma que algumas crianças com Transtorno de Asperger apresentam talentos ou habilidades superiores em algumas áreas e por isso precisam ser desafiadas de forma apropriada nestas áreas. Ainda acrescenta que muitas invenções, descobertas e obras de arte têm sido feitas por pessoas com Transtorno de Asperger.

Navarro (2009) resume alguns traços que definem o perfil cognitivo das pessoas com Transtorno de Asperger, identificando os déficits no pensamento visual, na Teoria da Mente, na coerência central, na cognição social e na função executiva.

O déficit no pensamento visual é referido como uma dificuldade que a criança apresenta para aprender sem apoios visuais, especialmente no caso de abstrações e conceitos que não possam ser representados com auxílio visual, por objetos ou desenhos. Refere o autor que:

Os apoios visuais (pictogramas, fotografias, linguagem escrita) são de enorme importância para ajudá-los a ganhar independência e autonomia, a compreender conceitos abstratos, a sintetizar a enxurrada de informações presentes nas situações sociais, a descobrir a informação implícita e a narrar com maior precisão experiências pessoais (NAVARRO, 2009, p. 27)

O déficit na Teoria da Mente indica a dificuldade de interpretar a conduta de forma intencional e envolve, segundo Valdez (apud NAVARRO, 2009, p. 30), algumas características típicas das pessoas que apresentam TGD, tais como:

- Opacidade da conduta alheia: a imprevisibilidade.
- Dificuldade para relacionar-se com os iguais.
- Falta de sensibilidade aos sinais sociais.
- Falta de reciprocidade emocional.
- Dificuldade para entender intenções alheias.
- Dificuldade para emitir declarações.
- Limitações linguístico-pragmáticas: dificuldade para respeitar o princípio de relevância.
- Ingenuidade.
- Escassas mostras de empatia e comentários inadequados.
- Pobre compreensão emocional

O terceiro déficit referido pelo autor é na coerência central. Essa deficiência é responsável pela forma fragmentada de processar as informações, o que dificulta o estabelecimento de conexões significativas e a compreensão global, justificando também dificuldades específicas e habilidades extraordinárias que, muitas vezes, estão presentes nas pessoas com Transtorno de Asperger, em áreas como o desenho, o cálculo, a música, além da grande facilidade para memorizar dados.

O quarto déficit referido por Navarro é na cognição social e, segundo o autor "faz com que tenham que passar por um processo de ensino formal para adquirir determinadas habilidades e destrezas que potenciam e possibilitam a competência social e que, para a maior parte das pessoas, acontece de forma natural, sem se darem conta desta aquisição" (NAVARRO, 2009, p. 27).

Finalmente, o déficit na função executiva, a "dificuldade para organizar-se, antecipar, planificar, inibir respostas inadequadas, flexibilizar a ação e o pensamento, autorregular-se e controlar a própria conduta" explica as estereotipias motoras, a dificuldade para jogar, a repetição na linguagem, a ritualística e os interesses limitados, as condutas inapropriadas e a dificuldade para generalizar aprendizagens e solucionar problemas. O transtorno de Asperger caracteriza-se pela dificuldade em estabelecer relações interpessoais ao longo de toda a vida.

Segundo Navarro (2009), durante a educação infantil este déficit na cognição social pode passar despercebido, embora já apresentem comportamentos estranhos ou infrequentes como a dificuldade para iniciar e manter interações com outras crianças, independência, ausência de contato ocular ou a tendência a um comportamento mecanizado e pouco espontâneo.

O mesmo autor refere que, entre os seis e os onze anos, a ausência de habilidades sociais constitui-se o ponto mais relevante. Eles só mantêm uma excelente relação com os adultos, tais como seus pais, avós e professores.

Para Navarro (2009), as pessoas com Transtorno de Asperger são, muitas vezes, conscientes das dificuldades que têm em relação à interação com seus pares, destacando com maior frequência, a dificuldade para encontrar hobbies e interesses comuns com eles.

### **1.3 Altas habilidades/superdotação e Transtorno de Asperger**

Frequentemente, são encontradas crianças com Transtorno de Asperger consideradas crianças com Altas Habilidades/Superdotação por algumas características, que se assemelham, como a grande capacidade de memorização, vocabulário rico, grande domínio em assuntos específicos e diferenciados para a idade e leitura precoce (habilidade que algumas crianças com Transtorno de Asperger e algumas crianças com Altas Habilidades/Superdotação apresentam). Mas percebe-se que há algumas crianças que têm Altas Habilidades/Superdotação e o Transtorno de Asperger associados, uma vez que o fato de possuir Altas Habilidades/Superdotação não descarta a hipótese de possuir Transtorno de Asperger.

No Transtorno de Asperger, podem não existir atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo o que faz com que desenvolvam habilidades específicas em áreas restritas.

Para Benito Mate (2009), os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, assim como as demais crianças, podem sofrer distintos transtornos que lhes impeçam um adequado rendimento acadêmico e um desenvolvimento social e emocional ajustado. É o caso dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, que, quando juntos, têm suas características combinadas de uma maneira complexa, mas às vezes, as características de um podem simplesmente anular as do outro.

Os alunos que têm Altas Habilidades/Superdotação não são incapazes de se relacionarem com seus pares, mas podem isolar-se pela dificuldade que enfrentam

em encontrar colegas com os mesmos interesses, dificultando assim, as trocas entre eles.

Os alunos com Transtorno de Asperger têm uma incapacidade para se relacionarem com colegas da mesma idade, o que dificulta a adaptação e interação social. Por apresentarem um déficit na Teoria da Mente e não conseguirem se colocar no lugar do outro, não filtram aquilo que dizem e, conseqüentemente, provocam uma reação negativa nos colegas, passando muitas vezes por arrogantes e antipáticos.

Benito Mate (2009) afirma que a diferença entre as crianças com Altas Habilidades/Superdotação e Asperger e as crianças que só têm Transtorno de Asperger é clara no que se refere ao nível intelectual. As crianças que têm Altas Habilidades/Superdotação e Asperger, se leem precocemente, entendem o que leem. Ao contrário, as crianças que têm só Transtorno de Asperger apresentam Hiperlexia, ou seja, uma precoce habilidade para ler, mais do que poderia ser esperada para sua idade, porém apresentam uma compreensão simples e desenvolvem uma intensa fascinação por letras e números. Outra diferença é a facilidade de aprendizagem e compreensão de conceitos abstratos e complexos.

Algumas características atribuídas às Altas Habilidades/Superdotação se assemelham às características do Transtorno de Asperger, como memória e cognição avançadas, leitura precoce, perfeccionismo.

Gallagher e Gallagher (apud BENITO MATE, 2009, p. 120) apontam as características de alguns alunos com Altas Habilidades/Superdotação que podem ser comparadas àquelas dos alunos que têm Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger.

Os alunos com Altas habilidades/Superdotação:

- Habitualmente seguem rotinas
- Percebem e oferecem um sentido de humor
- Têm habilidades motoras coordenadas
- Têm compreensão e intuição aguda
- Têm empatia por outros e uma compreensão da globalidade
- Sabem fazer amigos
- Têm uma base de conhecimentos extensa, profunda e complexa

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger:

- Têm baixa tolerância à rotina

- Têm insuficiente compreensão sobre o porquê de serem diferentes
- Têm incapacidade de compartilhar um sentido de humor
- São desajeitados (área motora)
- Não têm intuição social
- Podem sentir empatia pelo abstrato em um sentido global, mas custam para sentir a mesma empatia para com as pessoas
- São incapazes de estabelecer as bases para a amizade
- Têm uma base de conhecimentos extensa, profunda e, às vezes, complexa

Na relação, verifica-se que há contrastes nas características, constituindo-se em grupos distintos, tanto nas questões sociais, como cognitivas. Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação adquirem grande conhecimento e compreendem a complexidade dos mesmos, como também têm uma boa interação social. Entretanto, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, mesmo adquirindo grande conhecimento, nem sempre conseguem entender a complexidade deste, ficando muitas vezes no nível de memorização. Eles também conseguem se relacionar com os colegas, porém sem muita interação.

O que é mais curioso na criança com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger é que, mesmo apresentando um déficit na área linguística, desenvolve a leitura de forma precoce e com compreensão, adquirindo, assim, vasto conhecimento e necessidade de aprofundamento do mesmo. Tornam-se grandes especialistas em áreas específicas.

#### **1.4. Aprendizagem**

A aprendizagem é um processo gradual, individual e único de cada pessoa e cada etapa atingida neste processo, cria estruturas para outras possibilidades e avanços no desenvolvimento.

De acordo com Vigotsky (apud SALVADOR, 2000), o ensino deve atuar como um motor de desenvolvimento. Segundo suas palavras, um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança; não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, vai atrás dele.



Para Vigotsky (apud OLIVEIRA, 1997), desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato do indivíduo com certo ambiente cultural. Sendo assim, a interação com outras pessoas é essencial a seu desenvolvimento.

Desta forma, a aprendizagem é considerada como um processo de aquisição de informações, conceitos, habilidades, atitudes, etc, no contato com a realidade e na interação com o meio ambiente e com as outras pessoas. Para tal, a escola é fundamental, pois na intervenção do professor e dos colegas, a criança atingirá uma aprendizagem que não ocorreria espontaneamente, promovendo, assim, seu desenvolvimento individual.

Para Vigotsky (apud SALVADOR, 2000), o desenvolvimento individual consiste, em boa parte, no acesso progressivo aos signos e sistemas de signos elaborados ao longo da história cultural da espécie humana, servindo estes como mediadores nos processos psicológicos superiores, como, por exemplo, a linguagem. Esta aprendizagem de signos ocorre, fundamentalmente, com a participação da criança em situações de interação e atividade conjunta com outras pessoas mais competentes no uso desses sistemas de signos.

Para avaliar o desenvolvimento de uma criança, é necessário saber onde esta criança já chegou em termos de capacidades para o desempenho de determinadas atividades.

Vigotsky (apud OLIVEIRA, 1997, p.59) denomina a capacidade de realizar tarefas, de forma independente, de nível de desenvolvimento real, referindo-se às etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança e, de nível de desenvolvimento potencial, a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de companheiros mais capazes.

É no caminho que o indivíduo percorre para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento para que se tornem funções consolidadas que está o domínio psicológico em constante transformação denominado zona de desenvolvimento proximal.

Para Oliveira (1997), o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos outros indivíduos é mais transformadora, sendo que o desenvolvimento pleno se dá com o suporte de outros indivíduos da sua espécie.

Sendo assim, o ensino deve ser dirigido para estágios de desenvolvimento ainda não consolidados pelos alunos e não para as etapas intelectuais já alcançadas.

Para Vigotsky (apud OLIVEIRA, p..63), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, sendo, o desenvolvimento potencial, o mais relevante na perspectiva do ensino.

Para que os alunos direcionem sua atenção à aprendizagem, dependem do incentivo propiciado pelo professor. Conforme Lane e Codo (1993, apud LA ROSA, p. 160), “O desafio do educador está em criar formas de trabalho pedagógico, isto é, ações concretas, através das quais se efetue a mediação entre o saber escolar e as condições de vida e de trabalho dos alunos”.

Renzulli (2004), ao afirmar que há diversos paradigmas que orientam o processo de aprendizagem, argumenta que cada teoria de ensino, aprendizagem e instrução pode ser classificada de acordo a um ou dois modelos gerais, sendo eles o modelo dedutivo e o modelo indutivo, e que há ocasiões em que determinada abordagem transcende ambos modelos. Salienta que um programa de ensino bem equilibrado deve fazer uso das duas abordagens gerais de ensino.

O modelo dedutivo é o que orienta para a aprendizagem formal, que tem como objetivo introduzir, no repertório dos alunos, o conteúdo e as habilidades quase sempre através do uso de lições determinadas, apresentadas com roteiro pré-estabelecido para chegar à resposta certa.

Por outro lado, o modelo indutivo refere-se à aprendizagem que ocorre fora das situações de aprendizagem formal ou da sala de aula tradicional, mas com possibilidades de integração à aprendizagem escolar se feitas as adaptações adequadas.

O modelo indutivo pode ser comparado à forma de aprendizagem que ocorre em situações de vida real, mais informal que nas salas de aula, onde o trabalho é direcionado aos padrões de organização voltados à necessidade

de adquirir e assimilar informações e habilidades impostas pela norma estabelecida pela escola, caracterizando-se por terem cronogramas relativamente fixos, disciplinas ou temas segmentados, bem como atividades, provas e notas para determinar o progresso.

Comparemos este tipo de aprendizagem com a cadeia de eventos mais natural que ocorre nas situações indutivas, como em laboratórios de pesquisa, escritórios comerciais ou estúdios de cinema. Nessas situações, a meta é produzir um produto ou serviço. Todos os recursos, informações, cronogramas e sequências de eventos se direcionam para esta meta e a avaliação (em lugar das notas) depende da qualidade do produto ou serviço, sob a perspectiva de um cliente ou consumidor. Todos os resultados da aprendizagem num laboratório de pesquisa, por exemplo, têm uso no presente e, desta forma, a procura de novas informações, a condução de um experimento, a análise de resultados ou a preparação de um relatório são atividades que visam, em primeiro lugar, à entrega do produto e não a alguma situação futura amorfa. Até a quantidade de tempo dedicada a um projeto específico não pode ser pré-determinada, porque a natureza do problema e a descoberta dos obstáculos que podem ser encontrados à medida que o problema se desenvolve, não nos permitem determinar cronogramas rígidos. (RENZULLI, 2004. p.97)

As crianças com AH/SD aprendem de forma indutiva, fazendo muitas perguntas para deduzir e ampliar seus conhecimentos para outras áreas e tirar suas próprias conclusões, o que demanda reformulações no ambiente e nos métodos escolares, dando maior ênfase ao pensamento crítico e à resolução de problemas de uma forma original e flexível, ao invés de apenas acrescentar mais conteúdos.

Neste sentido, Alencar (2001) apresenta o modelo de enriquecimento escolar proposto por Renzulli (1978, 1986, 1994) onde se destacam três tipos de atividades de enriquecimento, sendo elas do tipo I, II e III.

As atividades de Enriquecimento do Tipo I são exploratórias gerais e visam a expor os alunos a novos e interessantes tópicos, ideias e campos do conhecimento que normalmente não fazem parte do currículo escolar. Este Enriquecimento é feito por meio de uma variedade de procedimentos como: palestras, excursões, demonstrações, exposições, minicursos, visitas e outros. Este tipo de Enriquecimento atua como um convite para o envolvimento mais aprofundado nas áreas do conhecimento que sejam interessantes para eles e que promovam o desenvolvimento de habilidades necessárias para a execução do Enriquecimento do Tipo II ou a condução de um estudo aprofundado em alguma área específica, produzindo algo novo e autêntico, como atividade de Enriquecimento do Tipo III.

No Enriquecimento do Tipo II, os métodos, materiais e técnicas instrucionais contribuem no desenvolvimento de níveis superiores de processos de pensamento, de habilidades criativas e críticas, nas habilidades de pesquisa, de busca de

referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social. No envolvimento nas atividades de Enriquecimento do Tipo II, o aluno se sente motivado a se engajar nas atividades de Enriquecimento do Tipo III.

O Enriquecimento do Tipo III, faz com que os alunos se tornem investigadores de problemas reais, formulando problemas, usando metodologias apropriadas e desenvolvidas no Enriquecimento do Tipo II, para resolver o problema. Os alunos tornam-se capazes de usar metodologias de profissionais da área. A meta deste tipo de Enriquecimento é substituir a dependência e a aprendizagem passiva pela independência e aprendizagem engajada, o que não é nada fácil de manifestar nas escolas, por estarem enraizadas num modelo dedutivo de aprendizagem baseado em padrões e orientado para as provas e testes.

Renzulli (2004) acredita que as escolas são, primordialmente, lugares para desenvolver o talento, e, sendo assim, há momentos no processo global de escolarização nos quais se deve ter um compromisso consciente para aplicar estratégias de aprendizagem do Tipo III, em determinados aspectos do ensino escolar. Defende, ainda, que por ser essencialmente uma abordagem de aprendizagem indutiva, o enriquecimento do Tipo III é qualitativamente diferente da maior parte das experiências de aprendizagem oferecidas na maioria das situações escolares.

Moore (2005) ao se referir aos alunos com Transtorno de Asperger, que apresentam talentos ou habilidades superiores em algumas áreas, salienta a necessidade do reconhecimento e cultivo destes talentos, bem como do fornecimento de intervenções de apoio para que possam desenvolver seus potenciais e fazer aquisições surpreendentes.

### **1.5 A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação na rede municipal de ensino de Porto Alegre**

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação estão regularmente matriculados na “escola comum” e, conforme Vieira (2004), transformam-se em um “presente de grego” para a escola e para a professora, pois não recebem a preparação nem as informações necessárias para a educação desses alunos. Decorrente dessas dificuldades, somente no final dos anos 90, a discussão sobre a

inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotados foi iniciada, tendo como foco sua permanência nas escolas e o reconhecimento/respeito de seu potencial e de suas necessidades.

Apesar de encontrarem-se dentro do Ensino Comum, na maioria das vezes, não têm suas necessidades atendidas e a situação de ensino-aprendizagem torna-se um exercício mecânico sem nenhum prazer, decorrendo daí o fracasso e a evasão escolar e a desmotivação em relação ao ensino formal (BAPTISTA; VIEIRA, 2006). Os autores assinalam como princípios importantes requeridos pela educação inclusiva dos alunos com Altas Habilidades/Superdotados a promoção de estratégias de ensino que estimulem uma aprendizagem ativa, em lugar da passiva; a cooperação, em lugar da competição e o pensamento crítico, em lugar do reprodutivo e mecânico; abordagens de ensino que considerem os diferentes estilos que o aluno usa para aprender, além de utilizar metodologias que estimulem estes estilos e que favoreçam a formação ou descoberta de outros. Também apontam para a necessidade de, além das propostas ideológicas inovadoras e planos estratégicos voltados para a inclusão, haver coerência entre a prática e os planos pedagógicos. Para que isto aconteça é importante a realização de reuniões sistemáticas da Equipe da escola para discussão e deliberação conjunta dos pontos importantes relativos aos acontecimentos escolares; formação de redes de apoio dentro e fora da escola, que deem suporte ao trabalho do professor, promovendo o enriquecimento e o aprofundamento curricular e dos interesses dos alunos.

Considerando os pressupostos para a inclusão, tanto para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, como para outros alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, as escolas estão organizadas por Ciclos de Formação e esta proposta de estruturação curricular contribui para que sejam respeitados o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando.

Em cada Ciclo de Formação, existe um conjunto de princípios e conhecimentos que norteia, complexifica e aprofunda o trabalho pedagógico e o caminho percorrido do início até o final do Ensino Fundamental. Contudo, cada ciclo, acompanhando as características dos educandos em suas diferentes idades e situação sócio-cultural, não pode se tornar cristalizado, pois, na medida em que os educandos chegam aos princípios e objetivos propostos para cada ciclo, suas

vivências no ciclo deverão ser enriquecidas com outras informações e conhecimentos, dando a necessária continuidade no processo de aprendizagem.

Para tal, foram oferecidos mais recursos humanos para as escolas potencializarem o atendimento aos alunos, tanto em sala de aula, com o auxílio de professores volantes, como nos Laboratórios de Aprendizagem e nas Salas de Integração e Recursos.

Os professores volantes oferecem apoio ao professor referência, trabalhando com o mesmo na sala de aula e/ou substituindo-o, quando estiver ausente. Neste trabalho conjunto, estabelecem uma parceria no planejamento e execução das atividades.

Os Laboratórios de Aprendizagem desenvolvem atividades extracurriculares para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

As Salas de Integração e Recursos foram criadas, inicialmente, para atender a demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem, porém passaram a atender o público alvo da educação especial.

A inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre se dá nas escolas comuns, contando com a assessoria pedagógica do setor de Educação Especial, com o trabalho especializado realizado nas Salas de Integração e Recursos, e com o apoio das estagiárias do projeto Integração aos professores das turmas onde têm alunos incluídos.

A política de educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre iniciou em 1995, quando foi implementada a proposta por ciclos de formação. Com isto, as classes especiais se extinguiram e os alunos com Necessidades Educacionais Especiais foram encaminhados às turmas do ensino comum, recebendo atendimento nas Salas de Integração e Recursos – SIRs.

A formação continuada é um processo existente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e tem como um dos principais objetivos alicerçar as práticas educacionais, considerando uma filosofia e uma postura teórica coerente e comum entre os professores, favorecendo, assim, a consistência da intervenção pedagógica. Portanto, dentro da Política de Atendimento Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre a capacitação é entendida como o primeiro passo para a implantação e implementação de programas de intervenção educacional. Tal idéia também é defendida por Prietto (2003a) e Germani, Costa e

Vieira (2006) quando salientam a importância da formação docente, a qual deve ser considerada como a tarefa mais significativa na busca da qualidade do ensino.

Como, desde 1999, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre vem apoiando e investindo em atividades de formação, na área das Altas Habilidades/Superdotação, houve o reconhecimento da necessidade de atendimento educacional especializado aos alunos com Altas habilidades/Superdotação, sendo que, em 2009, foi criada a Sala de Integração e Recursos para alunos com Altas habilidades/Superdotação.

Atualmente, na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, existem 57 Salas de Integração e Recursos - SIRs para garantir a inclusão dos alunos que são público alvo da educação especial e estão incluídos nas escolas fundamentais da rede comum de ensino. Estas SIRs oferecem um atendimento especializado, no contraturno, de acordo com a especificidade, ou seja, há cinco modalidades: SIR para a deficiência intelectual e Transtorno Global do Desenvolvimento (uma em cada escola – num total de 47), SIR para a Surdez (1), SIR para a deficiência visual (4), SIR para Altas Habilidades/Superdotação (1) e SIR para o Programa de Trabalho Educativo (4), bem como toda assessoria necessária aos professores das escolas.

## **1.6 Atendimento Educacional Especializado – AEE**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) determina que o Atendimento Educacional Especializado seja realizado em salas multifuncionais e que atendam alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Esta Política (BRASIL, 2008), conforme Belisário e Cunha (2010), indica como a forma mais adequada para desenvolver as competências sócio-cognitivas dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento a que utiliza estratégias absolutamente articuladas com a experiência diária, no ambiente escolar com sua turma, para que promova aprendizado e possa ser generalizada pelo aluno para outros ambientes sociais e de intervenção.

E, segundo Delpretto, Francinete e Zardo (2010), orienta que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação tenham atividades de enriquecimento curricular em

sala comum e enriquecimento extracurricular na sala de recursos multifuncional, como forma de potencializar as habilidades e maximizar sua participação na aula.

Devido à falta de formação na área de Altas Habilidades/Superdotação e à lacuna, nesta área, nos currículos dos cursos de formação à distância (EAD) para AEE, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre optou, quando recebeu do MEC os recursos para implementar as salas multifuncionais, em abrir (inicialmente) uma sala somente para alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com o Estudo de Prevalência realizado pela Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD), na região metropolitana de Porto Alegre, em 2001, o índice de alunos com Altas Habilidades é 7,78%. Este estudo foi realizado em escolas públicas e privadas, o que permite prever um elevado número de alunos que ainda estava sem atendimento na rede municipal de ensino, que tem mais de 50.000 alunos.

O atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação começou em outubro de 2009 e a sala está sediada na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, localizada na zona oeste de Porto Alegre. Esta escola foi escolhida por ter uma localização que facilita o acesso a alunos de várias escolas. Além disso, a Escola, que também atende o Ensino Médio, oferece o curso técnico de Magistério, o que também facilitará a capacitação destes novos educadores, na área.

Dentro da Política de Atendimento Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a capacitação é entendida como o primeiro passo para a implantação e implementação de programas educacionais.

Neste contexto, o trabalho da Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação da Rede Municipal de Porto Alegre vai além do atendimento, ofertando também formação e assessoria às escolas, no intuito de instrumentalizar os professores, tornando-os parte atuante na identificação e implementação de serviços de atendimento.

Após a triagem dos alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, nas escolas onde os mesmos são apontados, eles ingressam no atendimento. Este atendimento é realizado semanalmente, em grupos de até 5 alunos, com uma proposta de enriquecimento extracurricular, onde é estimulada a criatividade e são realizadas pesquisas e trabalhos para enriquecer e aprofundar os assuntos de interesse dos alunos.



Em relação aos alunos com Altas habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, é necessário que sejam entendidas suas especificidades para proporcionar intervenções adequadas, num entorno estruturado e normalizado.

Segundo Neihart (apud BENITO MATE, 2009, p.120),

Os alunos com Altas Habilidades/superdotação com Transtorno de Asperger podem necessitar intervenções e estratégias diferentes dos alunos que só têm Altas Habilidades/Superdotação ou que só têm Transtorno de Asperger. Estes alunos têm um perfil cognitivo muito irregular: atitudes excepcionais, altas, mas restringidas, por exemplo, habilidades para realizar cálculos, talento para a música... Campo de atenção reduzido e foco de atenção restringido a poucas atividades. As mudanças de humor também são frequentes, assim como a ansiedade que aparece quando se propõe que a criança realize uma atividade nova e a excessiva sensibilidade para os ruídos.

Segundo Benito Mate (2009), nos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger se combinam as dificuldades que se encontram nos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, no que se refere às necessidades educativas escolares e às dificuldades sociais, que se observam nos alunos com Transtorno de Asperger. Isto justifica a necessidade de desafio intelectual, compactação, enriquecimento, aceleração, desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, bem como ajuda para estruturar, planejar a agenda diária, estudos e diferenciar entre os detalhes importantes e os irrelevantes. Quanto às dificuldades sociais, é necessário favorecer o interesse entre seus pares, desenvolvendo habilidades sociais, apelando para a sua empatia.

## **CAPÍTULO II**

### **2. METODOLOGIA**

---

#### **2.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

Essa pesquisa foi de cunho qualitativo, tendo como técnica de pesquisa o estudo de caso de um aluno com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger.

Segundo Stake (1998), o Estudo de Caso serve justamente para delimitar e aprofundar um caso, nesta pesquisa, claramente delimitado a um aluno com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger.

Gil (2010, p. 37) define o estudo de caso como um “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

Para a realização desta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as observações feitas nas atividades da Sala de recursos e os roteiros de entrevistas semiestruturadas que permitiram coletar informações sobre o comportamento e a aprendizagem do aluno percebidos por seis professores e pelos pais do mesmo. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para autorizar a participação.

De acordo com o roteiro estabelecido para as observações, os itens relevantes foram o número de alunos no grupo; o tempo e a descrição da atividade e recursos utilizados no atendimento, bem como a área trabalhada e a participação do aluno. O registro foi feito durante o período do atendimento, o qual não contou com inferências da pesquisadora nas atividades.

#### **2.2 Participantes**

Os participantes da pesquisa foram um aluno de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com idade de 9 anos, que frequentava o

terceiro ano do ensino fundamental, seis professores e os pais deste aluno. Para preservar suas identidades serão identificados com nomes fictícios.

### **2.2.1 Escola**

A escola escolhida para a investigação foi a mesma onde o aluno frequenta, que é uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de educação de Porto Alegre. Situa-se na região sul da cidade.

### **2.2.2 Luis, o aluno**

Luis é filho de Roger e de Maira. Mora com os pais e um irmão menor, na cidade de Porto Alegre e frequenta uma escola próxima ao local de trabalho de sua mãe.

Luis possui diagnóstico de Transtorno de Asperger, realizado em 2012, por uma psicóloga particular, com quem faz psicoterapia (uma sessão semanal), desde 2010.

Durante a realização desta pesquisa, Luis frequentava sala de aula comum e, quando ingressou na escola onde estuda, os pais informaram de que ele havia sido atendido pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para pessoas com Deficiência e pessoas com Altas habilidades no Rio Grande do Sul, no Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação. Com esta informação, fora encaminhado pela escola para o atendimento na Sala de Integração e Recursos, onde se percebeu indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, tais como interesses e conhecimentos diferenciados para sua faixa etária, nas áreas de ciências, geografia, português, matemática e informática, demonstrando uma capacidade acima da média, nestas áreas. Também apresentava rapidez na aprendizagem, vocabulário rico, habilidade para leitura e escrita, excelente memória e muitas informações sobre diversos temas. Nas atividades de seu interesse manifestava envolvimento com a tarefa e criatividade.

Foi submetido, em 2012, a uma avaliação psicológica realizada por uma psicóloga particular, na qual foram feitas entrevistas com Luis e com a sua mãe e foi aplicada a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC – III para “esclarecimento de aspectos cognitivos e observação do desempenho intelectual

atual”. Segundo o laudo emitido por essa profissional e anexado ao seu portfólio da Sala de Recursos, Luis obteve um QI Total de 151, classificado como Muito Superior. Em relação à área verbal, conforme o mesmo documento, obteve um QIV de 143, também considerado como muito superior, apresentando “uma boa fluência verbal, conhecimento semântico, fazendo bom uso do conhecimento adquirido. Da mesma forma, possuía grande capacidade para aprender e reter os estímulos que lhe eram propostos de uma forma superior à média”.

De acordo com o parecer da avaliação cognitiva da psicóloga, Luis possui “capacidades de compreensão bem desenvolvidas e elaboração de pensamento verbal (raciocínio abstrato) bastante desenvolvido, apresentando uma capacidade geral muito alta”. O laudo também refere um “rebaixamento significativo no subteste que avalia o conhecimento do juízo crítico e normativo, demonstrando possuir dificuldades em ser conhecedor das normas sociais, principalmente no trabalho em equipe” e um “déficit também na capacidade de tomar decisões e iniciativa”. No parecer da avaliação, comenta-se que, no Índice de Compreensão Verbal, alcançou um QI de 137, considerado como “Muito Superior” e que isso permite afirmar que Luis possui habilidades verbais bem desenvolvidas. O documento ainda refere bom uso de sua memória tanto semântica quanto episódica e que Luis alcançou níveis de abstração muito superiores à média da sua idade, possuindo também grande cabedal de vocabulário, sendo, este, superior ao das demais crianças com a mesma escolaridade.

Referente à área de execução, segundo o laudo da avaliação psicológica, Luis obteve um QIE de 151, considerado como Muito Superior, pelo que pode se dizer que possui uma percepção de detalhe, análise perceptiva e síntese muito bem desenvolvidas, facilitando o processo de aprendizagem e analogia desta. Também foi registrado que Luis tem um excelente desenvolvimento no processamento visomotor, que auxilia o ritmo de execução viso-motora, mantendo a concentração visual e fazendo com que tenha persistência nas tarefas que se propõe. No subteste que avalia aspectos referentes a formular estratégias reais e sequenciais de ação, ou seja, o planejamento temporal, Luis obteve grande destaque.

Quanto ao Índice de Organização Perceptual, o laudo psicológico afirma que Luis obteve QI de 150, considerado como Muito Superior, demonstrando possuir noções de tempo e espaço bem desenvolvidas.

O documento comenta que é importante salientar que, além destas características, ele apresentou, durante a avaliação, grande desenvolvimento e uso do raciocínio dedutivo, pensamento divergente e independente, habilidade na resolução de problemas, senso de humor e aborrecimento com rotina, sendo motivado pelo desafio.

De acordo com as informações dadas pelos pais, Luis alfabetizou-se sozinho, aos três anos de idade, gosta mais de ler do que escrever e não escreve espontaneamente. Se expressa muito bem oralmente e, desta forma, manifesta seus desejos e interesses. Gosta muito de geografia, principalmente de localizar-se no mapa mundi e no globo terrestre. Conforme relato da mãe, desde pequeno diz que quer trabalhar com letras e línguas.

A professora referência afirma que ele quer determinar tudo o que deve ser feito na sala de aula, desafiando a autoridade da mesma e há momentos em que ela fica exausta com suas exigências e repetições. A professora também refere que os outros professores da escola ficam espantados com o comportamento dele e não sabem como ela aguenta.

Observa-se que, inicialmente, Luis reage às atividades propostas em aula, mas acaba participando depois de um tempo, o mesmo acontecendo na sala de recursos. Este comportamento é característico das crianças com inflexibilidade mental, como as que têm Transtorno de Asperger, sendo que, no caso, deste aluno, esta inflexibilidade não é constante.

Em reunião na escola, o grupo de professores, que trabalha com Luis, sugeriu a redução de horário, propondo que ele frequente as aulas, somente nas terças e quintas-feiras, à tarde. Conforme os professores, suas atitudes de rejeição ao que é proposto, bem como seus gritos e gestos agressivos, não são adequados à sala de aula e tumultuam o trabalho da turma. Como a mãe do aluno discordou da proposta de redução de horário, ficou estabelecido que ele frequentasse normalmente as aulas, durante duas semanas e seria feita nova reunião para avaliar seu comportamento.

Após as duas semanas determinadas pela escola, para avaliação do comportamento do Luis, outra reunião foi realizada, onde teve seu horário escolar reduzido, como alternativa para resolver a situação, contrariando o que determina a Resolução Nº 4 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 2), quando refere, no Artigo 5, que o AEE deve ser realizado na

sala de recursos multifuncionais, no turno inverso da escolarização “não sendo substitutivo às classes comuns”.

Na sala de Recursos, foi possível observar que Luis realiza atividades criativas com outras crianças e trabalha, conversando com os colegas, comportamento que surpreende por ser uma criança com o Transtorno de Asperger. Também participa e auxilia os colegas em jogos e atividades pedagógicas que exijam cálculos mais complexos ou um conhecimento mais aprofundado sobre o mapa mundi, uma vez que apresenta conhecimentos muito além dos esperados para sua faixa etária.

Nas atividades de matemática na sala de recursos, percebe-se que reage inicialmente, quando as propostas são diferenciadas daquelas que está acostumado. Ele sempre reage, num primeiro momento, a novas propostas de trabalho, quando não são aquelas em que está habituado. Porém, fica observando, de longe, até entender o objetivo da proposta e, só então, se atrever a participar.

Além do aluno, os pais de Luis e seus professores também são participantes da pesquisa.

### **2.2.3. Os pais**

A mãe tem 35 anos, tem grau superior incompleto (filosofia) e trabalha na Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, há quatorze anos.

O pai tem 39 anos, concluiu a graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda e trabalha na Secretaria Municipal dos Direitos dos Animais de Porto Alegre, há dois anos e meio.

Os pais são muito presentes na vida do aluno, acompanhando e auxiliando no seu processo de aprendizagem. São pais exigentes, que retomam, sempre que necessário, a reflexão do aluno, quanto às suas atitudes e comportamento.

### **2.2.4. Os professores**

Além da professora regente da turma, os professores de música, do laboratório de informática, da biblioteca, da Sala de Integração e Recursos da escola, bem como a professora volante foram entrevistados.

No quadro 1, estão contidas as informações sobre os professores participantes da pesquisa. Eles serão nomeados da seguinte maneira: *professor referência (PR)*; *professor volante (PV)*; *professor de música (PM)*; *professor de informática (PI)*; *professor da biblioteca (PB)* e *professor de Sala de Integração e Recursos da escola-SIR (PS)*.

**Quadro 1: Dados de Identificação dos Professores participantes:**

Dados de Identificação	Formação	Atuação	Tempo de atuação na área
PR	Pedagogia: Educação Infantil e psicopedagogia	Séries iniciais	20 anos (educação) 12 anos (séries iniciais)
PI	Pedagogia multimeios e informática educativa/especialista em informática na educação	Ciências da computação/ educação	12 anos
PM	Pedagogia da arte	Educação musical	10 anos
PS	Pedagogia: orientação educacional/magistério/psicopedagogia	Séries iniciais e Sala de Integração e Recursos	15 anos
PV	Pedagogia/especialista em psicopedagogia	Anos iniciais	02 anos
PB	Pedagogia: Educação Infantil	Séries iniciais	12 anos

## 2.3 Os Instrumentos

Após as observações feitas nas atividades da Sala de Recursos e nas reuniões da escola, foram solicitadas as entrevistas com os professores que atendem o aluno na escola onde o mesmo estuda. Porém, devido à dificuldade de tempo dos professores e da pesquisadora, as entrevistas foram feitas por escrito, seguindo o roteiro estabelecido (Apêndices III, IV, V e VI). Não houve questionamentos em relação às entrevistas, porém foram respondidas de forma sucinta pelos professores.

Quanto aos pais, estes também responderam às entrevistas por escrito e enviaram por e.mail.

### 2.3.1 Observações

A pesquisadora observou o aluno durante algumas de suas atividades na sala de recursos e nas reuniões escolares, registrando suas percepções no Diário de Campo. Observou-se o tipo de proposta das atividades, a reação do aluno frente a proposta, bem como seu grau de envolvimento e realização nas atividades. Esses elementos riquíssimos, além de orientarem a construção das entrevistas, complementaram os dados coletados nas mesmas.

Foram realizadas observações na sala de recursos, em cinco encontros semanais, onde foram propostas atividades de matemática por estudantes de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estes encontros aconteceram em outubro e novembro de 2013, nas quartas feiras, à tarde, durante uma hora e meia.

### **2.3.2 Entrevistas**

Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice III) com questões que visavam a investigar, principalmente, a forma de aprendizagem do aluno, os interesses e o desempenho em relação a seus pares, de forma a verificar as percepções dos professores com a aprendizagem manifestada pelo aluno, porém não considerada nas propostas educacionais oferecidas ao mesmo. As entrevistas foram realizadas com os seis professores que trabalham diretamente com o aluno, bem como com os pais do mesmo. Estes professores responderam as entrevistas na escola, em horário de trabalho. Para os professores que trabalham na biblioteca e no Laboratório de Informática, foram feitas questões diferentes, devido à especificidade do trabalho.



## CAPÍTULO III

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Para a análise dos dados foram utilizadas as orientações de Bardin (2011), iniciando pela pré-análise, análise e categorização dos temas, quando as entrevistas foram lidas e relidas para poder interpretar e inferir, fazendo a interlocução com a literatura da área.

As categorias foram determinadas a priori com as questões do roteiro de entrevista semiestruturada e foram elas: **a aprendizagem do aluno; as áreas de interesse e envolvimento do aluno; o desempenho do aluno e dificuldades enfrentadas pelos professores.**

A seguir, serão apresentados os resultados em cada uma das categorias.

#### 3.1 Aprendizagem do aluno

A aprendizagem do aluno acontece de uma forma um pouco diferente dos outros alunos o que é percebido por três dos seis professores, quando relatam:

*“Na maioria das vezes, em que Luis aceitou e se permitiu participar das atividades, obteve excelente desempenho.” (P.R)*

*“A aprendizagem em relação aos objetivos propostos é muito acima da média, porém com interesses restritos.” (P.S)*

*“Ele não demonstra dificuldade alguma nas atividades propostas.” (P.I)*

Enquanto que, para outros dois professores, por estarem preocupados com a cognição social, responderam, apontando para as questões comportamentais, sem perceberem avanços na aprendizagem.

*“O foco do trabalho com o aluno Luis em sala de aula é sua socialização. Assim, a intenção principal com esse aluno é estimular sua interação com os colegas de aula.” (P.M)*

*“O aluno demonstrou pouca disponibilidade nas aulas (2 últimos períodos de 6ª feira) prejudicando perceber-se se houve ou não aprendizagem. (P.V)*

Os pais reconhecem a facilidade dele na aprendizagem, memorização e raciocínio lógico, bem como sua persistência para terminar tudo o que começa, mesmo que enfrente dificuldades. Afirmam que ele é muito detalhista e observador, gosta de desenhar tudo o que vê e houve uma época em que, quando criava desenhos, os fazia de algarismos e letras. Complementam informando que ele envolve-se muito desenhando no computador, com formas geométricas, usando o programa de desenho gráfico Corel tanto quanto seu pai, que se diz entendido nisto.

Para os pais, sua aprendizagem é contínua e intensa, porém com dificuldade para mostrar seus avanços.

*“Ela é contínua, nos dá a sensação de que ele absorve tudo o que está na sua volta, sempre mais de uma coisa ao mesmo tempo.”(mãe)*  
*“Ele faz constantemente um análise contínua dos acontecimentos e do ambiente ao seu redor, porém tem dificuldade em expressar e transcrever suas percepções.”(pai).*

Para muitos professores, o processo gradual e individual não é considerado e a aprendizagem é associada à memorização das informações transmitidas e ao desempenho das tarefas propostas pelos mesmos, de forma padronizada.

Nas observações feitas nas atividades da Sala de Recursos, verifica-se que reage inicialmente às propostas, pois ele é quem quer determinar o que fazer e escolhe sempre atividades ligadas à matemática, à geografia ou à informática. Com a insistência e atenção dispensada pelos adultos e pelos seus colegas, vai aos poucos se inserindo no trabalho e realizando as tarefas com bom desempenho e qualidade, participando, inclusive das tarefas que não são relacionadas às áreas de interesse.

Conforme a professora referência, quando participa, atinge todos os objetivos propostos, uma vez que seu nível de aprendizagem está além do que está previsto para a etapa escolar, necessitando de mais desafios educacionais.

Em reunião, no mês de agosto de 2013, com a equipe pedagógica da escola e a professora da sala de recursos, ficou decidido que, devido à sensibilidade ao barulho demonstrada na aula de música e ao destaque apresentado na matemática, o aluno frequentaria aulas de matemática da etapa posterior à sua, no horário da sua aula de música, promovendo, assim uma aceleração parcial, pois seria somente na disciplina em que apresenta destaque e grande interesse. Tal combinação não foi

feita e a escola alegou, somente no mês de outubro, que a professora de matemática não tinha perfil, nem desejo para atendê-lo.

A professora da biblioteca não respondeu às questões relacionadas à aprendizagem, uma vez que, no roteiro da entrevista, não constava estas questões, pois seu foco de trabalho não está na avaliação da aprendizagem dos alunos, mas sim na orientação para a busca de informações nos recursos disponíveis da biblioteca.

### 3.2 Áreas de interesse e envolvimento do aluno

Quanto às áreas de interesse e envolvimento do aluno, as percepções de cinco professores são de que o aluno interessa-se por matemática e geografia, mesmo que, na etapa escolar, em que ele está inserido, estas disciplinas, além de não serem tão específicas, estão muito aquém do nível em que ele se encontra.

A professora referência afirma que ele não manifesta interesse pelas atividades de sala de aula, por não estarem ligadas às suas disciplinas de interesse, bem como ao nível de conhecimento em que se encontra, buscando informações mais aprofundadas em livros de matemática, geografia ou no computador (quando retirado de aula, devido às atitudes consideradas inadequadas pelos professores), sobre o que lhe interessa ou que é mais desafiador:

*“Atividades que envolviam cálculo mental, gráficos e jogos realizados no computador.”[...] “Interessava-se por mapas, a cultura de povos antigos e teorias sobre a origem do universo e os mais diversos livros.” (P.R)*

*“Pelo que percebo são as atividades de matemática e a utilização do computador”. [...]*

*“Em algumas de minhas aulas Luis pegou e ficou “lendo” um livro de matemática. (P.M.)”*

*“O Luis não manifestava declaradamente seus interesses, mas procurava envolver-se em assuntos relacionados à lógica matemática e geografia.”(P.V.)*

*“Buscando as estantes de Geografia e sites também na área” . [...]*

*“Ele fica na biblioteca usando o computador, pesquisando – principalmente – nos Atlas.” (P.B)*

*“Jogos de lógica*

*Análise no globo terrestre/mapas*

*Pesquisa no GPS (celular)”(P. S.)*

Na oficina de matemática, da Sala de Recursos, preferia ficar lendo livros de matemática e entendia que o horário era para estudar e desenvolver atividades de

matemática, porém queria ficar lendo os livros individualmente, ao invés de receber a orientação dos professores.

Em casa, os pais percebem que a disciplina, da qual ele mais se interessa e pesquisa é a geografia e se utiliza desta área para entender a diversidade de idiomas que os povos utilizam.

*“Pesquisa bastante sobre mapas, países e suas línguas, alias gosta muito de línguas,(...)”(mãe)*

*“(...)mantém um interesse em mapas, idiomas, desenhos (principalmente tipografia) e cores (pai).*

Na sala de Recursos, observou-se que constantemente busca o mapa mundi ou o globo terrestre para ficar olhando e localizando países. Manifesta desejo de ir a outros lugares e falar o idioma de lá. Já mencionou que gostaria de ser transportado para Nova York e queria se comunicar em inglês.

Este fato reforça o que afirma Benito (2009) em relação às características das Altas Habilidades/Superdotação anularem, em alguns momentos, as do Transtorno de Asperger, fazendo com que seja percebido, neste caso, um envolvimento com sua área de interesse por tempo prolongado, pois, conforme os professores,

*“... quando algo lhe interessava concentrava-se durante um tempo significativo (no mínimo uns 40 minutos). Nessas situações o difícil é convencê-lo a respeitar os horários escolares. “(P.R)*

*“Fica um bom tempo +- 2 horas ou mais. (P.S)”*

*“Ele se concentra e quer sempre concluir os jogos propostos.” (P.I)*

E, de acordo com a mãe,

*“...quer passar o dia todo em frente ao computador pesquisando ou jogando.(mãe)*

*“Se deixarmos passa o dia fazendo isso, mas passa em média 3 horas dia em frente do PC, no resto do tempo ele lê, assiste desenho ou joga;(mãe)*

Demonstra grande motivação, que faz com que se envolva por muito mais tempo do que o esperado com os assuntos de seu interesse e que, devido às rotinas e horários estabelecidos pela escola, não lhe seja permitido continuar envolvido, tendo que engajar-se em outras atividades que possam não ser prazerosas, nem desafiadoras. Dedicar-se à aquisição de conhecimento e aprofundamento nas áreas

de interesse e destaque, mesmo nos horários e locais inapropriados, conforme referem quatro professores:

*“Também já presenciei algumas vezes situações (na secretaria e no SOP) onde ele desejava usar o PC.” (P.M)*

*“Em aula ele fazia a busca de livros de matemática.” (P.V)*

*“Expressando verbalmente e iniciativa para escolher/procurar algo de seu interesse.” (P.S)*

*“Ele fica sempre sozinho, pois o tempo do recreio é o tempo que fica na biblioteca.”(P.B)*

Segundo relato dos pais, observações da professora da sala de recursos e dados das entrevistas, Luis apresenta visivelmente características de comprometimento com a tarefa e autonomia na busca de adquirir novos conhecimentos, bem como aprofundar seus conhecimentos já adquiridos.

Conforme o laudo da psicóloga que realizou a avaliação psicológica, Luis obteve um QIE de 151, referente à área de execução, considerada como Muito Superior, pelo que, segundo o mesmo, se pode dizer que possui uma percepção de detalhe, análise perceptiva e síntese muito bem desenvolvidas, facilitando o processo de aprendizagem e analogia desta. Esta avaliação descaracteriza um déficit na Função Executiva, atribuído ao Transtorno de Asperger, pela bibliografia da área.

Isto cria a necessidade de modificar o trabalho escolar, revendo estruturas que não contemplam mais os estilos de aprendizagem dos alunos de hoje, que já têm acesso a outras tecnologias e, muito menos daqueles com características de Altas Habilidades/Superdotação.

Para Renzulli e Reis (apud ALENCAR, 2001), as práticas pedagógicas devem levar em consideração estratégias de diferenciação e modificação do currículo regular, adequando o processo de aprendizagem às necessidades e características dos alunos, em especial dos superdotados e talentosos.

### **3.3 Desempenho do aluno**

O bom desempenho do aluno foi reconhecido pelos professores e pelo pai, quando afirmam que

*“Luis destaca-se em inúmeras áreas.” (P.R)*  
*“Na área de composição musical é superior.” [...]*  
*“Se interessou por uma atividade de composição musical, elaborando-a de forma muito superior aos colegas.”(P.M.)*  
*“Em termos de cultura acredito que ele esteja com uma construção mais avançada que os colegas”... (P.V)*  
*“Empenho intelectual é superior, mas desempenho social é inferior.” (PS)*  
*“Bem superior.” (P.I)*  
*“Ele apresenta os assuntos que está pesquisando durante conversas e faz perguntas que, normalmente, resultam em um novo assunto a ser pesquisado.”(pai)*

Isto demonstra seu grande potencial e sua facilidade de aprendizagem, embora reaja contra as atividades propostas em aula e se volte para a busca de novas informações contidas nos livros ou na internet, sendo que, o que está estabelecido para ser trabalhado em aula, já está assimilado por ele

Os pais relatam que ele parece estar ficando preguiçoso. Percebem a necessidade de lhe oferecer desafios, pois ele não gosta do que é fácil, nem do que é difícil demais. Seu pai tem receio de que ele esteja ficando entediado, pois já domina todo o conhecimento que está sendo oferecido na sua etapa escolar. Deseja que ele siga estudando por toda sua vida e não se torne preguiçoso.

### **3.4 Dificuldades enfrentadas pelos professores**

Seus comportamentos são indesejados para o trabalho em aula, mas o aluno demonstra uma capacidade acima da média, mostrando que sua aprendizagem ocorre de outra forma, que não por meio da instrução formal e das atividades de fixação, propostas em aula.

O aluno apresenta rapidez na aprendizagem, que faz com que domine o conteúdo e reaja ao que é oferecido, conforme aponta a professora referência da turma, quando se refere à dificuldade enfrentada perante o estilo de aprendizagem do aluno, que é

*“Convencê-lo a realizar as atividades propostas à turma. Considerava algumas delas muito fáceis e não se permitia realizar.” (P.R)*

A professora da Sala de Recursos observou que, nas oficinas de matemática, isolava-se do grupo e envolvia-se com os livros de matemática. Mas, para realizar as atividades propostas, necessitava constantemente da intervenção e atenção dos

adultos, dando sempre retorno satisfatório e demonstrando bom desenvolvimento, nesta área.

Moore (2005) apresenta, como uma das áreas de dificuldade dos alunos com Transtorno de Asperger, a interação social, o que leva ao isolamento, agressividade, depressão e/ou ansiedade e que cria a necessidade de supervisão e ajuda constante para que interajam nas atividades em grupo. Acrescenta, ainda que, para algumas crianças, isto pode levar um mês ou dois e, para outras, pode não acontecer.

No caso pesquisado percebe-se a mesma dificuldade na interação social, conforme o professor de música,

*“A principal dificuldade é a forma que o aluno encontra para se estabilizar após alguma situação frustrante. Geralmente, Luis se utiliza de gritos e agressões.”*

Na sala de Recursos, quando lhe falta entendimento ou quando perde num jogo, também se desorganiza, grita e sai correndo. Porém, após intervenção dos adultos ou dos colegas, logo volta à calma e retoma o que estava fazendo, conseguindo se inserir nas atividades e colaborar com os colegas, o que demonstra que, mesmo apresentando dificuldades na interação social, não é tão inflexível, pois seu tempo de retorno à calma e à atividade se dá durante o horário da aula.

Freitas e Pérez (2012) apontam, como uma das características gerais das pessoas com Altas habilidades/Superdotação, a preferência por trabalhar e estudar sozinhas, devido aos seus interesses diferenciados e seu ritmo de aprendizagem mais rápido, além do seu comprometimento com a tarefa. Isto faz com que o trabalho em grupo seja penoso, moroso e pouco apreciado por elas.

Outras características apontadas pelas autoras são a independência e a autonomia que fazem com que necessitem de pouco ou nenhum estímulo para desenvolver atividades que se propõem a fazer.

O que se percebe é que Luis apresenta independência e autonomia; porém em relação ao que se propõe a fazer e não ao que é proposto pelos professores.

Além disto, o estilo de aprendizagem do aluno aponta a necessidade de um modelo indutivo, menos formal, onde a descoberta seja propulsora da busca de conhecimento e que esta busca promova seu desenvolvimento integral.

De acordo com a professora de Informática, Luis gosta do trabalho no Laboratório de informática e se envolve de forma positiva, sendo que é uma das

suas áreas de maior interesse. Neste espaço, o comportamento reativo não é percebido pela professora de Informática, quando menciona que

*“Os alunos, geralmente, não escolhem as atividades, mas Luis demonstra maior facilidade em exercícios de alfabetização. Ele nunca se negou a fazer alguma tarefa, mas quando se incomodou mais foi com jogos matemáticos.”*  
(P.I)

Por ter uma proposta mais lúdica e menos formal, o Laboratório de Informática proporciona maior tranquilidade para a aprendizagem aos alunos, como também avanços nas etapas, sem necessidade de muita repetição. Mesmo que as atividades sejam selecionadas pela professora, estas oferecem mais desafios, contemplando as características de aprendizagem das pessoas com Altas habilidades/Superdotação.

Segundo Vergara (2006), um ambiente ideal é aquele que dispõe dos meios adequados para uma aprendizagem com diferentes características, mais exploratória e autodidata, proporcionando equipamentos e instalações apropriados, biblioteca, laboratório de ciências, computadores com internet e equipamento de vídeo.

Benito Mate (2009) refere que uma pequena quantidade de crianças com Altas Habilidades/Superdotação sofre de isolamento social que pode ser exacerbado pela presença do Transtorno de Asperger. Sendo assim, requerem atendimento que contemple tanto a vertente intelectual como a social e estrutural. Isto não que dizer que tenha que reduzir ou eliminar o comportamento de isolamento social, mas deve facilitar a competência social e comunicativa. Surge então a necessidade de pesquisar e criar subsídios para embasar um atendimento educacional de qualidade para os alunos com AH/SD e AS, uma vez que não são percebidos nas suas reais necessidades educacionais especiais.

Os alunos com Altas Habilidades/Superdotação, com Transtorno de Asperger e aqueles que têm Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger encontram-se inseridos nas escolas comuns, porém, por não estarem devidamente identificados e/ou por não terem reconhecidas suas reais necessidades, não são atendidos adequadamente nas escolas. Isto gera uma insatisfação e desmotivação em relação ao que é proposto nas aulas, além da manifestação de comportamentos indesejados e inadequados. Os professores, por sua vez, sentem-se frustrados e



focam a atenção e o trabalho para a modificação do comportamento destes alunos, com medidas, muitas vezes radicais, como a retirada deles de sala de aula.

Uma destas medidas tomadas pelos professores do Luis, em reunião na escola, com a equipe pedagógica, pais, psicóloga, assessoria da Secretaria Municipal de Educação e professora da Sala de Recursos, foi a redução do horário escolar, como possibilidades para resolver a situação do aluno na escola. Esta decisão não foi aceita pelos pais, nem houve concordância da psicóloga e da professora de Sala de Recursos. Porém a escola, com consentimento da Secretaria de Educação, reduziu o horário escolar do aluno e ele passou a frequentar aulas somente nas terças, quintas e sextas-feiras.

Embora Luis não apresente um comportamento e um desenvolvimento social e emocional ajustado, conforme as expectativas da escola, ou seja, realizando todas as tarefas propostas em aula, ele manifesta uma rapidez na aprendizagem que faz com que atinja todos os objetivos propostos para a etapa escolar onde está inserido, sem necessidade da explicação dos professores.

As propostas de atividades escolares, na maioria das vezes, são feitas com o propósito de verificar a aprendizagem dos alunos e/ou para auxiliar na fixação dos conteúdos. Ambos os propósitos não contemplam as reais necessidades educacionais do aluno, uma vez que já assimilou os conteúdos e não gosta de ser avaliado. Conforme a mãe,

*“... é resistente na hora de mostrar o que sabe.”(mãe)*

Segundo Alencar (2001), diante de um programa acadêmico que prima pela repetição e monotonia, como também por um clima psicológico que não favorece a expressão do potencial superior em sala de aula, são observados muitos problemas, entre os alunos que se destacam pelo potencial superior resultantes do desestímulo e frustração.

A escola não responde de forma adequada aos alunos que apresentam habilidades intelectuais superiores, o que ajuda a explicar a apatia e ressentimento apresentados frequentemente por estes alunos. (ALENCAR, 2001. p 177 e 178).

As questões comportamentais dos alunos com Altas habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, que atrapalham seu bom

desempenho nas atividades escolares, referem-se, por um lado, ao déficit na Teoria da Mente, o que dificulta sua adequação e interação social, mas não impede a aprendizagem o uso de estratégias como enriquecimento curricular e, por outro lado, à proposta pedagógica que não contempla sua necessidade de enriquecimento curricular e, assim, faz com que perca a motivação para estudar.

É comum e visível o excesso de preocupação dos professores com um comportamento social adequado que, pelo fato dos alunos com Altas habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger apresentarem dificuldades na cognição social devido ao déficit na Teoria da Mente e na Função Executiva, torna-se muito difícil. Mas não se verifica a mesma preocupação dos mesmos para com o desenvolvimento cognitivo, no sentido de oferecer atividades desafiantes num nível acima daquele que já foi alcançado, eliminando as tarefas repetitivas.

O documento orientador da proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 2003) destaca alguns pontos relevantes para garantir a qualidade do ensino, tais como a importância dos espaços de formação e qualificação dos professores municipais. Portanto, em Porto Alegre, assim como deve ser nos outros municípios, já existe esta possibilidade de qualificação profissional, basta introduzir o tema das Altas Habilidades/Superdotação nestes espaços.

Segundo Freeman e Guenther (2000), todo esforço educacional é alicerçado na ação do professor que trabalha diretamente com o educando e é quem vai orientá-lo dentro de um projeto educacional maior, dando a assistência necessária no desenvolvimento do processo de assimilação e integração da experiência educativa.

Conforme Prietto (2003a e 2003b), uma das condições mais importantes, dentre as várias a serem asseguradas ao professor, para que seu fazer seja consciente, planejado e seguro, é o domínio do saber. Segundo a autora, tal domínio pode ser entendido como um dos fatores mais relevantes para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro, uma vez que não é garantido por documentos legais, mas sim pelo desejo de saber do professor. Com este enfoque, Prietto (2003a e 2003b) contribui com a inclusão social e escolar através da organização de programas de intervenção, visando assegurar a educação para todos. A programação de um conjunto de ações deve ser direcionada, num primeiro momento, a provocar reflexões envolvendo todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a atividades de ensino. A continuidade destas ações se faria por meio

de formação permanente, programada, intencional, sistemática e que garanta a construção de conhecimentos em educação especial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES:**

A proposta desta pesquisa foi investigar o processo de aprendizagem de um aluno com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger associados, inserido no contexto de escola comum de ensino fundamental, levando em consideração seus déficits na Teoria da Mente e nas Funções executivas. Para tal, foi necessário verificar como estava seu processo de inclusão na escola e o que foi feito para contemplar suas necessidades educacionais especiais, por meio de observações de atividades em sala de recursos, de reuniões com pais e professores, bem como da realização de entrevista semiestruturada com professores e com os pais.

Com a investigação, verificou-se que, embora seja um aluno, que, devido às características atribuídas ao Transtorno de Asperger, deveria apresentar déficits no desenvolvimento da Teoria da Mente e das Funções Executivas, isto não impediu que ele aprendesse e manifestasse notável desempenho em áreas de seu interesse, no caso, a matemática e a geografia, como também, a informática.

Nas observações feitas, assim como nos dados das entrevistas, foi possível perceber que o aluno aprendia rapidamente, além de buscar os assuntos de seu interesse nos livros e nas pesquisas feitas na internet, individualmente, como forma de suprir sua curiosidade e não perder tempo tendo que esperar pelos outros.

Isto sugere que o déficit nas Funções Executivas atribuído ao Transtorno de Asperger, não se percebe tão facilmente, nas crianças com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, uma vez que, no caso pesquisado, se manifestam as condições para planejar e agir para atingir os objetivos, ao mesmo tempo em que permite o envolvimento e a persistência necessários para a conclusão de tarefas e resolução de problemas, nas suas áreas de interesse, todos indicadores típicos de Altas Habilidades/Superdotação e deficitários nos casos de Transtorno de Asperger

A mesma constatação sobre a possibilidade de se configurar um déficit na Função Executiva do aluno com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de

Asperger foi feita ao verificar que a avaliação cognitiva, realizada pela psicóloga, indicou que a área de execução do aluno é considerada como Muito superior.

Assim, pode-se também considerar crianças com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger aquelas que, conforme Moore (2005), são crianças com Transtorno de Asperger que apresentam talentos ou habilidades superiores em algumas áreas, assim como também aqueles cientistas e artistas com pensamentos e ideias originais, apontados como pessoas com Transtorno de Asperger.

Urge a reflexão sobre o grupo de crianças com Transtorno de Asperger identificados como brilhantes e talentosos que não se atribui o fato de apresentarem características de Altas Habilidades/Superdotação e, portanto, não serem vistos como crianças com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger associados.

Como na sala de aula, ele precisava esperar seus colegas assimilarem o que foi transmitido pelos professores e, para isto, teve que realizar as mesmas tarefas que eles, reagia manifestando comportamentos agressivos e de negação ao que era proposto.

Nas escolas, há uma queixa constante dos professores em relação aos alunos que não aprendem como também em relação aos que já aprenderam e se negam a realizar o que foi proposto. Existe a exigência do registro escrito como possibilidade de avaliação da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem só pode ser avaliada, se for comprovada por escrito e da forma que o professor determina.

Não existe a preocupação com o nível de desenvolvimento do aluno, para, a partir daí, conduzir seu processo de aprendizagem. O currículo é desenhado para a maioria, de acordo com a etapa escolar, sem a atenção para o individual, partindo da premissa de que todos estão no mesmo nível e de que todos deverão chegar onde se espera. Esta prática desconsidera o desenvolvimento individual do aluno.

A desconsideração das necessidades educacionais do aluno, por parte da escola, deixando de oferecer enriquecimento curricular, bem como aceleração do conteúdo, dificultou o processo educacional deste aluno, desencadeando os comportamentos indesejados e inadequados, ocasionando sua rejeição por parte de colegas e professores.

A valorização de uma aprendizagem formal na escola gera muita ansiedade por parte dos professores que se preocupam mais com a aquisição de conteúdos pré-estabelecidos, do que com o ensinar a pensar.

A dificuldade e preocupação manifestada pelos professores do Luis estavam voltadas às questões comportamentais que, assim, acabavam direcionando o planejamento exclusivamente para desenvolver a sua cognição social, uma vez que era percebido seu déficit na Teoria da Mente. Isto gerou maior frustração por parte dos professores, devido ao fato de não conseguirem resultados satisfatórios em relação às suas expectativas.

Luis mostrou ter dificuldades na sua interação social, fazendo com que apresentasse comportamentos agressivos e inadequados, quando a situação não correspondia aos seus anseios ou quando era contrariado nos seus desejos, necessitando da intervenção dos adultos ou dos colegas para voltar à calma e retomar o que estava fazendo.

Assim, pode-se constatar que o aluno que tem Altas habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger pode manifestar o mesmo déficit no desenvolvimento da Teoria da Mente que as crianças que só têm o Transtorno de Asperger, porém com um grande potencial para aprender.

O atendimento educacional a este aluno deve contemplar tanto seu desenvolvimento social, como também seu desenvolvimento cognitivo, refletindo sobre as propostas de atendimento educacional a estes alunos que, por apresentarem um déficit na cognição social, são desconsiderados nas suas reais necessidades, e conseqüentemente privados de receber maiores desafios, promovendo mais avanços na sua aprendizagem.

Para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, o enfoque educacional deve ser o mesmo dos alunos que só têm Altas Habilidades/Superdotação. Eles têm interesses diferenciados e não suportam a repetição. Acabam entediados com as propostas educacionais que não oferecem avanços para eles.

A prática da transmissão de conteúdos, que, na maioria das vezes, apela para a memorização maçante, resulta na insatisfação por parte dos alunos, gerando desta forma, a negação na realização das tarefas, bem como a frustração do professor que não consegue envolvê-los no trabalho proposto.

O fato de o aluno manifestar envolvimento e participação nas atividades da sala de recursos para alunos com Altas habilidades/Superdotação, juntamente com seu grupo de colegas, o que não ocorre na sala de aula comum, demonstra a necessidade de repensar as propostas de atendimento educacional, para os alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger inseridos no ensino comum, uma vez que estes não são alunos que têm somente traços característicos de Altas Habilidades/ Superdotação, como também não são alunos que têm somente traços característicos do Transtorno de Asperger.

O professor precisa receber capacitação adequada na área da educação especial, adquirindo os conhecimentos necessários a respeito das características e necessidades educacionais especiais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos de Asperger, uma vez que constitui um grupo que não poderá ser considerado somente com as características das Altas habilidades/Superdotação, nem somente com as características de Asperger. É importante destacar que eles demandam muita atenção para as questões comportamentais, porém requerem maior aprofundamento e enriquecimento curricular, por apresentarem Altas Habilidades/Superdotação.

O aluno com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger apresenta dificuldades para responder às solicitações do meio ambiente em relação aos valores sociais, devido ao déficit na Função Executiva e na Teoria da Mente, porém apresenta as mesmas características de aprendizagem das Altas Habilidades/Superdotação o que demanda enriquecimento curricular como forma de garantir e qualificar sua inclusão educacional.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D.S. (Org.) **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. 2000, s.p.

AMERICAN PSYCHIATRIC PUBLISHING. Highlights of changes from DSM – IV – TR para o DSM 5, 2013. Disponível em: <[www.psychiatry.org](http://www.psychiatry.org)> Acesso em: 06 mar.2014.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e educação**: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, C. R.; VIEIRA, N. J. W. Educação e altas habilidades: incluir... sim, mas como? In: BAPTISTA, C. R. (org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.

BELISÁRIO JR, J. F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.9.

BENITO MATE, Y. **Superdotación y Asperger**. Madrid: EOS, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2013.

BORGES, M.; SHINOHARA, H. Síndrome de Asperger em Paciente Adulto: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.41-48, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872007000100005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872007000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 05 jul. 2013.

DELPRETTO, B. M. L.; FRANCINETE, A.G.; ZARDO, S. P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 10.

DOMINGUEZ RODRÍGUEZ, P. **La autoestima em niñas y adolescentes de altas habilidades**. In: DOMINGUEZ RODRÍGUEZ, P. et al. *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Comunidad de Madrid, 2003.

FREEMAN, J. e GUENTHER, Z.. **Educando os Mais Capazes**: Ideias e Ações Comprovadas. São Paulo: Pedagógica Universitária, 2000.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das Inteligências Múltiplas. Trad. Sandra Costa - Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LA ROSA, J. **Psicologia da Educação**: o significado do aprender. 8. ed. - Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MOORE, S. T. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental**: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais. Trad. Inês de Souza Dias. São Paulo: Associação Mais I, 2005.

MORENO, F. M.; COSTA, J. L. C.; GÁLVEZ, A. G. Padres, compañeros y profesores como fuente de información en la identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ. M.D.P. (Org.) **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.



NAVARRO, A. G. **El Síndrome de Asperger**: guía para mejorar la convivencia escolar dirigida a familiares, profesores y compañeros. Madrid: CEPE, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky. Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

PEREZ, S.G.P.B. **ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação na idade adulta. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008a)

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de Formação**: Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã. 3ª ed., Porto Alegre: SMED, 2003.

PRIETO, R. G. Formação de professores para o atendimento de Alunos com Necessidades educacionais Especiais: Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e a Educação especial. In: SILVA, S; VIZIN, M. (org.) **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas, SP: Mercado das Letras e ALB, 2003a.

\_\_\_\_\_. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. Trabalho apresentado na **26ª Reunião da ANPED** em Minas Gerais, outubro de 2003b, disponível em [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 30/03/2013.

REIS, S. Necesidades especiales de las niñas y mujeres muy inteligentes. In Ellis, J.; WILLINSKY, J.(Ed). **Niñas, mujeres y superdotación**.Madrid:Narcea,1999.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS S. **The triad reader**. Connecticut: Creative Learning Press, p. 2-19, 1986.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada superdotação e como desenvolvemos? Uma retrospective de vinte e cinco anos. **Educação**, n.1, v.52, p. 75-131, ja.abr, 2004

\_\_\_\_\_. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness, **Roeper Review**, Bloomfield Hills, MI, v.11, n. 1, p. 19-25, 1988.

\_\_\_\_\_. **The Three-ring conception of giftedness**. Connecticut: NEAG – Center for Gifted Education and Talent Development, Storrs, 1998, 25 p. Disponível em: <<http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart13.html>> Acesso em: 30 jun. 2013.

ROTTA, N. T. et. al. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STAKE, R. E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

TOURÓN, J, F PERALTA, e C. REPÁRAZ. **La superdotación intelectual**: modelos, identificación y estrategias educativas. Navarra: EUNSA, 1998.

VEIGA, E. C. da; GARCIA, E. G. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**: uma nova perspectiva para a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2006.

VERGARA, M, P. **El universo de los superdotados, talentosos y creativos**: un camino hacia su identificación y atención – 1ª ed. - Buenos Aires: Nueva Librería, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília/BR: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, N. J. W. **Identificação das altas habilidades em crianças de três a seis anos**: a busca de uma proposta integradora. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. **O encontro da professora do ensino básico com alunos da educação especial**: uma relação (im) possível? In: Educação, n. 1, (52), p.133-151. Jan-Abr, 2004.

\_\_\_\_\_. **Viagem a “Mojave-Óki”!** Uma alternativa na identificação das altas habilidades/superdotação na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese(Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger**: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2008.

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

**APÊNDICE I**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, portador de carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, expedida por \_\_\_\_\_, em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, permito que os dados fornecidos por mim no questionário Semi-estruturado, no questionário sobre a escolarização do aluno com Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger, bem como na Ficha de Informações Pessoais sejam utilizados para análise na pesquisa que está sendo desenvolvida pela Mestranda Sheila Torma da Siveira, aluna do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, intitulada *Altas Habilidades/Superdotação e Transtorno de Asperger: A qualificação do Atendimento Educacional Especializado*, desde que seja protegida a minha privacidade através da não identificação como informante.

Porto Alegre, \_\_\_/\_\_\_/2013

Nome : \_\_\_\_\_

---

Assinatura

**APÊNDICE II**  
**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

### **1.1. Informações Gerais:**

a) Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

b) Escola: \_\_\_\_\_

c) Professora do Atendimento Educacional Especializado: \_\_\_\_\_

d) Duração do atendimento: \_\_\_\_\_

e) Número de alunos: \_\_\_\_\_

### **1.2. Descrição da atividade:**

a) Área trabalhada:

\_\_\_\_\_

b) Descrição da atividade:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Recursos e materiais utilizados:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Desenvolvimento da atividade proposta:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Participação do aluno e interação com o grupo:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **1.4 Informações adicionais observadas:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE III**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES:****1. Dados de Identificação:**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Formação/Titulação: \_\_\_\_\_

1.3 Área de Atuação: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de atuação na área: \_\_\_\_\_

**2. Questões:**

a) Qual etapa escolar que o aluno frequenta? \_\_\_\_\_

b) Quais são os objetivos para a etapa escolar? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_c) Como percebe a aprendizagem do Luis, em relação aos objetivos propostos?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_d) Quais suas dificuldades em relação ao estilo de aprendizagem do Luis?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_e) Quais os interesses do Luis em aula? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_f) Quais os interesses do Luis na escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_g) Como ele manifesta interesse em alguma atividade? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_h) Quais os assuntos sobre os quais ele costuma falar, se envolver e buscar informações? Quanto tempo se envolve nisso? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_i) Em relação aos seus colegas de turma, qual seu nível de desempenho?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



**APÊNDICE IV**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS:****1. Dados de Identificação:**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Formação/Titulação: \_\_\_\_\_

1.3 Área de Atuação: \_\_\_\_\_

**2. Questões:**

a) Você sabe quais as atividades o Luis realiza na escola?

\_\_\_\_\_

b) Como percebe a aprendizagem do Luis? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quais os interesses do Luis em casa? Como manifesta estes interesses?

\_\_\_\_\_

d) Quais os assuntos que ele costuma falar, se envolver e buscar informações?

Quanto tempo se envolve nisto? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Os pais acompanham sua busca na internet? \_\_\_\_\_

f) Quanto tempo tem para pesquisar na internet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

g) A partir de que idade, começou a usar a internet? \_\_\_\_\_

h) Quais os seus sites de pesquisa? O que ele busca na internet? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

i) Tem livros em casa? Que tipo de livros? Quanto tempo se envolve com a leitura de livros do seu interesse? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE V**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A BIBLIOTECÁRIA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A BIBLIOTECÁRIA:****1. Dados de Identificação:**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Formação/Titulação: \_\_\_\_\_

1.3 Área de Atuação: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de atuação na área: \_\_\_\_\_

**2. Questões:**a) Como o aluno participa na biblioteca? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_b) Busca este espaço nos horários que não são destinados para esta atividade?  
\_\_\_\_\_c) Que livros retira? Que livros gosta? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_d) Quais os seus interesses? Como manifesta estes interesses na biblioteca?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_e) Quais os assuntos sobre os quais ele costuma falar, se envolver e buscar informações? Quanto tempo se envolve nisto? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_f) Em relação aos outros alunos da mesma etapa, como vê a participação do Luis na biblioteca? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE VI**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE**  
**INFORMÁTICA**

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE INFORMÁTICA

### **1. Dados de Identificação:**

1.1 Nome: \_\_\_\_\_

1.2 Formação/Titulação: \_\_\_\_\_

1.3 Área de Atuação: \_\_\_\_\_

1.4 Tempo de atuação na área: \_\_\_\_\_

### **2. Questões:**

a) Como percebe a aprendizagem do aluno? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Como é sua participação no laboratório? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c) Quais são seus interesses? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

d) Como manifesta estes interesses no laboratório de informática? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

e) Realiza pesquisas na internet? Quais os sites que utiliza? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

f) Em relação ao nível dos colegas, como é seu desempenho? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_