

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

ALESSANDRA CORACINI ZANELLO

**A ESCRITA DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2014

ALESSANDRA CORACINI ZANELLO

**A ESCRITA DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão (DACEX) e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito para a obtenção do título de Licenciada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia de Fátima. R. Gomes

**CURITIBA
2014**



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba
Diretoria de Ensino
Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês



TERMO DE APROVAÇÃO

A ESCRITA DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

por

ALESSANDRA CORACINI ZANELLO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em vinte e cinco de agosto de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes
Prof.(a) Orientador(a)

Luciana Pereira da Silva
Membro titular

Nívea Rohling
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

Às minhas filhas amadas, meus tesouros, Julia e Laura, que por tantas vezes tiveram que abrir mão de mim.

Ao meu amor, Elison, que me deu todo o apoio para que eu concluísse essa etapa da minha vida.

À minha mãe, Vera Lúcia, minha inspiração e maior incentivadora.

Ao único que é digno de receber a honra e a glória, Deus, razão da minha vida, meu maior amor!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que é o meu consolo e abrigo, Aquele que me conforta, me fortalece e capacita.

Agradeço ao meu amado esposo, Elison, que teve que se tornar dois para que eu pudesse concluir esse trabalho e tantos outros, e o fez com muito amor.

À minha mãe querida que tanto me incentivou a seguir em frente, e que, principalmente, sempre esteve orando por mim, me cobrindo de cuidados.

Aos meus pais de coração e sogros, Everson e Jussara Machado, que se tornaram um pouco pais das minhas filhas para que elas estivessem bem enquanto eu não podia estar presente.

A toda minha família, meu pai, irmãos e suas famílias, que sempre me apoiaram.

Especialmente a minha avó de coração, Elsa B. Machado, que foi a grande responsável por hoje eu estar concluindo o sonho da formação acadêmica.

À minha orientadora, Professora Andréia de Fátima R. Gomes, que teve a árdua tarefa de me acompanhar nesse processo, abrindo mão de seu tempo para me ajudar em meio às minhas imensas dificuldades e mesmo assim não desistiu de mim.

A todos os professores, mestres da educação, que de alguma forma acrescentaram algo a minha vida e me despertaram admiração por essa linda profissão.

À minha querida Professora Miriam S. Retorta que, mais que tudo, foi uma super amiga, sempre me incentivando a não desistir e me dando todo o apoio possível.

“Mas, vocês devem ser fortes e não se desanimar,
pois o trabalho de vocês será recompensado”.

II Crônicas - 15:7

RESUMO

ZANELLO, Alessandra Coracini. **A ESCRITA DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**. 2014. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, 2014.

O trabalho de desenvolvimento da habilidade de escrita nos alunos representa um grande desafio para o docente, já que, para este processo, o indivíduo precisa dominar diferentes aspectos. Este fato pode até mesmo ocorrer com aqueles que possuem comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Assim, o presente estudo tem como finalidade refletir sobre a temática, ou seja, a produção de textos de alunos com AH/SD, analisando qualitativamente textos elaborados por aluno diagnosticado e por aluno com indicativo desse comportamento. Tais textos foram coletados durante realização de projeto viabilizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Autores como Renzulli (1999), Antunes (2003), Freitas e Perez (2012) e Virgolim (2007) embasam teoricamente esta pesquisa. Os resultados sugerem que o desenvolvimento das práticas de escrita devem ser contínuas e respaldadas pelo professor, pois a mesma requer o trabalho com estratégias específicas. Entretanto, por possuir AH/SD, caso a escrita seja atraente a este indivíduo, verificam-se as aplicações do potencial do aluno.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Escrita. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

ABSTRACT

ZANELLO, Alessandra Coracini. **Writing and The Students of High Skills/Giftedness**. 2014. 56p. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras Português-Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Curitiba, 2014.

Work with the writing skills is a big challenge in the school environment, considering that most learners are resistant to specific learning. This fact occurs even with students who are gifted in areas other than language. The ones who have high skill in this area have a tendency to be more receptive to this learning and probably show more facility in developing reading and writing. Thus, this project has the objective of reflecting about this theme and qualitatively analyzes texts, specifically 'opinion articles', produced by diagnosed or investigated by the behavior of AH / SD students. It is intended to ascertain whether there is any specificity in these productions. Authors like Renzulli (1999), Antunes (2003), Freitas and Perez (2012), Virgolim (2007) support theoretically this research.

Key-words: Giftedness. Writing. PIBID.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A ESCRITA E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	12
1.1 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?.....	12
1.1.1 O Modelo Triádico de Enriquecimento.....	14
1.1.2 O Reconhecimento de Alunos com AH/SD e o Encaminhamento à Sala de Recursos.....	15
1.1.3 AH/SD na Área da Linguagem.....	16
1.2 A ESCRITA.....	18
1.2.1 Os Gêneros e as Tipologias Textuais e a Produção de Textos em Sala de Aula.....	21
1.2.2 Sequências Didáticas: Propostas para o Ensino em Língua Materna.....	22
1.2.3 Dificuldades na Produção Textual e o Processo de Avaliação.....	23
1.3 ATIVIDADES DE ESCRITA COM ALUNOS DE AH/SD: ALGUMAS INQUIETAÇÕES.....	24
2 UM PROJETO DE ESCRITA PARA ALUNOS COM AH/SD: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA SALA DE RECURSOS.....	26
2.1 O PIBID NA SALA DE RECURSOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO.....	26
2.2 O PROJETO “MOCHILÃO PELO MUNDO”.....	28
2.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA.....	30
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	30
3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
3.2 ANÁLISE.....	33
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44
ANEXOS.....	46

INTRODUÇÃO

O ensino e a aprendizagem da habilidade escrita constituem-se em um enorme desafio. Para que se desenvolva essa habilidade, faz-se necessário o desenvolvimento de outras como, por exemplo, a leitura, e ainda é imprescindível que haja prática contínua e reflexiva para que se alcance um bom nível de escrita. Em geral, os alunos apresentam uma grande dificuldade quando são desafiados a registrar algo a partir da escrita, já que são pouco estimulados a ler e escrever. Em alunos com necessidades educacionais especiais, como os que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação (doravante AH/SD), essa realidade é ainda mais evidente, apesar de muitos demonstrarem maior interesse pela leitura e facilidade em se expressar oralmente. Acredita-se que isso ocorra pelo fato de que a velocidade de raciocínio desses indivíduos é muito maior que a sua velocidade motora. Então, ao perceberem que a mão não acompanha a velocidade de seu pensamento, esses alunos deixam de fazer o uso da escrita.

Para atender aos alunos de AH/SD e proporcionar a eles um atendimento especializado, foram criadas as Salas de Recursos. O trabalho realizado nessas salas permite que esses indivíduos desenvolvam suas habilidades e também encontrem apoio pedagógico para superarem as dificuldades escolares associadas às suas necessidades especiais. Uma dessas Salas funciona no Instituto de Educação do Paraná – Professor Erasmo Pilotto (IEPPEP), onde foi desenvolvida a presente pesquisa. Nesse ambiente, os trabalhos desenvolvidos com os alunos acontecem por meio de oficinas em parceria com profissionais voluntários e projetos de extensão e pesquisa das universidades, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

A partir das experiências vivenciadas pelos acadêmicos/bolsistas de Letras na instituição, percebeu-se a necessidade de ofertar oficinas na área de língua portuguesa que contribuíssem com o ensino/aprendizagem da habilidade escrita para os alunos de AH/SD.

Antes de se iniciarem as atividades, foram realizadas pesquisas em busca de outros trabalhos que pudessem nortear a prática de escrita a ser desenvolvida com alunos de AH/SD. Porém, são raras, se não inexistentes, as pesquisas no Brasil direcionadas a essa prática. Da mesma forma, não há um instrumento de avaliação específico para identificar alunos com aptidão acadêmica específica em escrita. Assim, diante das dificuldades, inseguranças e

anseios surgiu o interesse em ampliar e aprofundar o trabalho realizado na Sala, realizando pesquisas e análises sobre o tema em questão.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar produções escritas realizadas por alunos atendidos por meio da oficina *Mochilão pelo Mundo* na Sala de Recursos de AH/SD do Instituto de Educação. A análise priorizou verificar se os textos apresentam os conhecimentos necessários para se constituírem como tais (segundo ANTUNES, 2006) e averiguou o aparecimento de evidências ou marcas próprias de AH/SD, com ênfase em linguagem.

Para tanto, no capítulo 1, serão abordadas as teorias sobre AH/SD, bem como as teorias de ensino de produção escrita. Tais teorias embasaram as práticas docentes durante a realização do projeto e, portanto, norteiam também a análise aqui desenvolvida. No capítulo 2, será descrito o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos do Instituto de Educação, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa), o qual deu origem a esta pesquisa. A análise e a discussão dos textos serão alinhavadas no capítulo 3. E por fim, serão tecidas as considerações finais.

1 A ESCRITA E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A escrita, na atualidade, é uma prática social extremamente necessária, relevante e valorizada. Por se tratar de uma atividade que requer muitas estratégias, a escrita precisa ser desenvolvida e aprimorada, constantemente, nas aulas de língua materna. O professor, portanto, tem grande importância durante este processo. Verifica-se, sobre a questão, que há muita literatura norteadora do ensino-aprendizagem desta habilidade para as classes denominadas regulares. Em contrapartida, para os alunos com necessidades especiais, pouquíssima informação sobre o tema é encontrada. A situação complica-se, sobretudo, no caso dos discentes considerados Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), pois estes já são compreendidos como pessoas com capacidades superiores, que conseguem, muito rapidamente, destacar-se entre os demais.

Uma informação importante é que este público, segundo dados do MEC, é muito maior do que se pensa, pois se estima que há, pelo menos, um aluno com essa característica em cada sala de aula do ensino regular. Esses indivíduos fazem parte da população que deve ser atendida pela Educação Especial, conforme a Lei descrita no Plano Nacional de Educação:

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

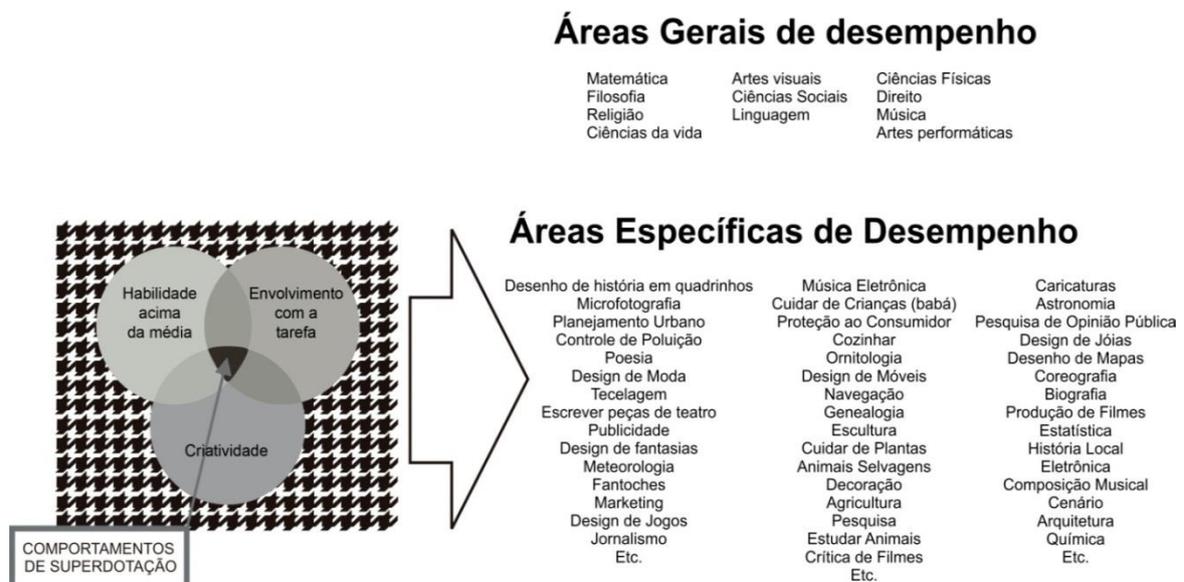
Sendo assim, faz-se necessário que o professor esteja preparado para lidar com essas diferenças, que saiba como auxiliar o aluno a desenvolver suas habilidades, para que estas não sejam perdidas por falta de estímulo. Não basta que os docentes estejam preparados para ensinar apenas os alunos ditos normais, pois é certo que terão alunos especiais, sobretudo com AH/SD em suas salas de aula. Por esses motivos, faz-se necessário, neste momento, um aprofundamento sobre o tema AH/SD.

1.1 O QUE SÃO ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

A primeira dificuldade encontrada ao falar de AH/SD é justamente a terminologia, já que o termo *superdotado* é popularmente usado para referir-se a indivíduos com inteligência muito acima da média, dando a ideia de um extremo. Com o termo em inglês ocorre o mesmo problema, pois *gifted* ou *giftedness* têm origem na palavra *gift* que pode ser traduzida como “dom, dádiva, algo que é dado por Deus”. Essa é uma conotação errônea, muito criticada pelos estudiosos, mas é a que prevalece no senso comum, fazendo com que a sociedade veja tais indivíduos exclusivamente como gênios. Por essas razões, outras expressões têm sido propostas, como, por exemplo, a aqui utilizada, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Esta nomenclatura segue a cartilha *Encorajando Potenciais* (2007), do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial.

Segundo Renzulli (2004), para que um aluno seja considerado AH/SD deve apresentar três traços fundamentais: habilidade acima da média (tanto em áreas gerais quanto em específicas), envolvimento com a tarefa e criatividade. Esses traços devem aparecer em interação um com o outro, embora possam não estar desenvolvidos de forma igualitária, ou seja, é possível que o aluno apresente uma habilidade acima da média, mas não seja tão criativo, por exemplo. Isso ocorre, geralmente, quando não lhe são dadas as devidas oportunidades para que possa desenvolver todo o seu potencial. Esse conceito é representado através do Modelo Dos Três Anéis, de Renzulli e Reis (1997, *apud* VIRGOLIM, 2010, p.3)¹:

Representação gráfica da definição de superdotação



¹Renzulli, J. S., & Reis, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

Pode-se verificar, pelo modelo, que os anéis estão dispostos sobre um padrão preto e branco, o qual representa as influências do meio social sobre o indivíduo e os traços de personalidade que podem interferir nesses comportamentos. Ao lado dessa representação, encontram-se as áreas gerais e específicas de desempenho em que os alunos podem apresentar habilidades acima da média. Estas áreas de desempenho são parte de dois grandes grupos delimitados pelo pesquisador, pois segundo ele existem dois tipos de superdotação – a escolar ou acadêmica e a criativo-produtiva, sendo a primeira mais facilmente identificada pelos testes de QI (Quociente de Inteligência) e pela escola, já a segunda não necessariamente será reconhecida nesse ambiente, pois não tem implicações acadêmicas. Os testes de QI ainda são muito utilizados para verificar o quociente de inteligência, como o próprio nome diz, e são uma ferramenta para identificar alunos com possíveis AH/SD, mas não devem ser um fator decisivo para tal identificação. Como dito acima, os testes de QI tendem a reconhecer apenas habilidades acadêmicas, tendo, portanto, uma aplicação restrita.

Conforme Renzulli (1997 *apud* VIRGOLIM, 2007, p. 43), o aluno que apresenta superdotação escolar tira boas notas, é questionador, tem boa memória, aprecia a leitura e/ou tem excelente raciocínio numérico e/ou verbal, enquanto o criativo-produtivo não necessariamente apresenta QI superior, é original, criativo, inventivo e não gosta de rotina.

Aliada a teoria de Renzulli (1997), há a teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1995), amplamente conhecida e utilizada na psicologia e também no campo pedagógico. Existem diversas áreas de desempenho no quadro anterior e estas estão ligadas às oito inteligências descritas por Gardner: lógico-matemática, verbal-linguística, corporal-cinestésica, visual-espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Essas duas teorias estão inter-relacionadas e também se complementam.

A teoria de Renzulli (1997) não apresenta propostas norteadoras para todas as áreas de desempenho em altas habilidades, principalmente as específicas, como a oralidade ou a escrita. Por isso, também neste estudo, serão consideradas as duas teorias norteadoras, numa tentativa de buscar embasamento teórico, já que este é bastante escasso.

1.1.1 O Modelo Triádico de Enriquecimento

Para que seja possível auxiliar os alunos com AH/SD a desenvolverem ainda mais suas habilidades, Renzulli e Reis (1997) desenvolveram o Modelo Triádico de

Enriquecimento. Como seu nome diz, contempla três tipos de enriquecimento, os quais podem ser aplicados tanto no ensino regular quanto no especializado, ou seja, nas salas de recursos.

O Enriquecimento Escolar do Tipo I pode ser iniciado na sala regular e destinado a todos os alunos. Aqui os alunos são expostos a diversos assuntos que, normalmente não fazem parte do currículo regular da escola. Tem o objetivo de proporcionar a todos uma oportunidade de enriquecimento curricular e estimular novos interesses, e, ainda, identificar os reais interesses dos alunos para poder preparar atividades do Tipo II.

O Enriquecimento Escolar do Tipo II constitui-se de atividades que envolvem métodos, técnicas e materiais instrucionais que são utilizados para desenvolver processos cognitivos e afetivos. Envolve o desenvolvimento de pensamento crítico, de relações sociais e morais, aprendizagens específicas de “como fazer”, ligadas ao processo científico, e, ainda, volta-se às habilidades de comunicação oral, escrita e visual, visando acentuar o impacto das produções dos alunos atendidos em meio a determinados públicos.

Finalmente, as atividades de Enriquecimento pertencentes ao Tipo III são aquelas nas quais o aluno torna-se investigador, aprofunda-se no conhecimento em determinada área de interesse, dedicando um tempo maior para que seja possível adquirir um conteúdo mais avançado. Nesse momento, o aluno pode aplicar seus interesses, adquirir conhecimento avançado, produzir com autenticidade, desenvolver habilidades de interação, planejamento, motivação e autoconfiança.

No Estado do Paraná, segundo determinação da Secretaria de Estado de Educação, os alunos da rede pública de ensino que apresentam indicativos ou diagnósticos de AH/SD devem ter acesso à sala de recursos (no período de contra turno ao que estudam), um espaço criado para atender às suas necessidades especiais, possibilitando o enriquecimento e/ou a flexibilização curricular. É, geralmente, neste ambiente que se desenvolve o Modelo de Enriquecimento citado acima. Nesta sala, o aluno irá contar com o auxílio de profissionais especializados e materiais pedagógicos. Entretanto, para que o aluno seja atendido neste local, é preciso que os professores da sala de aula regular estejam atentos às diversidades e assim possam reconhecer possíveis alunos com AH/SD.

1.1.2 O Reconhecimento de Alunos com AH/SD e o Encaminhamento à Sala de Recursos

Segundo Freitas e Pérez (2012, p. 25), o reconhecimento de alunos com AH/SD pode ser iniciado em sala de aula, através da percepção do professor, ou até mesmo dos colegas, e em casa, pelos pais. Ao identificarem um maior interesse do aluno em determinado assunto, um desenvolvimento acima da média em uma área específica ou a criatividade mais apurada, por exemplo, os professores podem participar do primeiro momento de reconhecimento, realizando investigações. Esse primeiro momento chama-se triagem, já que para o diagnóstico de indicadores de AH/SD faz-se necessário o uso de instrumentos e profissionais específicos.

Tanto para a fase de triagem, quanto para a de identificação, são utilizados questionários, formulados de acordo com cada necessidade, orientando o trabalho de investigação². Cada questionário é respondido individualmente, pelo professor, pelos pais, pelos colegas ou pelo aluno (conforme a situação), para que, na sequência, suas informações sejam cruzadas e o discente em questão seja encaminhado ao atendimento educacional especializado na sala de recursos.

O professor ainda pode fazer a aplicação de tais ferramentas individualmente ou em grupo, se pretender avaliar todos os indivíduos da turma. Depois de realizado o encaminhamento, dá-se continuidade ao processo de investigação sobre o aluno, agora pelo profissional³ que o acompanhará durante as atividades realizadas na sala de recursos. Durante o período de investigação, é dito que o aluno possui indicativo de AH/SD. Somente o profissional capacitado, após determinado período de acompanhamento, poderá afirmar a existência das AH/SD. Para que o diagnóstico se confirme, faz-se necessário um último passo, que corresponde à avaliação realizada por um psicólogo. Somente este profissional poderá atestar a veracidade da existência das AH/SD através de acompanhamento, realização de testes e entrevistas com pais, professores e com o próprio aluno. O Instituto para Otimização da Aprendizagem: Educação Especial – Talento e Superdotação (INODAP), situado em Curitiba, é um dos locais que possuem capacitação para avaliar e fornecer laudo a um indivíduo com AH/SD.

1.1.3 AH/SD na Área da Linguagem

² Os questionários estão disponíveis em anexo.

³ Não há nesta etapa uma delimitação de qual profissional deve realizar o acompanhamento, normalmente são professores que assumem esse trabalho.

Considerando o objeto de estudo, este trabalho deter-se-á apenas a indicativos e diagnósticos de AH/SD em uma área geral de desempenho, a linguagem (REZULLI; REIS, 1997). Os alunos que apresentam habilidades superiores nessa área se enquadram na superdotação do tipo acadêmica, que tem por características “rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006, p.12).

Relacionada a essa habilidade está à inteligência verbal-linguística, integrante da Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner (1995), a qual estão vinculados fatores como:

[...] capacidade para pensar com palavras; usar a linguagem para expressar e avaliar significados complexos, quer oralmente (como o faz o contador de histórias, o orador ou o político), quer por escrito (como o poeta, o dramaturgo, o editor e o jornalista). Inclui a manipulação da sintaxe ou estrutura da linguagem, a semântica ou os significados da linguagem, e os usos práticos da linguagem, como a retórica – usar a linguagem para convencer os outros; a mneumônica – usar a linguagem para lembrar informações; a explicação – usar a linguagem para informar; e a metalinguagem – usar a linguagem para falar sobre ela mesma (ARMSTRONG, 2001, p. 38).

Embora indivíduos que apresentam AH/SD na linguagem possam manifestar facilidade em relação a vários desses fatores, pode haver aqueles que manifestem apenas em uma área específica, como por exemplo, na oralidade. Estes se comunicam muito bem, desenvolvem discursos elaborados, são ótimos comunicadores, mas, geralmente, em se tratando do registro escrito, apresentam grandes dificuldades. Entretanto, há ainda aqueles que possuem maior facilidade na hora de escrever, mas não conseguem discursar ou até mesmo se expressar aos amigos em conversas cotidianas.

De modo geral, são encontrados mais alunos com alto desempenho em Linguagem com ênfase na oralidade⁴. Isso pode estar relacionado ao fato de que, muitas vezes, os laudos são realizados quando a criança ainda não desenvolveu completamente a escrita. Também se pode pensar que a aprendizagem da escrita é mais complexa e demorada, além de envolver o desenvolvimento de estratégias específicas. Entretanto, a escrita não é mais uma atividade destinada apenas aos privilegiados, tornou-se um amplo e importante meio de interação social e necessária a todos. Compreende-se, aqui, portanto, que não só a habilidade específica de destaque do aluno seja estimulada e desenvolvida (só a oralidade, por exemplo), mas também sejam proporcionadas situações para a ampliação de outras habilidades. Convém destacar que

⁴É importante destacar que, nos laudos, consta apenas que a pessoa é AH/SD. No entanto, pelos grupos de questões que aparecem nos laudos, é possível perceber as áreas de destaque do indivíduo.

o indivíduo pode apresentar destaque em mais de uma área e também pode alternar as áreas de interesse, ao longo de sua vida.

1.2A ESCRITA

Para muitos, a tarefa de produzir textos escritos é árdua. No entanto, é preciso lembrar que as interações humanas ocorrem a partir de textos, os quais podem ser falados ou escritos. Estas manifestações são diferentes na forma como se concretizam. Segundo Koch e Elias (2010, p.13), o texto falado se constrói no momento da produção, seus interlocutores estão presentes e, com isso, torna-se marcadamente interativo. Dessa forma, o locutor sofre influência direta do outro, daquele com quem está interagindo, diferentemente do que ocorre com o texto escrito, o qual se dá em um contexto onde há um leitor previsto, que não está presente no momento da produção e, assim, não participa efetivamente na elaboração do mesmo. E, ainda, para esse tipo de texto há mais tempo para planejamento e revisão. Por conta dessas diferenças na situação produtiva, a escrita não reflete a fala, apesar de se utilizar do mesmo sistema linguístico. Cada uma tem características próprias definidas pela forma de produção e, assim, se utilizam de diferentes recursos para se efetivarem.

Numa perspectiva interacional, segundo Koch e Elias (2010), a escrita é entendida como processo de interação entre escritor e leitor, no qual se leva em conta as intenções daquele que utiliza a língua para atingir seu objetivo, sem deixar de lado o fato de que “o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva do processo” (p. 34). E ainda, escritor e leitor “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (p.34) Sendo assim, a escrita depende de diversos aspectos, como os linguísticos, os cognitivos, os sociais e os interacionais. Então, para as autoras, a escrita é entendida como:

[...] atividade de produção textual que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos. (KOCH; ELIAS, 2010, p. 35).

Conforme afirmam as autoras, a escrita é um evento comunicativo, o qual pressupõe que quem escreve tem algo a dizer e o faz em relação ao outro a partir de um determinado propósito. Para alcançar esse objetivo, precisa levar em conta as diversidades de cada gênero textual⁵, refletindo sobre o tema, sobre quem é o leitor, onde este se situa, quais são os conhecimentos em comum entre escritor/leitor, qual o grau de intimidade e de familiaridade.

Sobre ainda a prática de atividades escritas, Antunes (2003, p. 54) relata a complexidade e a amplitude do trabalho:

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções.

No ambiente escolar, a tarefa de escrever torna-se ainda mais complexa, devido a diferentes motivos, como por exemplo, o direcionamento por parte do professor, as práticas mecânicas - que visam apenas desenvolver habilidades motoras ou fazer memorizar as regras de ortografia - e artificiais onde se faz uso de frases e palavras descontextualizadas, sem uma função real, onde não se leva em conta o contexto de comunicação (ANTUNES, 2003).

Outra questão que está intimamente ligada aos problemas da escrita na escola é a deficiência em relação ao trabalho com a leitura, já que este não difere muito do que é feito com a escrita. As atividades propostas, segundo Antunes (2003), não estimulam o gosto e interesse dos alunos, não levam em conta os usos sociais da leitura, e ainda não ensinam o aluno a ter uma compreensão global do texto. Para a autora (2003, p. 66), a leitura é “parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Por essa razão, acredita-se que o sucesso do aprendizado da escrita depende da cumplicidade desta com a leitura, pois elas se complementam, são interdependentes. A leitura fornece subsídios para que o escritor tenha o que dizer, enriquece o seu texto. Considera-se, então, que a leitura deve estar presente em meio ao processo de aprendizagem e ensino da escrita⁶.

Antunes (2003, p. 61) elenca algumas características que a escrita deve possuir em sala de aula, a fim de reverter a situação descrita anteriormente. A primeira delas é a

⁵Esta noção será discutida na próxima seção.

⁶Apesar de considerarmos leitura e escrita duas atividades complementares, nesta pesquisa, não enfatizaremos a leitura.

oportunização de atividades em que os alunos se coloquem como autores, tornando-se parte do contexto social por meio da escrita. Na sequência, a autora destaca que a produção textual deve estabelecer “vínculos comunicativos”, lembrando que não nos comunicamos através de frases soltas, pelo contrário, nos comunicamos a partir de um conjunto articulado de palavras orações, períodos e parágrafos. Em seguida, coloca que os textos escritos devem ter relevância social, ou seja, devem se relacionar com aquilo que é feito fora da escola, em situações reais de uso, com uma determinada função social.

Segundo a linguista, deve-se ainda ensinar as diferentes funções que o texto pode assumir, como a informativa e a apelativa, por exemplo. E, por fim, que se deve ter definido para qual público o texto é destinado, considerando o seu possível leitor, para que assim seja delimitado o que será dito e de que forma será dito, construindo assim um texto adequadamente contextualizado.

Conforme Antunes (2006, p.171), para que a produção de textos ocorra é necessário o conhecimento de três elementos, são eles: elementos linguísticos, elementos de textualização e elementos da situação em que o texto ocorre. A escolha das palavras mais apropriadas para a situação de produção, considerando o sentido que as mesmas conferem umas as outras, e o uso correto da gramática, que regula a combinação das palavras, caracterizam o conhecimento sobre os elementos linguísticos. Se pensarmos na palavra isolada essa já tem um sentido próprio, mas quando inserida em um contexto maior (uma frase ou um texto, por exemplo) ao combinar-se com outras pode expressar outros sentidos, até mesmo incoerentes. Como exemplo disso podemos citar a frase “a classe social masculina”, fica visível que semanticamente a palavra *masculina* não combina com *classe social*, ou seja, o uso está incoerente. Na frase “mulheres que possui uns salários inferiores” temos um exemplo de incoerência semântica e gramatical, já que o verbo possuir não se combina com salários e ainda não está em concordância verbal com o sujeito *mulheres* (ANTUNES, 2006, p.172).

Já os elementos de textualização fazem referência à informatividade, coesão, coerência e intertextualidade, ou seja, a todas as estratégias utilizadas para ordenar o texto adequadamente. Para que um conjunto de palavras se torne um texto é preciso que todas estejam articuladas corretamente, promovendo assim a coesão e contribuindo para a coerência. E ainda, o conteúdo deve ser relevante para que o texto se torne interessante e de qualidade.

Os elementos da situação em que o texto ocorre abarcam o domínio do gênero, o conhecimento prévio sobre o assunto tratado, o reconhecimento do interlocutor previsto, ao

objetivo da produção textual e ao tipo de suporte em que o texto será publicado. Cada gênero tem uma forma de apresentação que deve ser entendida e seguida para que o texto produza os sentidos pretendidos. O conhecimento prévio diz respeito à intertextualidade que pode ser feita até com expressões cotidianas metafóricas, exigindo do leitor conhecimento de mundo. O reconhecimento do interlocutor previsto é necessário para que se façam escolhas acertadas do que dizer e como dizer. O objetivo da produção textual permite que se estabeleça o gênero a ser utilizado, o tipo de leitor a ser atingido e as estratégias que serão utilizadas para alcançá-lo. Enfim, o tipo de suporte regula o tipo de conteúdo e a forma conforme o contexto da enunciação.

1.2.1 Os Gêneros e as Tipologias Textuais e a Produção de Textos em Sala de Aula

Como anteriormente afirmado, para a escrita é necessário que se leve em conta as especificidades dos gêneros textuais. Para Bakhtin (1992), os gêneros textuais são tipos de enunciados relativamente estáveis, elaborados pelas esferas de atividade, como a científica e a jurídica, por exemplo, e cada enunciado apresenta temática, estilo e composição peculiares. O conteúdo temático é o objeto do discurso, o estilo fundamenta-se na seleção dos recursos utilizados (gramaticais, léxicos e fraseológicos) e a construção composicional é a forma como se organizam textos de um mesmo gênero. Segundo o pesquisador, são infinitos os números de gêneros existentes, já que cada esfera da atividade humana tem o seu amplo repertório, o qual acompanha as mudanças da própria esfera, diferenciando-se e ampliando-se.

Assim, pode-se dizer que os gêneros são produtos sociais e culturais, frutos de processos interacionais. Conforme afirma Marcuschi (2005), os gêneros devem ter sua definição pautada na função comunicativa, cognitiva e institucional que cumprem e não simplesmente nos seus aspectos linguísticos e estruturais, embora estes também sejam relevantes.

Segundo a proposta de Schneuwly e Dolz (2004, p.51), “os gêneros podem ser divididos em cinco agrupamentos: gêneros da ordem do narrar, gêneros da ordem do relatar, gêneros da ordem do argumentar, gêneros da ordem do expor, gêneros da ordem do instruir ou do prescrever”⁷. Dentre os gêneros textuais contemplados pela ordem do argumentar, está o artigo de opinião, no qual se discutem assuntos de diferentes esferas, posicionando-se a favor

⁷Interessa aqui os gêneros da ordem do argumentar, já que a sequência apresentada na análise teve como foco a produção de um texto de base argumentativa.

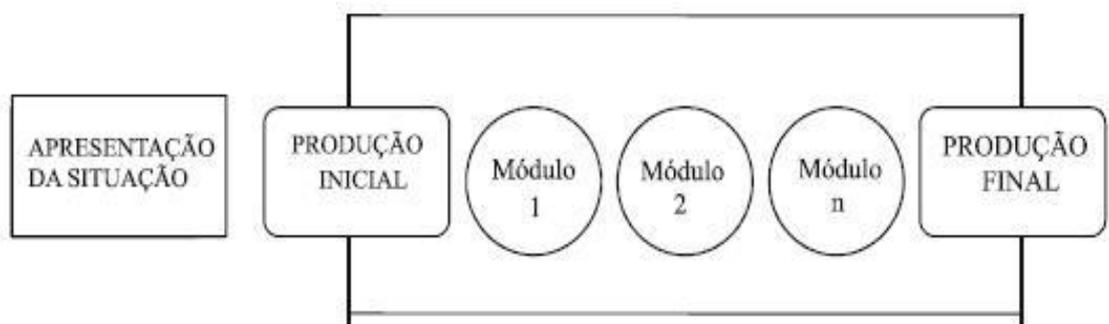
ou contra esses assuntos, apresentando argumentos que sustentam esse posicionamento. A finalidade do artigo de opinião é a de persuadir ou convencer o interlocutor para que esse compartilhe da opinião defendida.

A não distinção dos aspectos pertinentes a cada gênero leva aquele que escreve a cometer equívocos como, por exemplo, a utilização de marcas da oralidade em textos que exigem uma linguagem mais formal. Um exemplo dessas marcas é a intensa repetição de uma palavra em meio ao texto escrito, ou o uso de organizadores textuais próprios da oralidade como *daí* e *aí*. Para que o indivíduo reconheça essas diferenças e possa se apropriar de um determinado gênero para se comunicar, é preciso que haja a prática, pois o desenvolvimento dessa habilidade exige mais conhecimentos.

1.2.2 Sequências Didáticas: Propostas para o Ensino em Língua Materna

Schneuwly e Dolz (2004) sugerem uma proposta de ensino de escrita em língua materna por meio de sequências didáticas, ou seja, sequências organizadas de atividades que auxiliem o aluno a dominar um determinado gênero com o qual ele não está familiarizado.

O esquema abaixo representa a estrutura de base de uma sequência didática conforme os autores citados (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 83):



De acordo com a proposta, a apresentação da situação é o momento em que se apresenta aos alunos a proposta de interação “real” que será realizada na etapa da produção final. E ainda nessa fase, prepara-os para a produção inicial dando-lhes informações como: o gênero que será abordado, a quem se dirige a produção, a forma que assumirá a produção (gravação em vídeo, folheto, representação em sala, entre outros) e quem participará da

produção (trabalho individual ou em grupo). Para concluir, deve-se colocar o aluno em contato com os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Os autores afirmam ainda que “Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.85). A primeira produção pode ser colocada como uma tentativa inicial de reproduzir o gênero em questão, e se a situação de comunicação for bem definida na apresentação, esta fase contribui para que sejam reconhecidas as capacidades dos alunos e posteriormente se desenvolvam as potencialidades de cada um. É essa produção que dará subsídio para as atividades trabalhadas nos módulos, pois nestas etapas são trabalhados os problemas que apareceram nos textos e são apresentadas as formas de superá-los. A quantidade de módulos é variável, por isso a figura mostra módulo 1, 2 e n. O professor poderá definir esse número conforme as necessidades percebidas nas produções. E, depois de cumpridas essas etapas, conclui-se a sequência com a produção final, através da qual o aluno poderá colocar em prática todo o conteúdo, “noções e instrumentos elaborados”, trabalhado nos módulos.

1.2.3 Dificuldades na Produção Textual e o Processo de Avaliação

Em meio ao processo de produção textual, é comum e normal que os aprendizes cometam equívocos, considerando a complexidade e as especificidades da atividade de escrita. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 32), os obstáculos e dificuldades são intrínsecos à aprendizagem, e os erros são parte desse processo. Segundo os autores, não se deve repreender os erros dos alunos, pois através deles é possível verificar o estado de seus conhecimentos, e de certa forma esse fenômeno permite que o aluno se aproprie das convenções da escrita. Os pesquisadores salientam que é necessário situar, interpretar e hierarquizar os erros, para que assim seja possível intervir didaticamente de uma nova maneira. Seria essa uma avaliação formativa, que volta o olhar para os erros e dificuldades em relação às tarefas propostas, influenciando nas atividades de ensino e aprendizagem e na elaboração de novos recursos didáticos.

Conforme Antunes (2006, p.164), o processo de avaliação não deve estar centrado apenas no professor. A autora defende que o aluno participe desse processo se auto avaliando,

para que conquiste a autonomia necessária de um “cidadão crítico e participativo”. Aliado à auto avaliação, poderiam fazer parte do processo avaliativo, as avaliações feitas pelos colegas, aqueles que trabalham e aprendem juntos, essa seria uma avaliação horizontal ou socializada. Conforme a autora, a prática desse tipo de avaliação precisa ser mais estimulada, os alunos deveriam ter mais tempo para poderem olhar suas produções, antes do professor, e poderem verificar se estão adequadas.

Da parte do professor, a avaliação torna-se uma estratégia fundamental a ser utilizada durante qualquer trabalho desenvolvido em sala e deve ser um momento em que também se aprende, já que segundo Antunes (2006, p. 166):

A avaliação constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas. Tem, assim, uma função *retrospectiva*, que sinaliza “os achados feitos”, e uma função *prospectiva*, no sentido de que nos aponta “como devemos prosseguir”, o que fazer “daqui em diante”, por “onde ir”, “a que ponto voltar” etc.

Assim como a escrita é uma atividade processual, constituída de etapas que se dão antes, durante e depois do ato de escrever, a avaliação do texto também o é. O processo avaliativo deve ser construído em parceria com o aluno, possibilitando que sejam feitas reflexões à cerca de todo o processo, culminando em um real aprendizado.

A proposta de avaliação de textos de Antunes (2006, p.171) é que se considere os elementos necessários para a produção de textos, ou seja, os elementos linguísticos, os elementos de textualização e os elementos da situação em que o texto ocorre⁸.

Dentre os modos de correção de textos citados por Ruiz (2013), a proposta textual-interativa está de acordo com os pressupostos assumidos neste estudo. Este tipo de correção é realizada por meio de comentários/explicações deixados na sequência ao texto do aluno. Tais explicações têm a função de falar sobre os problemas do texto e interagir com o aluno, com vistas ao processo de reescrita. (RUIZ, 2013, p. 47).

1.3 ATIVIDADES DE ESCRITA COM ALUNOS AH/SD: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

Diante da complexa tarefa tanto de ensinar quanto de aprender a escrita, e da necessidade de se desenvolver essa habilidade para a inserção plena do indivíduo à sociedade,

⁸Tais aspectos já foram explicitados na seção 2.

depara-se ainda com a especificidade do ensino/aprendizagem para o aluno de AH/SD. Ensinar práticas de escrita para alunos assim denominados gera, no docente, anseios, preocupações, curiosidades e dificuldades, principalmente, pela escassez de literatura pertinente e pela falta de experiência e contato. Estas sensações incentivaram a realização de um Projeto de Escrita, em forma de oficinas, para alunos com AH/SD em linguagem, na Sala de Recursos do Instituto de Educação do Paraná. Esta experiência será descrita no capítulo a seguir.

2 UM PROJETO DE ESCRITA PARA ALUNOS COM AH/SD: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA SALA DE RECURSOS

O desafio de desenvolver a habilidade de escrita nas aulas regulares de língua materna já é grande, mesmo com todo o aporte teórico existente. Este desafio, por variados motivos, é ainda maior quando se pretende desenvolver práticas de escritas com alunos de AH/SD. Tais desafios foram enfrentados num projeto de escrita, oferecido por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID) na sala de recursos do Instituto de Educação do Paraná – Professor Erasmo Pilotto. Desta experiência culminou a presente pesquisa.

2.1 O PIBID NA SALA DE RECURSOS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A realização de um trabalho específico com a escrita de alunos com AH/SD iniciou-se a partir da participação da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o qual tem como finalidade qualificar a formação do futuro professor e melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas. Os objetivos do programa são valorizar o magistério, incentivar a formação de professores da educação básica, inserir o licenciado na escola, aproximando a rede pública e o ensino superior, proporcionar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas na tentativa de buscar soluções para a superação de problemas e incluir as escolas públicas de educação básica no processo de formação de futuros professores. Para que esses objetivos se cumpram, o bolsista é levado a atuar em escolas públicas, participando da prática daquele ambiente escolar, vivenciando situações reais da docência.

O PIBID de Língua Portuguesa, da UTFPR, é desenvolvido em duplas e supervisionado por um(a) professor(a), da mesma área, vinculado à Instituição conveniada, sob a coordenação de um docente da UTFPR. Sendo assim, o nosso trabalho foi desenvolvido no Instituto de Educação do Paraná – Professor Erasmo Pilotto, escola situada à Rua Emiliano Pernetta, nº 92, no Centro da cidade de Curitiba, no estado do Paraná. A escola

foi criada no ano de 1876 com o nome de Escola Normal e, desde então, já passou por inúmeras mudanças em relação à sua estrutura de ensino e ao tipo de formação ofertada, até chegar ao formato atual. No ano de 1984, passou também a atender alunos com necessidades educacionais na área da surdez. Em 2004 foi implantada a Sala de Recursos para Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Nesse mesmo ano, na data de 09 de novembro, o prédio foi tombado como Patrimônio Histórico do Estado, já que parte de suas dependências físicas foi construída na década de 20, e por isso é considerada uma obra arquitetônica de grande valor histórico. Atualmente, o instituto oferece formação nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e seriado, Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda conta com amplo atendimento à modalidade em Educação Especial, a partir de Classes Especiais, Centros de Atendimento Especializado e Sala de Recursos.

Hoje em dia, a escola é referência no ensino relacionado a alunos com necessidades educacionais especiais, como surdez, deficiência cognitiva, visual e múltiplas deficiências. E nesse grupo estão os alunos de Altas Habilidades/Superdotação, os quais são o foco deste estudo.

Quando se iniciou o trabalho do PIBID no Instituto de Educação primeiramente foi realizado o acompanhamento de aulas de Língua Portuguesa em salas de ensino regular. Após algumas semanas, houve a oportunidade de começar a desenvolver um projeto em parceria com a Sala de Recursos para alunos de AH/SD. Antes da descrição do projeto desenvolvido, é importante que se faça aqui uma pausa para inteirar o leitor sobre o funcionamento e o trabalho dessa Sala de Recursos, em especial.

A Sala de Recursos do Instituto de Educação do Paraná é coordenada pelos professores Paula Yamasaki Sakaguti, André Ribas e Fernanda Matsuda. Como dito anteriormente, a Sala é destinada ao atendimento de alunos que apresentam comportamento de Altas Habilidades/Superdotação, em período de contra turno ao que estudam. Nesse ambiente são atendidos alunos da rede pública em geral, não apenas da escola onde está inserido. Isso ocorre pelo fato de que poucas escolas contam com esse tipo de atendimento especializado, ou por falta de espaço, ou por falta de profissionais, entre outros fatores. Os alunos atendidos são encaminhados, normalmente, por professores da sala regular, que durante a prática em sala de aula notam indicativos de superdotação. Alguns pais também procuram esse atendimento para seus filhos quando notam que esses tem maior habilidade em determina(s) área(s).

Especificamente, essa Sala desenvolve o trabalho com alunos de AH/SD através de oficinas, para que um maior número de estudantes possa ser atendido. Sendo apenas três professores responsáveis pela Sala, se o atendimento fosse realizado individualmente seria muito difícil contemplar as diversas áreas em que se pode apresentar altas habilidades, e oferecer enriquecimento diferenciado para cada aluno. E, ainda, o número de alunos atendidos seria reduzido demasiadamente.

Para que as oficinas aconteçam nas mais diversas áreas de conhecimento, os coordenadores da Sala buscam parcerias com Universidades e com profissionais que estejam dispostos a desenvolver esse trabalho diferenciado, proporcionando ao alunado a oportunidade de escolherem a oficina de seu interesse.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) é uma das universidades parceiras. Atualmente, através dessa parceria são ofertadas oficinas nas áreas de física, fotografia, astronomia, arduíno, robótica, literatura e língua portuguesa. Algumas dessas oficinas ocorrem no espaço físico da própria universidade, possibilitando assim que os alunos tenham acesso a materiais e tecnologias próprias de cada área.

2.2 O PROJETO “MOCHILÃO PELO MUNDO”

O Projeto “Mochilão pelo Mundo” foi desenvolvido em forma de oficina e tinha como objetivo desenvolver habilidades de escrita nos alunos. Cada oficina realizada na Sala de Recursos é nomeada de tal forma que possa despertar o interesse e curiosidade dos estudantes, pois estes precisam encontrar estímulo para quererem participar das atividades propostas. Assim, após discussões com a equipe do PIBID, a coordenação da Sala e com a professora supervisora do PIBID de Língua Portuguesa da Instituição, decidiu-se intitular a oficina de “Mochilão pelo Mundo”. O título escolhido deve-se ao fato de ter-se optado por trabalhar com sequências didáticas que contemplassem conhecimentos de diversos países, preferencialmente aqueles pouco conhecidos pelos alunos, tornando assim o assunto mais atrativo e desafiador.

O planejamento feito antes do início das atividades previa que se trabalhasse com sete países diferentes, em um período de seis meses, sendo um encontro semanal, para que, ao final, os alunos produzissem um Guia de Viagens. Por ser uma oficina que parte de conteúdos inclusos no currículo regular do ensino de Língua Portuguesa, esta foi aberta para todos os

alunos e não apenas para os de Altas habilidades. Poderiam participar os estudantes do turno da tarde, tendo em vista que a oficina aconteceria no período da manhã, e poderiam, ainda, participar alunos de diferentes anos do segundo ciclo do ensino fundamental. Outro motivo pelo qual a oficina foi ofertada para todo o alunado foi o fato de ser uma habilidade linguística que naturalmente desperta pouco interesse dos alunos, já que a escrita, em sala, tende a ser artificial e não estimulante. A proposta da oficina baseou-se numa metodologia que se distanciava bastante do que é tradicionalmente feito nas aulas regulares. Foram ofertadas 15 vagas, um pouco mais que o comum, por serem duas PIBIDIANAS atuando.

Apesar de se ter traçado um planejamento de trabalho bem delimitado, sistemático e organizado, embasando-se nas teorias estudadas e aqui discutidas, muitas mudanças foram feitas no decorrer da oficina. Isso ocorreu porque o público atendido pela oficina limitou-se a alunos com indicativo de Altas Habilidades/Superdotação ou já diagnosticados. Considerando as especificidades desses alunos, o formato e os objetivos da oficina tiveram que ser adaptados, conforme foi se verificando qual seria a melhor forma de trabalhar com eles, para de fato oportunizar o aprendizado e o aproveitamento dos conteúdos trabalhados.

Foi um imenso desafio trabalhar com essa temática que, na maioria das vezes, afasta os alunos. Como já havia sido alertado pelos coordenadores da Sala, sabíamos que era muito comum poucos alunos se inscreverem para esse tipo de oficina, e, ainda, que o mais difícil seria fazê-los permanecer durante todo o semestre. Isso se deve ao fato de que esses estudantes perdem o interesse com facilidade ainda mais quando se confrontam com alguma área de dificuldade. No total, oito alunos participaram da oficina, mas o comum era a presença de dois ou três alunos apenas em cada encontro. A maioria dos participantes da oficina eram alunos indicados por professores da disciplina de Língua Portuguesa.

A principal mudança que teve de ser feita no formato da oficina foi ter de trabalhar quase que individualmente com cada aluno. Inicialmente, o planejamento era trabalhar em cada sequência o mesmo tema com todos os alunos, mas isso não foi possível. Como é característico dos alunos com AH/SD, eles só sentiam-se estimulados quando estavam fazendo algo ligado ao que eles gostam ou que tem interesse. Então, quando era apresentado um país de que eles não gostavam, o trabalho não fluía. Prontamente começou-se a pensar outra forma de dar continuidade ao trabalho e, nesse caso, optou-se por deixar que cada aluno escolhesse um país para trabalhar, fazendo as pesquisas, leituras e produções orais e escritas a partir dessa escolha. Quando se passou a trabalhar dessa forma, a produtividade e o interesse dos alunos aumentaram significativamente.

Foram trabalhadas, durante a oficina, duas sequências didáticas, sendo a primeira voltada à produção de texto de opinião e a segunda, à produção de um folder⁹.

As sequências seguiram a perspectiva teórica proposta por Schneuwly e Dolz (2004), descrita no capítulo anterior.

A partir desse trabalho realizado surgiu o interesse de analisar os textos dos alunos, para verificar o processo de escrita e se há alguma característica própria de altas habilidades que pode ser reconhecida ou não nas produções desses alunos.

2.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

A oficina ministrada seguiu, como já foi salientado, os procedimentos referentes à sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004). Os autores definem a sequência didática como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly; Dolz, 2004, p.97) que ainda não é, ou pelo menos não o suficiente, conhecido pelo aluno. O objetivo final desse trabalho é auxiliá-lo a compreender e dominar um determinado gênero, contribuindo para que ele consiga se adequar a determinadas situações comunicativas (Schneuwly; Dolz, 2004). Segundo esses autores, a sequência deve partir da apresentação da situação, para que na continuidade seja realizada uma produção inicial, esta dará subsídio para que sejam trabalhados os módulos, que são atividades desenvolvidas com o objetivo de auxiliar o aluno a solucionar os problemas que ficaram evidentes na primeira produção e para finalizar a sequência, faz-se a produção final.

Considerando que no Brasil não há uma cultura de incentivo à prática de leitura, e, por isso, os alunos teriam dificuldade em realizar a primeira produção sem que fosse feita alguma contextualização sobre o tema foco da escrita, decidiu-se acrescentar à sequência didática uma atividade de leitura, realizada antes da produção inicial. Com o objetivo de auxiliar na construção de conhecimentos prévios sobre o assunto e esse conhecimento, segundo Antunes (2003, p.67), é responsável por uma grande parte do que se apreende do texto.

A sequência didática que serviu de base para a análise foi realizada sobre o Afeganistão, seguindo a proposta de se trabalhar com diferentes países, e o gênero solicitado foi o “artigo de opinião”.

⁹Não serão descritas aqui, em detalhes, as sequências por inteiro, pois não são objeto desse estudo. Serão focados apenas os textos produzidos.

Primeiramente, foram apresentados aos alunos os objetivos da sequência, que seria produzir um artigo de opinião para ser incluído, ao final da oficina, em um Guia de Viagens produzido pelo grupo¹⁰. Sem mencionar o país escolhido, foram mostradas aos alunos, através de imagens projetadas, fotos do país em questão, que apresentavam uma realidade desconhecida pelo mundo, ou, pelo menos, não divulgada. Essas fotos continham imagens de belos lugares, cheios de cores, de diferentes tipos de terrenos, como montanhas cobertas de neve, grandes áreas verdes em meio a montanhas, campos de flores, plantações e também de desertos. Em meio a essas imagens, foi incluída uma foto de uma mesquita e outra que mostrava moradores locais. Após apresentar essas imagens, os alunos foram questionados sobre qual seria o local representado naquelas fotos. Nenhum dos alunos imaginou que seriam fotos do Afeganistão e chegaram a comentar que as imagens só não podiam ser daquela região.

Após um breve momento de discussão, os alunos souberam de qual país se tratava, foram fornecidas algumas características do país, como o nome oficial, moeda utilizada, a língua falada e também os índices de alfabetização. Em seguida foi exibido um vídeo, mostrando imagens como as das fotos, mas também imagens da guerra, de militantes, cenários cinzentos como os que sempre são vistos nos jornais, em notícias sobre o local.

Para dar continuidade a esse momento, foi entregue para os alunos um texto sobre o Afeganistão para que fizessem a leitura. É importante comentar aqui a dificuldade de encontrar textos que não tratem apenas da guerra que ocorre nessa região, além desses textos o que foi possível encontrar foram textos que descrevem a história do país e dão informações sobre as razões das guerras, como no caso do texto escolhido.

Ainda, antes da produção, foi lido com os alunos um texto de opinião para que fosse possível a familiarização com o gênero a ser produzido.

Após toda essa etapa, foi solicitada a produção inicial, um artigo de opinião, o qual teve como base a tipologia argumentativa, em que os alunos deveriam defender por quais razões morariam no Afeganistão. A proposta surgiu das discussões em conjunto com os alunos, que expuseram a vontade de defender uma opinião favorável ao país, já que tinham visto aspectos positivos desse local.

Abaixo, segue a proposta de produção trabalhada:

¹⁰A Sequência foi aplicada por completo, mas conforme o objetivo desse estudo, só iremos analisar as práticas de escrita.

Depois de estudar tanto sobre o Afeganistão, é hora de colocar a mão na massa!

Refleta sobre tudo que foi discutido em sala e produza um artigo de opinião, respondendo a seguinte questão: *POR QUE VOCÊ MORARIA NO AFGANISTÃO?*

Seu artigo será lido para o grupo e publicado em uma revista (O futuro Guia de Viagens!). Quanto à estrutura, seu texto deve apresentar um título e, no mínimo, três parágrafos (introdução, desenvolvimento e conclusão). Para o desenvolvimento, apresente pelo menos dois argumentos. Capriche no convencimento!

O objetivo dessa produção seria então convencer o leitor de que morar no país em questão seria algo positivo utilizando os aspectos vistos durante a etapa de contextualização como argumento e podendo ainda inserir outros que pudessem colaborar nesse sentido.

Realizada a produção inicial e a correção dessas produções, foram identificadas as principais dificuldades apresentadas no texto escrito dos alunos. Optou-se por utilizar a correção do tipo textual-interativa (RUIZ, 2013), já descritas anteriormente, fazendo anotações mais longas ao final de cada produção, em forma de bilhete, para que o aluno pudesse se tornar ativo também neste processo.

Depois da produção inicial, foram trabalhadas em módulos, através de atividades, os problemas dessas produções, com o objetivo de auxiliar os alunos a sanarem suas dificuldades e assim reescreverem o texto. Uma parte dos exercícios aplicados tinha como objetivo auxiliar os discentes com relação à argumentação e suas características. Também foram trabalhados os conectivos, já que esses tem uma função decisiva em relação à coesão e coerência textual. Outra parte, relativa aos elementos linguísticos, tinha como foco a concordância verbal e a pontuação, que também exercem essa função de viabilizar um melhor entendimento em relação ao conteúdo.

Finalmente, após serem cumpridas estas etapas, houve a reescrita do texto. Nesse momento, foi possível que os alunos utilizassem os conhecimentos ampliados pelos módulos. Também a correção feita pelo professor serviu como uma ferramenta de auxílio para aprimorar os textos. O próximo capítulo apresentará a análise dos textos produzidos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

3.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização dessa pesquisa, optou-se por seguir a perspectiva da análise qualitativa, já que esta tem como objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (NEVES, 1996, p.1). Algumas características essenciais desse tipo de pesquisa são, segundo Godoy (1995a, p.62), o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o caráter descritivo, o significado que as pessoas dão às coisas. É importante salientar, ainda, que a pesquisa qualitativa não prioriza a quantidade de dados, ou frequência dos mesmos. O foco desta é verificar a presença, ou ausência, de determinadas características nos textos selecionados. Utilizou-se também da pesquisa bibliográfica, buscando aporte teórico sobre os temas tratados e as análises.

A fim de realizar essa análise qualitativa, foram coletados os artigos de opinião de dois alunos participantes da oficina ministrada na sala de recursos do Instituto de Educação do Paraná, sendo ambos do 8º ano do ensino fundamental. O aluno denominado A, com idade de 13 anos, possui indicativo de AH/SD, provavelmente na área da linguagem. O aluno denominado B, com idade de 14 anos, possui laudo confirmando AH/SD, indicando a área da linguagem, com ênfase em oralidade. Serão avaliadas neste estudo a produção inicial (texto 1) e a reescrita (texto 2) realizadas por esses alunos.

3.2 ANÁLISE

Para a análise, seguimos os parâmetros propostos por Antunes (2006, p.171), que afirma que para se produzir um texto é necessário ter conhecimento sobre os elementos linguísticos, elementos de textualização e da situação em que o texto ocorre. Salienta-se que tais elementos foram considerados também no processo de correção e avaliação. O primeiro parâmetro diz respeito aos elementos lexicais, a escolha adequada de palavras para uma situação específica e a gramática da língua. O segundo, aos elementos que definem coesão,

coerência, informatividade, intertextualidade, procedimentos que dão suporte para a construção do texto e o último, aos elementos que demonstram a adequação ao gênero, ao intento pretendido, ao leitor previsto e ao suporte ao qual o texto está vinculado.

Complementarmente a esses aspectos, buscar-se-á nos textos analisados aspectos característicos das AH/SD e, por consequência, da inteligência linguístico-verbal, com o intuito de verificar se há algum diferencial ou características peculiares nessas produções. Aquele que desenvolve essa inteligência, conforme descrição feita no capítulo 1, pode apresentar maior facilidade para se expressar através da escrita, em manipular a estrutura da linguagem e seus significados, demonstrando capacidade para pensar com palavras (ARMSTRONG, 2001, p. 38).

Aluno A - Texto 1

O outro lado do mundo

O Afeganistão é um país com muitas paisagens, interesses e diversidades. Embora na sua educação faltam professores ele ainda está e continua se desenvolvendo. Quem nunca conviveu em um país muito diferente, conseguiria morar no mesmo? Vejamos a seguir.

Eu moraria no Afeganistão porque é um país muito diferente. Com o passar do tempo, aprenderíamos sua cultura, língua e entre outros. “Mas por que morar em um país subdesenvolvido ao invés de um desenvolvido?” No país subdesenvolvido como o Afeganistão, você poderia ajudá-lo a se desenvolver, criando mais um país desenvolvido e não, indo para os mesmos países desenvolvidos.

Nesse país, existem regras diferentes a serem cumpridas, mas isso não impediria de desenvolvermos. Ou seja, eu moraria lá porque ele é menos desenvolvido, porém, caso eu não pudesse contribuir para ajudá-lo, meu único motivo seria a curiosidade profunda da cultura, ideias, economia e entre outros.

O Afeganistão continua a encantar várias pessoas no mundo (somente quem procura saber sobre o mesmo profundamente) ou, quer e procura saber de seu lado positivo. Para fazê-lo se desenvolver precisaria ter acesso já de fora, como uma empresa, já existem sites para países com mesmo contexto de relacionamentos e é um caso muito discutido entre eles (nem todos aceitam esse tipo de site por causa da cultura).

Para alguém morar lá (se for mulher como no meu caso) só entraria acompanhada por um homem (pai, irmão e até mesmo marido), em primeiro lugar você precisaria ter parente do mesmo (o homem). Na parte de trabalho conseguiríamos entrar em uma/para uma empresa (por exemplo) com acompanhante, entretanto não discutimos muito sobre esse assunto.

O Afeganistão é muito polêmico, então não costuma atrair muitas pessoas, o mundo costuma mostrar a parte boa dele. Eu moraria nele (Afeganistão) para contribuir em sua ajuda.

Em relação à proposta de avaliação de Antunes (2006), vejamos os elementos relacionados à situação em que o texto ocorre. O texto está adequado em relação ao gênero, pois o aluno posiciona-se frente ao tema proposto (morar no Afeganistão) e atende ao objetivo do mesmo. Também está adequado ao suporte solicitado (guia de viagens) e ao público alvo (colegas e leitores). Com relação à tipologia constitutiva do gênero, o texto caracteriza-se como argumentativo e apresenta três argumentos para defender seu ponto de vista: o fato de ser um país muito diferente, a possibilidade de poder auxiliar no seu desenvolvimento e a curiosidade pela cultura e outros aspectos. Mas, ao mesmo tempo, o artigo falha na solidez da argumentação. Morar em um país subdesenvolvido para criar mais um país desenvolvido, é algo muito fora de alcance. Para persuadir o leitor de que de fato esse é um bom país para se morar, teria que ser um pouco mais consistente. Além disso, quando no terceiro parágrafo, escreve que *se não conseguisse ajudar no desenvolvimento só teria um único motivo para morar no país*, contraria a ideia de que esse lugar possui aspectos positivos. Ao olhar esse parágrafo isoladamente, pode-se dizer que o autor está defendendo um ponto de vista contrário ao da proposta. Assim, o texto não cumpriu totalmente o seu objetivo de convencer o leitor.

Com relação aos elementos de textualização, pode-se verificar que o aluno fez uso de conectivos como *embora, com o passar do tempo, mas, ou seja, então*, a fim de relacionar as ideias escritas. Porém, houve problemas com relação à informatividade, com a relevância das informações utilizadas, como, por exemplo, no trecho *Na parte de trabalho conseguiríamos entrar em uma/para uma empresa (por exemplo) com acompanhante, entretanto não discutimos muito sobre esse assunto*. A frase destacada além de não fazer sentido em relação ao contexto, não traz uma informação relevante, algo que acrescente valor para o argumento utilizado. Outras frases estão incoerentes, dificultando a compreensão do texto, como no trecho *Para fazê-lo se desenvolver precisaria ter acesso já de fora, como uma empresa, já existe sites para países com mesmo contexto de relacionamentos e é um caso muito discutido entre eles (nem todos aceitam esse tipo de site por causa da cultura)*. Primeiro cita-se uma

empresa, depois sites, em seguida relacionamentos, e o leitor não consegue identificar sobre o que de fato está sendo falado. E quando, entre parênteses, acrescenta-se uma informação sobre o site, ainda não esclarece a que tipo de site está se referindo.

Pensando nos elementos linguísticos, verificamos que, em alguns momentos, o aluno utilizou-se de recursos próprios da fala, como em *Para alguém morar lá*. Há alguns problemas de acentuação, mas aqui o mais relevante dos problemas aparece em relação à concordância verbal, como em *Embora na sua educação faltam professores*, pois dificulta a compreensão.

Vejamos na sequência como ficou a produção após a reescrita.

Aluno A – Texto 2

O outro lado do mundo

O Afeganistão é um país com muitas paisagens interessantes e diversidades. Embora na sua educação faltem professores ele continua se desenvolvendo. Quem nunca conviveu em um país muito diferente conseguiria morar no mesmo? Vejamos a seguir.

Eu moraria no Afeganistão porque é um país diferente. Com o passar do tempo, aprenderíamos sua cultura, língua, entre outros. Mas por que morar em um país subdesenvolvido? Para fazê-lo se desenvolver seria preciso ter acesso à uma empresa de um país que mantém relações com o Afeganistão, pois seria mais fácil do que entrar em compromisso com uma empresa diretamente do Afeganistão, suas regras dificultariam essa oportunidade.

Para alguém morar nesse país se for mulher (como no meu caso) só entraria acompanhada por um homem (pai, irmão e até mesmo marido). O Afeganistão é muito polêmico, então não costuma atrair muitas pessoas, os países de maior potência costumam mostrar só suas próprias riquezas.

Eu moraria nele para contribuir com seu desenvolvimento, porém, se não fosse possível ajuda-lo um único motivo seria a curiosidade profunda da cultura, ideias, economia, entre outros.

Após o trabalho com os módulos já descritos, que priorizaram atividades com elementos de textualização e linguísticos, a aluna apresentou a reescrita acima, onde se pode verificar uma melhora significativa. Com relação aos elementos linguísticos, os erros de ortografia e acentuação foram praticamente sanados, como se pode observar ao longo de todo o texto. Os problemas de concordância verbal também foram ajustados, como por exemplo, em *Embora na sua educação faltem professores*. A coesão (elemento de textualização) melhorou também, já que algumas frases foram reformuladas, como em *Para alguém morar*

nesse país se for mulher (como no meu caso) só entraria acompanhada por um homem (pai, irmão e até mesmo marido). As informações que na escrita pareciam incoerentes (*Eu moraria nele (Afeganistão) para contribuir em sua ajuda.*) ficaram bem mais claras (*Eu moraria nele para contribuir com seu desenvolvimento*). Percebe-se que houve uma preocupação em melhorar os elementos de textualização e não apenas foram corrigidos os erros de ortografia. No geral, o texto apresentou progressos, mas ainda apresenta problemas com relação às informações. Os argumentos continuaram fracos, mas acredita-se que isso se deva ao fato do pouco conhecimento sobre assunto, pouca leitura, fatores que são essenciais para se formular o que dizer. Provavelmente, para esta aluna, a contextualização prévia do tema não foi suficiente.

Convém relembrar, sobre esta aluna, que a professora de língua portuguesa da classe regular já havia feito uma triagem em sala, ou seja, havia percebido indicativos de AH/SD no aluno¹. A professora destacou o potencial para a área da linguagem, com ênfase na escrita, sobretudo na produção literária (textos com propósitos comunicativos diferentes dos que foram trabalhados na oficina). Como o atendimento especializado da sala contribui para a triagem, a oficina, no caso do aluno A, funcionaria como um recurso de desenvolvimento de uma habilidade já reconhecida, embora ainda não diagnosticada. Como já esperado, o aluno com AH/SD com aptidão para escrita, nem sempre a apresenta para a oralidade, assim como nesse caso, em que o aluno apresentava certa dificuldade em se comunicar oralmente.

Dos aspectos relacionados à AH/SD e às Múltiplas Inteligências (verbal-linguística), verifica-se que os textos produzidos apresentaram características típicas de altas habilidades, como a habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, principalmente após o trabalho com os módulos, e rapidez de aprendizagem. Pode-se perceber também uma diferenciação na manipulação da sintaxe, ou da estrutura da linguagem, fator este característico da inteligência verbal-linguística. Entretanto, mesmo que esse aluno possua mais facilidade para progredir, ainda assim necessitará passar pelo processo de aprendizagem. Ele aprende rápido, mas também apresenta dificuldades, dadas às características próprias da escrita.

Passemos agora aos textos produzidos pelo aluno B.

Aluno B – Texto1

Cavalos

(Afeganistão)

Afeganistão um país tão exótico tão bonito com paisagens tão diferentes do que o ocidente com uma regras

Verifica-se que o texto 1 foi apenas iniciado pelo aluno B, pois o mesmo nem terminou a primeira frase. Apesar disso, já inseriu o título (bastante indicativo de seu ponto de vista), pois a ideia que gostaria de usar como argumento já estava formada. O título utilizado (*Cavalos*), à primeira vista, parece não fazer nenhum sentido, mas no segundo texto poderemos avaliar melhor essa questão. Vale destacar que o texto 1 foi produzido pelo aluno que já possui laudo confirmado AH/SD, indicando a área da linguagem, com especificidades em oralidade. Por essa razão, o aluno foi encaminhado à sala de recursos, para poder receber atendimento e possivelmente desenvolver todo o seu potencial através do enriquecimento curricular.

Ao acompanhar esse aluno durante a oficina, foi possível verificar a sua habilidade de interação oral. O aluno apresenta boa argumentação, uma forma muito diferenciada dos colegas da mesma idade. Sempre tem algo a acrescentar nas discussões, trazendo muitas vezes novos assuntos. No entanto, na hora de escrever, reage com certa resistência, preferindo falar ao escrever e utilizando seu poder de convencimento para tentar não realizar as atividades que o deixam desconfortável. Quando solicitado a escrever, o aluno apresentou grandes dificuldades, suor excessivo nas mãos, nervosismo e tentou argumentar dizendo que não conseguiria fazer a produção. Após um momento de conversa foi possível acalmá-lo e mostrar a ele a importância da prática, principalmente para poder expor seus argumentos também pela escrita.

Foram realizadas três versões por esse aluno, uma em cada encontro. A primeira versão, na verdade ficou como um rascunho, em que o aluno começou a esboçar alguma ideia. O texto por completo só foi produzido em um segundo momento e ainda com muita dificuldade. Abaixo podemos ver outra versão:

Aluno B - Texto 2

Cavalos

Afeganistão um lugar tão exótico com paisagens tão diferentes do que estamos acostumados, com uma religião completamente diferente das ocidentais, pena que tudo isso não tem nada de bom.

Então por que morar nesse lugar esquecido por deus simples dinheiro, tantas maneiras de montar uma empresa lá (se você for ocidental) com petróleo ou tecidos ou o melhor de todos cavalos! simples pegue cavalos espanhóis treine-os no afeganistão e depois os exporte.

Nesta etapa, já é possível analisar o texto com relação aos elementos da situação em que o texto ocorre. Em relação ao gênero, podemos considerar que o texto parece falhar, já que lhe faltam argumentos, uma melhor organização (introdução, desenvolvimento, conclusão), embora esteja presente a opinião do autor - *pena que tudo isso não tem nada de bom*. Tratando-se do gênero e do suporte, também houve um distanciamento, pois esse texto poderia ser um comentário, por sua brevidade e falta de argumentação ou então de dicas simples e rápidas do que pode se fazer lá. Não há uma tentativa clara, nos moldes pedidos no enunciado da questão, de convencimento do leitor, por isso o objetivo do texto total não se cumpre. É preciso ressaltar também que a opinião exposta vai contra o que foi proposto (destaca-se aqui que a ideia de defender a moradia no país partiu dos próprios alunos).

Uma observação sobre a produção é que o aluno expôs oralmente a sua rejeição à escrita, por isso não queria argumentar favoravelmente. Desafiado pelas professoras e pelos colegas, que o apoiaram dizendo que deveria tentar mostrar o seu poder de convencimento, decidiu continuar a proposta.

Ao verificar os elementos de textualização, percebe-se que o aluno inseriu informações novas, sobre as formas de se ganhar dinheiro naquele país, através do petróleo e de cavalos, imprimindo certa relevância no nível de informatividade. Porém, o texto falha na coerência, pois cada parágrafo apresenta uma ideia diferente. O primeiro diz que não há nada de bom naquele país e o segundo tenta mostrar que há formas de se ganhar dinheiro no local. As partes não se complementam por escrito. Por fim, em meio aos elementos linguísticos, pode-se verificar que na escolha das palavras não houve problemas, pois há um domínio do léxico por parte do aluno. Não há problemas de concordância, ou de uso de conectivos, o que ocorre são erros de pontuação, decorrentes da interferência da oralidade, como em *Então por que morar nesse lugar esquecido por deus simples dinheiro* ou em *uma empresa lá*. Mas já

nessa produção fica evidente o melhor manuseio da estrutura da língua escrita, como no exemplo - *treine-os no afeganistão e depois os exporte*. Nessa etapa, foi possível sanar a dúvida em relação ao título – *Cavalos*, isso porque o aluno explicita o argumento de treinar cavalos na região comentada.

Aluno B – Texto 3

Afeganistão

O Afeganistão, apesar de sua política questionável tem uma ótima cozinha e uma qualidageografica muito hibrida.

Você poderia compra um terreno longe da sociedade islâmica comprar cavalos treinalos e usalos como meio de transporte, hobie, comércio. Voltando a cidade apenas quando necessarioporem quando estiver lá não deixe de experimentar da comida siria, xxxx, xxxx, use seus cavalos para visitar lugares exoticos dentro do Afeganistão, uma montanha com seu ar rarefeito ao topo ou um deserto com um refrescante lago rodeado por xxxx, xxxx.

Apesar de problemas sociais muito controversos As hibridas e serenas paisagens serião um otimo lugar para se morar.

A melhora em relação às outras versões do texto é muito expressiva. Houve uma tentativa de mostrar aspectos positivos de uma forma mais convincente. Aqui o texto adéqua-se melhor ao gênero solicitado, está um pouco mais coerente, já que prioriza como um todos os aspectos positivos do país. O problema aparente em relação à textualização é o fato de os parágrafos ficarem sempre ‘soltos’, não há algo que os ligue. No primeiro parágrafo, fala-se da cozinha e da geografia e, sem nenhuma conexão, parte para o segundo parágrafo, que trata dos cavalos. Os problemas em relação aos elementos linguísticos ficaram mais evidentes nessa produção, como a falta de acentuação em *exoticos* e *otimo*. Houve problema de concordância verbal em *serenas paisagens serião um otimo lugar*. Algumas palavras não puderam ser identificadas, pois a letra estava ilegível. Estas palavras estão representadas por xxxx.

O que se pode afirmar é que o léxico do aluno é muito diferenciado, as construções utilizadas são mais formais e ele sempre tem algo a acrescentar, alguma informação que não foi dada no decorrer do processo.

Como já é sabido, o aluno possui altas habilidades, focadas na oralidade, mas isso reflete no texto. Assim como o aluno A, apresenta uma melhor manipulação da estrutura da linguagem, embora tenha dificuldades e relutância em materializar suas visões por escrito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procurou-se fazer um levantamento acerca das teorias que embasam a atividade de escrita e a área das Altas habilidade/Superdotação (AH/SD), para que assim fosse possível analisar textos de alunos (pertencentes ao Projeto Mochilão pelo Mundo) com diagnóstico ou indicativo desta necessidade especial. A análise teve com foco os textos produzidos por dois alunos, um deles com laudo e outro com indicativo de AH/SD.

Tratou-se de uma investigação com pesquisa bibliográfica e análise qualitativa dos dados. A análise dos textos produzidos pelos alunos baseou-se nos conhecimentos necessários para a produção do texto escrito, ou seja, nos elementos linguísticos, nos elementos de textualização e nos elementos da situação em que o texto ocorre, segundo conceitos de Antunes (2006). Tais aspectos foram considerados também na realização da correção dos textos produzidos no decorrer do projeto. E ainda, durante a análise, buscou-se averiguar a presença de particularidades nas produções textuais referentes à AH/SD (REZULLI) em linguagem ou então inteligência linguístico-verbal (GARDNER, 1995).

Confirmando pesquisas iniciais, verificou-se que não há aporte teórico relacionado às habilidades com destaque para o uso da língua. São encontrados raros aspectos ou características desse grupo. As características dos indivíduos AH/SD são tratadas de modo geral, discutindo, geralmente, aspectos englobadores.

Constatou-se, em relação aos textos produzidos na oficina pelos alunos, que mesmo aqueles que possuem mais facilidade para aprender, ou que até possuem habilidades de destaque ligadas à linguagem, ainda necessitam passar por um processo contínuo, formal e reflexivo de aprendizagem da escrita, já que esta habilidade envolve estratégias complexas para a sua concretização. Não basta apenas que o indivíduo use suas habilidades de argumentação ou retórica, é preciso pensar que escrita envolve etapas, planejamento e reescrita. Seguramente, alunos com AH/SD, sobretudo com destaque para área da linguagem, se estimulados e orientados terão mais facilidade, rapidez e habilidade de escrita, visto que, uma propriedade dos indivíduos deste grupo é a desenvoltura e a capacidade apuradas para determinadas áreas. As análises sugeriram exatamente isso, pois foram verificadas melhorias significativas nos processos de reescrita dos indivíduos.

Certamente, este tema não se esgota aqui. Ainda há muito que se pesquisar em relação ao assunto, pois esta é uma preocupação instigadora e recente no âmbito acadêmico. O ensino ainda apresenta muitas lacunas relativas ao mundo das AH/SD. Por isso, este

trabalho é apenas o início e uma pequena contribuição a uma longa pesquisa a ser realizada. Como sugestão, poderia se pensar numa proposta de aprofundamento sobre o ensino da escrita para esse público, com contribuições e estratégias para o desenvolvimento desta habilidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Editora HURITEC, 1992.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FREITAS, S. N. e PÉREZ, S. G. P. B. **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: atendimento especializado**. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In Revista de Administração, v.35, n.2, Mar/Abr. 1995a, p. 57-63.

KOCH, I. V.; Elias, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3. São Paulo, 1996.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

RENZULLI, J. S; REIS, S. **The schoolwideenrichmentmodel**: a How-toguide for educational excellence. Mansfield Center: Creative Learning, 1997.

RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004.

VIRGOLIM, A. M. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **A identificação de estudantes com altas habilidades: a contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli**. Trabalho completo publicado no I Seminário Regional de Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar – Estudo dos Instrumentos de Avaliação (pp.18-47). Campo Grande, MS. 2010

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO DE AUTONOMEAÇÃO E NOMEAÇÃO PELOS COLEGAS (1º A 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)

NOME: _____ IDADE: _____
 ESCOLA: _____ ANO: _____ TURMA: _____
 NOME DO PAI: _____ NOME DA MÃE: _____
 TELEFONE DE CASA: _____ OU DE UM VIZINHO: _____

Autonomeação

1. Marque com um X em que você é especial ou muito bom?

<p>MATEMÁTICA</p> <p>$1+1=2$</p>  <p>CIÊNCIAS</p>	<p>ARTES</p>  <p>CRIAR HISTÓRIAS</p>  <p>PESQUISAR</p>  <p>MÚSICA</p> 	<p>GINÁSTICA</p>  <p>DANÇA</p>  <p>ESPORTES</p>  <p>AMIZADE</p> 	<p>TEATRO</p>  <p>LIDERANÇA</p>  <p>CRIATIVIDADE</p>  <p>OUTRA</p> 
---	---	---	--

Se marcou outra, em qual? _____ Por quê? _____

O que você já fez nessa área: _____

Nomeação por Colegas

1. Na sua sala de aula, a qual coleguinha (menina ou menino) você pediria ajuda:

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

2. Na sua sala de aula, qual de seus coleguinhos (menino ou menina) é melhor:

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

3. Na sua sala de aula, qual é o ou a coleguinha (menino ou menina) que:

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

Adaptado e traduzido de © RENZULLI, J. S.; REIS, The Schoolwide Enrichment Model - 2 ed., 1997, p. 66-67, por Susana G. P. B. Pérez, 2011.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. B. P. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília: ABPEE, 2012. p. 40.

**ANEXO 2 - LISTA DE VERIFICAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD)**

LISTA DE VERIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (LIVIAHSD)						
DATA	/	/201	ESCOLA			
DISCIPLINA				ANO		TURMA
NOME DO PROFESSOR						
TELEFONE				E-MAIL		
Pense em cada um dos seus alunos antes de responder. Indique, para cada questão, APENAS os nomes dos/das DOIS/DUAS alunos/as que mais se destacam em cada uma. O nome de um/a aluno/a pode ser indicado em várias questões. Não é necessário indicar o nome de todos os alunos de sua turma.						
1. Têm interesse em assuntos muito diferentes aos dos seus colegas.				17. Ficam chateados/as quando têm que repetir um exercício de algo que já sabem.		
2. São mais independentes e fazem as coisas sozinhos/as.				18. Descobrem novos e diferentes caminhos para solucionar problemas.		
3. Têm mais senso de humor.				19. São muito exigentes e críticos/as consigo mesmos/as e nunca ficam satisfeitos/as com o que fazem.		
4. São mais perfeccionistas.				20. Não precisam de muito estímulo para terminar um trabalho que lhes interessa.		
5. São mais observadores que seus colegas.				21. São persistentes nas atividades que lhes interessam e buscam concluir as tarefas.		
6. Se expressam melhor e convencem os outros com seus argumentos.				22. Sempre preferem atividades desafiadoras.		
7. Mais se destacam pela sua memória.				23. Os mais isolados da turma.		
8. Têm muitas informações sobre temas de seu interesse.				24. Os mais desmotivados e/ou entediados.		
9. Conhecem mais palavras difíceis e complexas que seus colegas.				25. Mais se destacam em uma das seguintes áreas ou disciplina:		
10. Tentam descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes.				Linguística (português, língua estrangeira, literatura)		
11. Aprendem mais rápido que seus colegas.				Naturalista (ciências, biologia, física, química)		
12. Têm pensamento abstrato mais desenvolvido.				Lógico-matemática (Matemática)		
13. As ideias que propõem são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.				História		
14. São muito curiosos/as.				Geografia		
15. Têm muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes.				Filosofia		
16. São muito imaginativos/as e inventivos/as.				Outra área ou disciplina. Qual?		

ANEXO 5 - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – ALUNOS (5º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 1º A 3º ANO DO ENSINO MÉDIO)

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - ALUNO (QIIAHS - A)													
NOME						DATA		/		/201			
NOME DO PAI													
NOME DA MÃE													
ENDEREÇO													
BAIRRO				CIDADE									
TELEFONE(S)				E-MAIL									
ESCOLA						ANO		TURMA					
1. Sexo do entrevistado		Masculino		<input type="checkbox"/>		Feminino		<input type="checkbox"/>		2. Idade			
								anos		meses			
3. Em casa, você tem acesso a:		TV		<input type="checkbox"/>		DVD		<input type="checkbox"/>		Computador			
								<input type="checkbox"/>		Internet			
4. Fora de casa, você tem acesso a:		TV		<input type="checkbox"/>		DVD		<input type="checkbox"/>		Computador			
								<input type="checkbox"/>		Internet			
CARACTERÍSTICAS GERAIS													
5. Com quantos anos você começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)?													
6. Lê por conta própria livros de seu interesse? (fora os exigidos na escola). Quantos por ano?													
7. Sobre que assuntos mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?													
1.						3.							
2.						4.							
8. Que idade têm seus/suas 4 melhores amigos/as?				1.		2.		3.		4.			
9. Em quais áreas é um/uma dos/das melhores da sua turma? (indique os 4 primeiros, por ordem)										1º		Marque a alternativa mais adequada	
1. Matemática		8. Esportes		15. Memória		20. Línguas estrangeiras		2º					
2. Português		9. Astronomia		16. Abstração		21. Escultura		3º					
3. História		10. Liderança		17. Música		22. Política		4º					
4. Química		11. Comunicação		18. Dança		23. Mitologia							
5. Física		12. Criatividade		17. Cinema		24. Arqueologia							
6. Geografia		13. Planejamento		18. Fotografia		25. Outra. Qual?							
7. Biologia		14. Observação		19. Pintura									
10. Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
13. É independente e faz as coisas sozinho/a?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
15. Se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
16. É perfeccionista?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
18. Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
LIDERANÇA													
19. É autossuficiente?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
20. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
21. É cooperativo/a com os demais?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
22. Tende a organizar o grupo?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
23. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?										<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA	
24. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33. Aprende mais rápido que seus colegas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. Se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
CRIATIVIDADE	
36. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. É muito curioso/a?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. Gosta de arriscar-se?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. Gosta de enfrentar desafios?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42. É sensível às coisas bonitas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43. É inconformista e não se importa em ser diferente?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
45. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
46. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
48. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
49. Seus cadernos são completos e organizados?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
50. Gosta de cumprir regras?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA	
51. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
52. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
53. Insiste em buscar soluções para os problemas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
54. Tem sua própria organização?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
55. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
56. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
57. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
58. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
59. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
60. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
61. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
62. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
63. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ATIVIDADES ARTÍSTICAS E ESPORTIVAS											
Já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes?	Participou em nível			Ganhou prêmio em nível			76. Alguém já disse, ou você acha que tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas?				
	estadual	nacional	internacional	municipal	estadual	nacional	internacional	1. Desenho/pintura	<input type="checkbox"/>	2. Representação teatral	<input type="checkbox"/>
								3. Música	<input type="checkbox"/>	4. Dança	<input type="checkbox"/>
								5. Canto	<input type="checkbox"/>	6. Fotografia	<input type="checkbox"/>
								7. Escultura	<input type="checkbox"/>	8. Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>
(Se respondeu que sim)										Sim	Não
64. Futebol	<input type="checkbox"/>	77. Já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
65. Vôlei	<input type="checkbox"/>	78. Estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
66. Basquete	<input type="checkbox"/>	79. Trocaria essa atividade por alguma outra?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
67. Skate	<input type="checkbox"/>	Qual e por quê? _____									
68. Handebol	<input type="checkbox"/>	80. Quantas horas por semana você dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade (música, canto, teatro, dança, desenho, pintura, escultura, etc.)?									
69. Ginástica Olímpica	<input type="checkbox"/>	Até 5	<input type="checkbox"/>	5-10	<input type="checkbox"/>						
70. Natação	<input type="checkbox"/>	10-20	<input type="checkbox"/>	+ de 20	<input type="checkbox"/>						
71. Artes marciais	<input type="checkbox"/>	75. Trocaria a atividade esportiva (futebol, vôlei, basquete, etc.) por outra atividade?									
72. Tênis	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>						
73. Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>										
74. Se respondeu sim, quantas horas por semana dedica ao treinamento nesta área ou atividade esportiva?											

© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2011)

ANEXO 6- QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – RESPONSÁVEIS (5º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 1º A 3º ANO DO ENSINO MÉDIO)

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - RESPONSÁVEIS (QIAHSD - R)											
Responda ao questionário considerando o comportamento de seu/sua filho/a nas atividades de interesse dele/a, não necessariamente na escola.											
NOME DO/A FILHO/A						DATA			/ / 201		
SEU NOME						ESTADO CIVIL					
IDADE		ATÉ QUE ANO VOCÊ CURSOU									
PROFISSÃO						OCUPAÇÃO					
ENDEREÇO											
BAIRRO				CIDADE							
TELEFONE(S)						E-MAIL					
1. Parentesco com o/a aluno/a Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual? <input type="checkbox"/>											
2. Quantas pessoas moram na residência? 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> Mais 8 <input type="checkbox"/>											
3. Renda familiar total mensal (todos os familiares da residência?) (salários, aposentadorias, aluguéis, etc.)											
Menos de 1 salário mínimo (SM) <input type="checkbox"/> 1-3 SM <input type="checkbox"/> 3-5 SM <input type="checkbox"/> 5-7 SM <input type="checkbox"/> 7-10 SM <input type="checkbox"/> 10-15 SM <input type="checkbox"/> + 15 SM <input type="checkbox"/>											
4. Aparelhos na casa TV <input type="checkbox"/> DVD <input type="checkbox"/> TV Cabo <input type="checkbox"/> Computador <input type="checkbox"/> Telefone <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/>											
CARACTERÍSTICAS GERAIS											
5. Com quantos anos seu/sua filho/a começou a ler (Não só o seu nome, mas frases)?											
6. Ele/ela lê por conta própria livros de seu interesse? (fora os da escola). Quantos por ano?											
7. Sobre que assuntos seu/sua filho/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?											
1.						3.					
2.						4.					
8. Que idade têm os/as 4 melhores amigos/as dele/dela? 1. <input type="text"/> 2. <input type="text"/> 3. <input type="text"/> 4. <input type="text"/>											
9. Em quais áreas seu/sua filho/a é um/uma dos/das melhores da sua turma? (indique os 4 primeiros, por ordem)											
1. Matemática 8. Esportes 15. Memória 20. Línguas estrangeiras											
2. Português 9. Astronomia 16. Abstração 21. Escultura											
3. História 10. Liderança 17. Música 22. Política											
4. Química 11. Comunicação 18. Dança 23. Mitologia											
5. Física 12. Criatividade 17. Cinema 24. Arqueologia											
6. Geografia 13. Planejamento 18. Fotografia 25. Outra. Qual? <input type="text"/>											
7. Biologia 14. Observação 19. Pintura											
10. Seu/sua filho/a se sente diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
11. Seu/sua filho/a prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
12. Seu/sua filho/a prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
13. Seu/sua filho/a é independente e faz as coisas sozinho/a? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
14. Seu/sua filho/a tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
15. Seu/sua filho/a se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
16. Seu/sua filho/a é perfeccionista? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
17. Ele/a é mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
18. Seu/sua filho/a gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
LIDERANÇA											
19. Seu/sua filho/a é autossuficiente? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
20. Seu/sua filho/a é escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
21. Ele/ela é cooperativo/a com os demais? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
22. Ele/ela tende a organizar o grupo? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
23. Ele/ela sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA	
24. A memória dele/a é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Ele/ela tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Seu/sua filho/a conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Ele/a tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Seu/sua filho/a aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Seu/sua filho/a percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. Normalmente, seu/sua filho/a aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. Seu/sua filho/a tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. As notas ou conceitos do/a seu/sua filho/a na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33. Seu/sua filho/a aprende mais rápido que seus colegas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. Seu/sua filho/a se adapta facilmente a situações novas ou as modifica?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. Seu/sua filho/a tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
CRIATIVIDADE	
36. As ideias que ele/ela propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. Seu/sua filho/a é muito curioso/a?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38. Seu/sua filho/a tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. Seu/sua filho/a gosta de arriscar-se?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. Ele/a gosta de enfrentar desafios?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41. Ele/ela é muito imaginativo/a e inventivo/a?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42. Ele/a é sensível às coisas bonitas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43. Seu/sua filho/a é inconformista e não se importa em ser diferente?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44. Seu/sua filho/a sabe compreender ideias diferentes das suas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
45. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
46. Ele/a descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47. Ele/ela é questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
48. Ele/a presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
49. Os cadernos dele/a são completos e organizados?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
50. Ele/a gosta de cumprir regras?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA	
51. Seu/sua filho/a dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
52. Seu/sua filho/a é muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
53. Seu/sua filho/a insiste em buscar soluções para os problemas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
54. Ele/a tem sua própria organização?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
55. Seu/sua filho/a é muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
56. Ele/a precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
57. Seu/sua filho/a deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
58. Seu/sua filho/a sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
59. Seu/sua filho/a sabe estabelecer prioridades com facilidade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
60. Ele/a consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
61. Ele/ela é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
62. Seu/sua filho/a é interessado/a e eficiente na organização de tarefas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
63. Ele/ela sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

ANEXO 7 - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO – PROFESSORES (5º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL E 1º A 3º ANO DO ENSINO MÉDIO)

QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO - PROFESSOR (QIIAHS - Pr)											
NOME DO/DA ALUNO/A						DATA		/ / 201			
DISCIPLINA				FORMAÇÃO							
NOME								IDADE			
ENDEREÇO											
BAIRRO				CIDADE							
TELEFONE(S)					E-MAIL						
ESCOLA						ANO		TURMA			
1. Há quanto conhece o/a aluno/a? Até 2 meses <input type="checkbox"/> 2-4 m. <input type="checkbox"/> 4-6 m. <input type="checkbox"/> 6 m - 1 ano <input type="checkbox"/> 1-2 a. <input type="checkbox"/> Mais 2 a. <input type="checkbox"/>											
2. Você considera que este/a aluno/a tem habilidades especiais e se destaca dos demais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>											
3. As notas ou conceitos deste/a aluno/a na sua disciplina são: altas <input type="checkbox"/> médias <input type="checkbox"/> baixas <input type="checkbox"/>											
4. As notas ou conceitos deste/a aluno/a na escola: altas <input type="checkbox"/> médias <input type="checkbox"/> baixas <input type="checkbox"/>											
CARACTERÍSTICAS GERAIS											
5. Esse/a aluno/a é distraído/a e parece que está no "mundo da lua" durante as aulas? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>											
6. É um/a aluno/a atento/a e interessado/a e um dos melhores alunos da turma? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>											
7. Sobre que assuntos seu/sua filho/a mais gosta de conversar ou estudar ou que atividades mais gosta de fazer?											
1.					3.						
2.					4.						
8. Faz perguntas provocativas? (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)								Sim <input type="checkbox"/>		Não <input type="checkbox"/>	
9. Em quais áreas esse/a aluno/a é um/uma dos/das melhores da sua turma? (indique os 4 primeiros, por ordem)								1º		Marque a alternativa mais adequada	
1. Matemática	8. Esportes	15. Memória	20. Línguas estrangeiras	2º		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre	
2. Português	9. Astronomia	16. Abstração	21. Escultura	3º							
3. História	10. Liderança	17. Música	22. Política	4º							
4. Química	11. Comunicação	18. Dança	23. Mitologia								
5. Física	12. Criatividade	17. Cinema	24. Arqueologia								
6. Geografia	13. Planejamento	18. Fotografia	25. Outra. Qual?								
7. Biologia	14. Observação	19. Pintura									
10. É diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir? <input type="checkbox"/>											
11. Prefere trabalhar/estudar/treinar/ praticar sozinho/a? <input type="checkbox"/>											
12. Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas? <input type="checkbox"/>											
13. É independente e faz as coisas sozinho/a? <input type="checkbox"/>											
14. Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais? <input type="checkbox"/>											
15. Preocupa-se com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça? <input type="checkbox"/>											
16. É perfeccionista? <input type="checkbox"/>											
17. É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem? <input type="checkbox"/>											
18. Tem grande curiosidade sobre assuntos incomuns (diferentes dos que interessam a seus colegas)? <input type="checkbox"/>											
LIDERANÇA											
19. É autossuficiente? <input type="checkbox"/>											
20. É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)? <input type="checkbox"/>											
21. É cooperativo/a com os demais? <input type="checkbox"/>											
22. Tende a organizar o grupo? <input type="checkbox"/>											
23. Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos? <input type="checkbox"/>											

HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA	
24. Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Tem um vocabulário muito extenso e rico, para sua idade (considerando a variedade de palavras, a precisão vocabular, a complexidade das palavras utilizadas e a construção dos argumentos)?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
28. Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29. Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30. Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc. do que as outras crianças de sua idade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. Tenta descobrir o "como" e o "porquê" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33. Aprende mais rápido que seus colegas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
35. Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
CRIATIVIDADE	
36. As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. É muito curioso/a?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
38. Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. Gosta de arriscar-se?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. Gosta de enfrentar desafios?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
41. É muito imaginativo/a e inventivo/a?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
42. É sensível às coisas bonitas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
43. É inconformista e não se importa em ser diferente?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44. Sabe compreender ideias diferentes das suas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
45. Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
46. Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47. É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
48. Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
49. Seus cadernos são completos e organizados?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
50. Gosta de cumprir regras?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
COMPROMETIMENTO COM A TAREFA	
51. Dedicar muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
52. É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
53. Insiste em buscar soluções para os problemas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
54. Tem sua própria organização?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
55. É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
56. Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
57. Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
58. Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
59. Sabe estabelecer prioridades com facilidade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
60. Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
61. É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
62. É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
63. Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2011)	

Seu/sua filho/a já participou ou ganhou prêmios em competições de esportes?	Participou em nível			Ganhou prêmio em nível			75. Seu/sua filho/a tem uma habilidade especial em alguma atividade artística? Qual destas?						
	estadual	nacional	internacional	municipal	estadual	nacional	internacional	1. Desenho/pintura	2. Representação teatral	3. Música	4. Dança		
								5. Canto	6. Fotografia	7. Escultura	8. Outra. Qual?		
	<input type="checkbox"/>	(Se respondeu que sim)				Sim	Não						
64. Futebol	<input type="checkbox"/>	76. Ele/ela já apresentou seu trabalho em um espetáculo ou exposição (exceto em escola)?				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
65. Vôlei	<input type="checkbox"/>	77. Ele/ela estuda ou pratica música, canto, teatro, dança, escultura, fotografia, etc.?				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
66. Basquete	<input type="checkbox"/>	78. Quantas horas por semana seu/sua filho/a dedica ao aperfeiçoamento dessa habilidade (música, canto, teatro, dança, desenho, pintura, escultura, etc.)?											
67. Skate	<input type="checkbox"/>	Até 5				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
68. Handebol	<input type="checkbox"/>	5-10				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
69. Ginástica Olímpica	<input type="checkbox"/>	10-20				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
70. Natação	<input type="checkbox"/>	+ de 20				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						
71. Artes marciais	<input type="checkbox"/>	© Dra. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez (2011)											
72. Tênis	<input type="checkbox"/>												
73. Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>												
74. Se respondeu sim, quantas horas por semana ele/a dedica ao treinamento nesta área ou atividade esportiva?													
Até 5	<input type="checkbox"/>	5-10	<input type="checkbox"/>	10-20	<input type="checkbox"/>	+ de 20	<input type="checkbox"/>						