



IDENTIFICAÇÃO DE CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO APRESENTADAS POR ALUNOS MATRICULADOS EM ESCOLAS DE ENSINO REGULAR

Bárbara Amaral Martins – UNESP
Miguel Cláudio Moriel Chacon – UNESP
Agência Financiadora: CAPES

Resumo: Frente à necessidade de identificar e propiciar atendimento especializado a crianças que apresentam potencial elevado, o objetivo desta pesquisa é descrever as características apresentadas por alunos com Altas Habilidades/Superdotação que frequentam classes de ensino regular, a fim de colaborar com a identificação dos mesmos. Por meio de pesquisa bibliográfica, são elencados os principais indicativos de superdotação, além das formas de atendimento disponíveis. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão de estudantes da área de educação e principalmente, educadores, que por vezes deixam de atender as necessidades especiais educacionais de alunos talentosos devido ao fato de desconhecê-las.

Palavras-chave: identificação, características, Altas Habilidades/Superdotação.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96, dispõe em seu artigo 58º que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 43). A referida Lei garante em seu artigo 59º, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 44).

Conforme a Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, artigo 3º, a educação especial, modalidade da educação escolar, é compreendida como

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 01).

Em seu artigo 5º, inciso III, considera que alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) são aqueles que apresentam, durante seu processo educacional, “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, p. 02). No artigo 8, inciso IX, consta que as escolas da rede regular de ensino devem organizar as classes comuns, com

atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 03).

No entanto, embora a legislação assegure o atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), são poucas as iniciativas voltadas à garantia desse direito. Segundo Maia-Pinto e Fleith (2004), ao contrário do que acontece com alunos que apresentam rendimento escolar abaixo da média, os quais são rapidamente identificados e desfrutam da concepção amplamente divulgada no ambiente escolar, de que necessitam de atendimento diferenciado voltado ao atendimento de suas peculiaridades, são oferecidas poucas oportunidades para que aqueles alunos que se destacam por suas potencialidades possam desenvolver tais habilidades. Neste sentido, Cupertino (2008) ressalta que a educação desses alunos não pode ser deixada ao acaso, uma vez que deve ser condizente com suas características, além de exigir sistematização e coerência. “Sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio” (CUPERTINO, 2008, p. 13). A autora faz referências a Landau (2002) que afirma que a criança com AH/SD é como qualquer outra, tendo o seu talento como o único diferencial.

É um engano pensarmos que esses indivíduos têm recursos suficientes para sempre desenvolverem sozinhos suas habilidades. Alunos com altas habilidades/superdotação necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial (CUPERTINO, 2008, p. 51).

Contudo, é imprescindível que o professor saiba reconhecer as características do aluno com AH/SD para então, pensar em um ensino ajustado às suas capacidades.

É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles. Para tanto, é necessário conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotação e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permita identificar as preferências e

facilidades de cada um, assim como suas limitações. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 5)

Diante da necessidade de propiciar experiências educacionais que considerem e estimulem as potencialidades do educando com AH/SD, lançamos a seguinte questão: Quais são as características de altas habilidades que podem ser apresentadas por alunos matriculados em classe de ensino regular?

Este estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica e sua relevância ancora-se em dois fatos: alunos com características de altas habilidades precisam de apoio para desenvolver seus talentos; para proporcionar situações de aprendizagem a estes alunos, o professor necessita saber identificar tais características.

Método

Com o objetivo de descrever as características apresentadas por alunos com Altas Habilidades/Superdotação, realizamos a coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica, com a utilização de livros, periódicos e documentos legais.

Segundo Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica

é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses, etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas [...]. (MACEDO, 1994, p. 13)

De acordo com Luna (1999), a pesquisa bibliográfica pode ser definida como um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema abordado, os quais são capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Este tipo de pesquisa abrange publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, internet, etc. E corresponde a um levantamento importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, como naqueles estritamente documentais.

Resultados

De acordo com Winner (1998), crianças com altas habilidades são aquelas que apresentam três características atípicas: precocidade; insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar.

Segundo a autora, essas crianças manifestam o potencial em sua área de domínio em uma idade anterior à esperada, bem como, apresentam uma facilidade maior em aprender do que as demais. Elas necessitam de pouco auxílio por parte dos adultos e são capazes de fazer descobertas por si só, encontrando novas maneiras para resolver problemas de sua área de interesse, o que demonstra ainda, a existência de criatividade. Além disso, são intrinsecamente motivadas, exibindo um interesse intenso e obsessivo por dominar sua área de habilidade.

Para Gama (2006) a superdotação em crianças e adolescentes, é composta por três fatores: precocidade ou talento; pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas.

“A precocidade está sempre relacionada não ao comportamento ou forma de pensamento propriamente ditos, mas, à idade em que estes são exibidos [...]” (GAMA, 2006, p. 65). Crianças precoces apresentam um desenvolvimento mais avançado e superam o esperado para sua idade. Deste modo, o andar e o falar mais cedo que o normal e a capacidade de pensar de maneira diferente, fazendo generalizações, aprendendo símbolos abstratos com facilidade e deduzindo relações entre eles, são algumas características identificadas em estudos sobre crianças superdotadas.

O extremo da precocidade constitui o prodígio, ou seja, a criança com habilidades extremas, capaz de desempenhar tão bem quanto um adulto, o que parece contrariar a ordem normal da natureza, podendo vir a causar desconforto e estranhamento. Segundo Gama (2006), uma criança capaz de tocar violino aos sete anos, com a competência de um músico; resolver problemas algébricos aos nove ou começar a falar por volta dos três ou quatro meses de vida, está sujeita à rejeição daqueles que a cercam por conta da não compreensão de seus feitos.

Embora os casos de crianças prodígios sejam bastante raros, crianças precoces são facilmente encontradas nas instituições de educação infantil, porém, somente a precocidade não é suficiente para determinar a superdotação. Entre estas crianças precoces, “algumas vão apresentar outras características de superdotação quando mais velhas, outras não”. (GAMA, 2006, p. 60)

O pensamento divergente, outro fator da superdotação segundo Gama, é representado pela “capacidade de pensar respostas novas, de dar soluções diferentes para problemas abertos” enquanto que o pensamento convergente almeja encontrar “a resposta *certa*, aquela que foi definida *a priori*” (GAMA, 2006, p. 72).

A autora define o pensamento crítico e o pensamento criativo como formas de pensamento divergente e propõe uma distinção entre eles:

Na verdade, a distinção entre pensamento criativo e pensamento crítico é apenas uma forma de diferenciar alunos superdotados que dão preferência à criação de produtos novos – pinturas, músicas, coreografias, textos literários, poemas, etc. – daqueles que dão preferência à resolução de problemas – matemáticos, científicos, ou outros – que não implicam no surgimento de um produto na concepção mais corriqueira da palavra [...]. (GAMA, 2006, p. 72-73)

Quanto ao que Winner (1998) chama de fúria por dominar, Gama (2006) classifica como dedicação obstinada à tarefa e define nas seguintes palavras:

uma dedicação desmedida, que não se vê em crianças ou jovens da mesma idade. É uma capacidade de concentração por períodos de tempo muito superiores ao que se espera de alunos nas mesmas condições e de igual idade. É a habilidade de focalizar agudamente em alguma atividade, seja uma tarefa, uma aula, o desenvolvimento de um projeto ou outra qualquer.[...] (GAMA, 2006, p. 83)

Para Renzulli (1978, p. 182) os ingredientes da superdotação são: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa – que constitui uma refinada forma de motivação – e criatividade. Para ele, é a interligação destes três traços que a define e a presença isolada de qualquer um destes traços não é suficiente para definir a superdotação, pois é na interação entre os três que se encontra a produção ou criação superior. Ele acredita que a superdotação possa vir a ser transitória.

De acordo com Freitas e Pérez (2010) a habilidade acima da média, um dos componentes da superdotação, só pode ser identificada tomando-se como parâmetro o contexto no qual a criança se insere.

A habilidade acima da média pode ser detectada tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas (por exemplo, os alunos de uma mesma turma escolar), da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica (já que as oportunidades de expressão das AH/SD estão estreitamente vinculadas ao contexto) (FREITAS, PÉREZ, 2010, p.16).

Com base em diversos autores, Freitas e Pérez (2010, p.17) elencam boa parte das características recorrentemente mencionadas quando se trata de pessoas com AH/SD: precocidade, gosto e nível elevado de leitura; interesses variados e diferenciados; tendência a se associar com pessoas mais velhas; assincronismo; preferência por trabalhar ou estudar sozinhos; independência; autonomia; senso de humor refinado; sensibilidade estética muito desenvolvida; elevada capacidade de observação; liderança; gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.

Alvino e cols. (1989) associam características de superdotação marcantes, em crianças entre 3 e 5 anos de idade, tais como: amplo vocabulário e uso do mesmo; capacidade para:

pensamento e raciocínio complexo, simbólico, conceitos abstratos, relações entre coisas, situações ou fatos diferentes; desenvolvimento físico e social precoce; grande sensibilidade; elevada criatividade; agudo sentido de humor; espontaneidade; independência e tenacidade; competitividade.

Para Gardner, crianças superdotadas dispõem de um alto nível de inteligência de padrão cru, ou seja, são aquelas que possuem em si a promessa de desenvolvimento superior em determinada inteligência, antes mesmo de serem expostas a atividades destinadas a desenvolvê-la.

Gardner acredita que estas crianças, quando expostas a conteúdos específicos das inteligências nas quais têm potencial, bem como têm oportunidades para explorar tais conteúdos, possuem verdadeiras chances de se tornarem excepcionais em campos de atividade que dependem das inteligências em questão. (GAMA, 2006, p. 40)

Porém, Cupertino (2008) alerta para a impossibilidade de estabelecer fórmulas para o reconhecimento das características que representem a existência de AH/SD, o que demanda um olhar atento sobre a criança. Mesmo porque, uma criança talentosa não deixa de ser uma criança e por isso, pode apresentar condutas típicas de sua faixa etária mesmo que contrastantes com suas habilidades. Landau (2002) acredita que a única característica que distingue a criança com AH/SD das demais, é o talento. Segundo ela, este talento surge “da capacidade de adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e compreender a experiência” (GAMA, 2006, p.41). Mas ressalta que esta criança necessita de incentivo, pois caso contrário, pode desistir ou voltar seu talento para fins destrutivos e antissociais. Neste ponto, Freeman e Guenther (2000) apontam o problema da imagem estereotipada, culturalmente construída, que dificulta o reconhecimento daqueles que não se encaixam no perfil estabelecido como padrão de superdotado.

Quando falamos sobre AH/SD, o conceito é comumente associado à ideia de crianças com habilidades globais, no entanto, embora existam pessoas igualmente talentosas em todas as matérias escolares, este fato constitui uma exceção, visto que é mais provável encontrarmos crianças com habilidades muito menos equilibradas, ou até mesmo, com distúrbio de aprendizagem em alguma área.

Raramente as crianças são superdotadas em todos os domínios acadêmicos. Antes, os superdotados tendem a ser claramente definidos e específicos a domínios. Os perfis irregulares são muito mais comuns do que os regulares [...]. As crianças podem também ser superdotadas em uma área escolar e, em realidade, mostrar-se incapacitadas em outra. (WINNER, 1998, p. 243)

Embora Gardner acredite que todos nascem com o potencial para desenvolver as múltiplas inteligências por ele identificadas, afirma que o maior impacto manifesta-se no

ambiente, através das *experiências cristalizadoras*¹, que se constituem no encontro entre uma pessoa em desenvolvimento, com potencial incomum e o campo no qual seu talento pode se desenvolver. Neste sentido, Gama (2006) toma como exemplo Yehudi Menuhin, que aos três de anos de idade assistiu a um concerto de violino e apaixonou-se, vindo a tornar-se um dos maiores violinistas de todos os tempos. Entretanto, Gardner alerta que o encontro só resulta em efeitos duradouros quando a pessoa possui um verdadeiro talento naquela área. (GAMA, 2006)

Sendo assim, o autor recomenda que todas as crianças tenham oportunidades de encontro com os diversos campos do saber desde cedo a fim de que ocorram mais experiências cristalizadoras e mais crianças superdotadas sejam identificadas.

Contudo, a identificação de superdotados deve ter por finalidade o oferecimento de atendimento especializado, pois sem este, torna-se mera rotulação.

A identificação, com o único objetivo de rotular, não só não presta qualquer serviço, mas, mais do que isso, presta imenso disserviço, uma vez que o rótulo provoca expectativas que a identificação por si só não pode satisfazer (GAMA, 2006, p. 57).

Conforme o Plano Nacional de Educação,

não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar, sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001, p. 128)

Desta forma, podemos afirmar que a falta de formação docente constitui um grande obstáculo para o atendimento à diversidade, visto que em situações práticas, o professor torna-se peça fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

No tocante à formação docente, Fontes (2009) atenta para variedade de nomenclaturas empregadas para designar este tipo de formação, ao longo da história na educação brasileira. Dentre essas nomenclaturas encontramos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, qualificação, atualização, capacitação, formação em serviço, entre outras. Muitas das quais carregam implicações ideológicas que desprestigiam o papel do professor.

A reciclagem de conhecimentos, por exemplo, parte do princípio que o conhecimento adquirido pelo professor é descartável e deve ser substituído. [...] A capacitação, por sua vez, pressupõe que o professor é incapaz de exercer sua função, necessitando de capacitação regular e constante. Em ambas as concepções, o professor é visto como um receptor e reproduzidor de conhecimentos, os quais é “incapaz” de produzir.” (FONTES, 2009, p. 58)

¹ Conceito descrito primeiramente por Feldman, conforme Walters & Gardner, 1986 (apud GAMA, 2006)

Já a formação em serviço, também conhecida como formação continuada, se mostra como a estratégia mais próxima de atender as necessidades docentes devido ao fato de partir das situações concretas vivenciadas pelos professores e valorizar a reflexão sobre a prática desenvolvida.

Deste modo, é essencial que o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas pautem-se no reconhecimento do professor como sujeito de seu próprio conhecimento, ou seja, um agente de sua formação. Nesta perspectiva, a escola deixa de ser apenas um local para aplicação de conhecimentos e transforma-se em um espaço destinado à reflexão e produção dos saberes docentes.

No entanto, estudos apontam que a maioria dos cursos de formação continuada ainda acontece de forma generalista e não responde aos reais interesses e necessidades dos professores, sendo raras as estratégias que estimulam as práticas de pesquisa-intervenção e que colocam o professor na posição de produtor de conhecimento (FONTES, 2009, p. 66). Essa situação contraria as determinações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CNB n.02/2001), que no artigo 8, inciso VI, estabelecem que as escolas devem prever e prover:

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

Para Fontes (2009), a superação dos desafios que a Educação Inclusiva impõe ao professor de classe regular depende da visualização da atividade docente como foco formativo e da pesquisa como princípio de formação. Além disso, “o professor deve respeitar as necessidades de seus alunos, oportunizando meios de aprendizagem, a partir de uma reflexão constante sobre sua prática e da busca de suporte no ensino especializado”. (FONTES, 2009, p. 74).

Entretanto, Freitas e Pérez (2010) destacam que somente a formação do educador não é suficiente para atender devidamente o aluno com NEE, pois, deve-se considerar ainda, outros fatores como o currículo apropriado e flexibilizado, que conduzem a práticas pedagógicas heterogêneas.

Com base na complexidade do ato educativo, considera-se que são necessários modelos de formação, cujos conteúdos estejam orientados para as exigências do conhecimento disciplinar e interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica como prática, promovendo e facilitando o uso de metodologias e estratégias didáticas, que gerem modos de pensamento e ação, próprios a profissionais críticos-reflexivos, capazes de trabalhar coletivamente. (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 6).

De acordo com Cupertino (2008), a criança com AH/SD requer formação ampla, que considere e desenvolva suas potencialidades. Para isso, as principais formas de atendimento utilizadas são as seguintes: aceleração, agrupamento e enriquecimento.

A aceleração consiste em pular etapas da formação regular, de modo a cumprir o programa em menor tempo. Nesta modalidade, o aluno vivência experiências com colegas mais velhos, deste modo, é indispensável certificar-se de que a criança possui as condições psicológicas e os conhecimentos necessários para esta interação (CUPERTINO, 2008).

Os agrupamentos podem ocorrer em centros específicos, como escolas e classes especiais ou mesmo nas classes regulares, em tempo parcial. Apesar de tratar-se de atendimento a um grupo previamente escolhido, a heterogeneidade permanece sempre, assim como as diferenças individuais, o que não exclui a necessidade de algumas instruções individualizadas. Nestes agrupamentos, a interação entre semelhantes é facilitada e gera ganhos acadêmicos substanciais, no entanto, podem ocasionar o isolamento do grupo selecionado (CUPERTINO, 2008).

Por sua vez, o enriquecimento resume-se como o oferecimento de experiências diversas das quais são proporcionadas por meio do currículo regular. Dá-se através do acréscimo de conteúdos mais abrangentes e aprofundados, ou pela solicitação de projetos, e tem como ponto forte, o atendimento às necessidades educacionais especiais da criança sem segregá-la ou retirá-la de seu ambiente (CUPERTINO, 2008).

As adaptações curriculares podem ser empregadas como uma estratégia de enriquecimento curricular onde se constrói um programa educacional individualizado que respeita o tempo de escolarização regular e possibilita alterar os objetivos, a metodologia, as atividades e a avaliação, ou somente, realizar alterações menos abrangentes, como a ampliação de alguns conteúdos, o aprofundamento de determinadas disciplinas e a variação das atividades.

Os conteúdos que integram o currículo devem organizar-se de forma diferenciada, sendo mais complexos, abstratos e variados, de modo a tornarem-se apropriados ao aluno com AH/SD (GAMA, 2006, p. 93).

Segundo Freitas e Pérez (2010, p.10), “programas de enriquecimento visam aumentar e/ou aprofundar os conteúdos, a extensão do conhecimento e a utilização de novas estratégias e métodos de ensino para os diversos níveis de escolaridade”. Nesse contexto, as autoras ressaltam que o professor do aluno com AH/SD deve conhecê-lo para possibilitar-lhe o enriquecimento curricular conforme suas peculiaridades e habilidades específicas. Isso exige do professor, além de formação, “empenho e a organização de recursos diferenciados,

oferecendo a estes alunos um maior aprofundamento curricular” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p.10). Para as autoras, quando esses alunos não são reconhecidos e estimulados, podem adaptar-se ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e até mesmo, tornando-se desinteressados e frustrados.

A esse respeito, Freeman e Guenther (2000) assinalam que a falta de oportunidades para o desenvolvimento do potencial, leva ao tédio e ao aborrecimento, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas circunstâncias. Assim, o aluno pode preferir alienar-se, baixar seu ritmo de produção ou preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos inapropriados, podendo perder o interesse pelas atividades escolares, bem como, estagnar o desenvolvimento de seu talento.

Considerações finais

Alunos com características de AH/SD necessitam de apoio para desenvolver suas potencialidades, o que exige o oferecimento de oportunidades para expressar e aprimorar as habilidades.

Dentre as várias características que podem ser apresentadas pelos alunos, a superdotação depende da interação entre os seguintes fatores: habilidade acima da média, manifesta precocemente; criatividade que os leva a encontrar novas formas para resolver problemas em sua área de domínio e a insistir por fazer as coisas a seu modo; e motivação intrínseca para dominar sua área de interesse, resultando em uma dedicação extrema.

Entretanto, para atender as necessidades educacionais destes indivíduos, o professor precisa ser capaz de identificar tais características. Neste sentido, fica claro que a formação docente se faz necessária, contudo, não suficiente, pois existe ainda a demanda por um olhar atento, que leve o professor a conhecer seu aluno, considerar seu contexto e livrar-se das imagens estereotipadas.

Referências

ALVINO, G.; McDONELL, R.C.; RICHERT, S. **National report on identification. Comprehensive identification of gifted and talent youth.** Sewell, Nova Jersey: Education improvement Center-South, 1989.

BRASIL. **LEI n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 29/08/2011

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 01/09/2011

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso: 09/09/2011

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

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

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GONDIM, L. M. P; LIMA, J. C. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Editora Loyola, 1994.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP: ABRAPEE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness?** Re-examining a definition. Phi Delta Kappa, v. 60, n. 3, p. 180-84, 261, nov. 1978.

SOARES, L. Q; FERREIRA, M. C. Pesquisa participante como opção metodológica para a investigação de práticas de assédio moral o trabalho. **Psicologia: organização e trabalho**. V. 6, n. 2, p. 85-109, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/rpot>>. Acesso em: 13/09/2011

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

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