

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Fernanda Cardoso Fraga Fonsêca**

**CARACTERÍSTICAS DE QUALIDADE DO  
PROFESSOR NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS  
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

**Taubaté - SP**

**2017**

**Fernanda Cardoso Fraga Fonsêca**

**CARACTERÍSTICAS DE QUALIDADE DO  
PROFESSOR NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS  
COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientação: Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud

**Taubaté - SP**

**2017**

**Fernanda Cardoso Fraga Fonsêca**

**CARACTERÍSTICAS DE QUALIDADE DO PROFESSOR NA PERCEPÇÃO  
DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud

Data: 30/03/2017

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: Maria José Milharezi Abud

Unitau

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Elisabeth Ramos da Silva

Unitau

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa

Univap

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a todos aqueles que escolheram a profissão de educador e que, com responsabilidade, abraçam diariamente o desafio de formar aqueles que tornarão a humanidade melhor do que foi na geração anterior.

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria José Milharezi Abud pela atenção, dedicação e cuidado impecáveis que teve na orientação do presente trabalho desde o início até o fim, até mesmo nas horas mais difíceis esteve presente incondicionalmente. Certamente, carregarei comigo para sempre todos os seus ensinamentos, assim como a admiração pela sua trajetória pessoal e profissional.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Elisabeth Ramos da Silva, por ter trazido preciosas contribuições em todas as etapas desse trabalho e pelas ricas discussões no grupo de pesquisa Cognição e afetividade no ensino de línguas.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Roseli Albino dos Santos, por suas críticas construtivas e pelos elogios ao presente trabalho durante o processo de qualificação.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa por sua disponibilidade para ler e avaliar cuidadosamente esta dissertação e por ter gentilmente aceitado fazer parte da banca de defesa.

Aos alunos que voluntariamente participaram desta pesquisa, jovens que saem todos os dias em busca da concretização de seus talentos sem medir esforços. Ao Instituto, por propulsionar esses alunos para o lugar mais alto que eles podem chegar e por abrir as portas para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

À minha família, por sempre ter valorizado o meu desenvolvimento acadêmico e por ter despertado em mim o espírito científico, que se traduz pelo reconhecimento da dúvida, pela busca de respostas, pela coragem em desbravar um mundo desconhecido e pela abertura para discussão de ideias.

*“Como tiramos conclusões apressadas, pela aparência e pela posição, sobre a inteligência das criaturas...”*

(A Elegância do Ouriço, Muriel Barbery)

## **LISTA DE SIGLAS**

ABSD - Associação Brasileira para Superdotados  
AH/SD - Altas Habilidades/ Superdotação  
CAAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação  
CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
D&T - Dotados e talentosos / Dotação e talento  
ERIC - Education Resources Information Center  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
NAAH/S - Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação  
ONU - Organização das Nações Unidas  
QI - Quociente Intelectual  
PICS - Preferred Instructor Characteristics Scale  
SEM - Schoolwide Enrichment Model  
Senai - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
Unitau - Universidade de Taubaté

# **CARACTERÍSTICAS DE QUALIDADE DO PROFESSOR NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

## **RESUMO**

Este trabalho expõe uma pesquisa que tem como tema a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação, a respeito das características docentes que contribuem para o êxito do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O que justifica a necessidade dessa pesquisa é o fato de que a fundamentação teórica sugere que os professores tenham características específicas para realizar seu trabalho junto aos alunos com altas habilidades/superdotação, sendo assim, é preciso identificar objetivamente quais são elas. Além disso, um número maior de estudos e análises poderia oferecer bases para uma educação adequada a esses alunos. Assim, este estudo tem como objetivo geral oferecer contribuições para a prática de professores que trabalham com alunos com altas habilidades/superdotação, e como objetivo específico investigar, segundo a percepção de alunos com altas habilidades, quais são as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem. Os pressupostos teóricos a respeito das contribuições sobre a inteligência e o aluno com altas habilidades/superdotação tiveram respaldo em Sternberg (2010), Landau (2002), Renzulli (2004, 2014), entre outros; e sobre as características de qualidade do professor, assim como suas relações com o alunado, em Vialle e Tischler (2005), Alencar e Fleith (2001), Rech e Freitas (2005b), Valle-Ribeiro e Barbosa (2014), Martins e Alencar (2011), Guenther (2012), entre outros. Participaram desta pesquisa 40 alunos com altas habilidades/superdotação do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental que fazem parte de um projeto de um Instituto social de uma cidade do interior paulista. Foi utilizado como instrumento metodológico para coleta de dados um questionário composto por cinco questões abertas que foram respondidas por todos os alunos. Para a análise das respostas desses participantes, foram empregados os constructos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados dessa pesquisa apontam que, na percepção da maioria dos alunos participantes, as principais características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem estão relacionadas à boa didática/ao bom trabalho didático do professor. Embora com menor frequência, também foram mencionadas como características de qualidade o bom relacionamento, o bom senso de humor e a disposição do professor para aprender. Dessa forma, o bom trabalho didático é o diferencial do bom professor, pois quando bem executado, efetivamente faz com que o aluno aprenda melhor, em contrapartida é mencionado como o aspecto mais negativo, quando apresenta problemas. Além disso, as características obtidas na presente pesquisa são atributos necessários a todos os professores e benéficos a todos os alunos e não apenas aos alunos com altas habilidades/superdotação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Altas habilidades/superdotação. Educação inclusiva. Trabalho didático do professor. Características docentes.

# **CHARACTERISTICS OF TEACHER QUALITY IN THE PERCEPTION OF STUDENTS WITH HIGH ABILITY/GIFTEDNESS**

## **ABSTRACT**

This paper presents a research focused on the perception of students with high ability/giftedness, regarding the characteristics of teachers that contribute to the success of the process of teaching and learning in the classroom. The need of this research is justified by the theoretical foundation which suggests that teachers have specific ways to perform when working with this type of students, and thus, it is necessary to objectively identify what these are. In addition, a greater number of studies and analyzes could provide a basis for a special education appropriate for these students. Thus, this study has as its general objective to contribute to the practice of teachers who work with students with high ability/giftedness. Moreover, the specific objective of this work is to investigate, according to the perception of students with high abilities/giftedness, what are the teaching characteristics that contribute to the success of their learning. The theoretical assumptions of contributions on intelligence and of the student with high abilities/giftedness were supported, among others, by Sternberg (2010), Landau (2002) and Renzulli (2004, 2014); and on the quality characteristics of the teacher, as well as their relations with the student, by Vialle and Tischler (2005), Alencar and Fleith (2001), Rech and Freitas (2005b), Valle-Ribeiro e Barbosa (2014), Martins e Alencar (2011), Guenther (2012), among others. 40 students with high ability/gifted from the 8th and 9th grade of Elementary School from an social Institute's project in a city in São Paulo state participated in this research. As a methodological tool for the data collection was created a questionnaire which consists of five open-ended questions. This questionnaire was answered by all the students. For the analysis of the responses of these participants was used the content analysis constructs by Bardin (2011). The results of this research show that, in the perception of the majority of the participating students, the main teaching characteristics that contribute to the success of their learning are related to the good didactic/good didactic work of the teacher. Although less frequently, good relationships, good sense of humor and a willingness to learn were also mentioned as quality characteristics. Thus, the good didactic work is the differential of the good teacher. If the didactic work is done well the students learn more effectively. In contrast, is mentioned as the most negative aspect, when presenting problems. In addition, the characteristics obtained in the presented research are necessary to all teachers and beneficial not only to the students with high ability/giftedness but to all of them.

**KEYWORDS:** Teacher training. High ability/giftedness. Inclusive education. Teachers' didactic work. Teacher characteristics.

## LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 - Características desejáveis em professores de alunos com AH/SD.....	40
Tabela 1 - Caracterização da amostra em relação a gênero, idade e série.....	51
Quadro 2 - Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor .....	55
Quadro 3 - Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender .....	62
Quadro 4 - O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor? .....	66
Quadro 5 - Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)? .....	68
Quadro 6 - Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)? .....	70

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO .....	18
1.1 O desenvolvimento do conceito de inteligência.....	18
1.2 Inteligência e psicometria .....	19
1.3 Altas Habilidades/superdotação .....	24
1.3.1 Terminologias .....	26
1.3.2 Conceituação .....	29
1.3.3 Atendimento .....	30
1.4 Políticas públicas relacionadas às altas habilidades/superdotação.....	35
CAPÍTULO 2: O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROFESSOR.....	39
CAPÍTULO 3: A PESQUISA .....	49
3.1 Contexto e participantes da pesquisa .....	49
3.2 Instrumento .....	50
3.3 Procedimentos .....	50
3.4 Dispositivos de análise.....	51
3.5 Resultados e discussão .....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	73
REFERÊNCIAS .....	78
ANEXO A .....	86
ANEXO B .....	88
ANEXO C .....	90
ANEXO D .....	91
ANEXO E.....	92

## INTRODUÇÃO

Investigar a temática a respeito de alunos com altas habilidades não se traduz em tarefa fácil. Embora o seu atendimento educacional especializado esteja previsto e consolidado nas legislações de ensino, nem sempre os encaminhamentos pedagógicos em favor de suas necessidades ocorrem a contento nas escolas. Nesse sentido, no momento presente, a escola também sofre o descompasso entre o legalmente estabelecido e o executado na sua prática cotidiana. Entre os fatores impeditivos envolvidos nessa questão estão as ideias equivocadas acerca do fenômeno das altas habilidades/superdotação em decorrência da falta de informações relevantes, por parte de alguns professores, sobre as condições que possibilitam o reconhecimento e o desenvolvimento dos alunos com potencial elevado (FLEITH, 2007; RECH; FREITAS, 2005a).

Como exemplo de tais concepções equivocadas também Pérez e Freitas (2011, p. 111), ao relatarem aspectos que impossibilitam a concretização efetiva do atendimento educacional especializado, referem que a “representação cultural deturpada leva a pensar que o aluno com AH/SD [altas habilidades/superdotação] é uma pessoa rara, que não precisa de nada, que se autoeduca, que somente existe em classes privilegiadas [...]”. Diante dessas representações que não se constituem como verdadeiras, sobreleva-se a importância do investimento na formação de professores, chamando a atenção e provocando a sensibilidade para tal questão (PÉREZ; FREITAS, 2011).

Observa-se que o despreparo profissional para lidar com o aluno com altas habilidades/superdotação está atrelado quase sempre à falta de acesso dos professores a estudos referentes a tal temática durante a sua formação acadêmica (RECH; FREITAS, 2005b; MARTINS; ALENCAR, 2011, PÉREZ; FREITAS, 2011). A esse respeito, Pérez e Freitas (2011, p. 112) expõem que, na maioria dos programas de formação acadêmica, principalmente “nos cursos de Pedagogia e Educação, o tema, quando apresentado, é de forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores”, isso se reflete no fato de os professores não se sentirem preparados e encontrarem muitas dificuldades para identificar e para atender esses alunos (RECH; FREITAS, 2005a).

Outro fator importante a ser destacado e que vem ao encontro dessa discussão é que o atual momento social e histórico aparenta favorecer o debate sobre o tema da diversidade. Se,

no contexto escolar atual, observa-se crescente preocupação em valorizar as diferenças dos sujeitos, por exemplo, as diferenças físicas, emocionais, sociais e culturais e se tais práticas de inclusão social e educacional são parte essencial de um processo que determina o futuro da sociedade, esta deve garantir que a escola seja espaço para o convívio harmonioso na diversidade (FREITAS; FLEITH, 2007). Nesse sentido, não se pode ignorar e/ou deixar de incluir aqueles com diferentes interesses, potenciais cognitivos e ritmos de aprendizagem.

Entre outros fatores dessa área, o conceito a respeito de quem seriam as pessoas com altas habilidades/superdotação abrange a compreensão de conceitos de inteligência, e de acordo com Freitas e Fleith (2007), referenciadas em Pérez (2006), tanto esse conceito como o de altas habilidades não possuem aceitação universal.

Em face disso, possuir um conhecimento superficial do conceito de altas habilidades/superdotação e das práticas educacionais que vêm ao encontro das necessidades desses alunos pode gerar um tratamento dispensado pelo professor que não possibilita a criação de um ambiente em que os alunos se sintam valorizados e estimulados a desenvolver ao máximo seus talentos e suas habilidades.

Há autores como Vialle e Tischler (2005), Alencar (2003), Freitas e Fleith (2007), Martins e Alencar (2011), entre outros, que consideram que o professor de alunos com altas habilidades/superdotação deve ter características específicas para a eficácia do seu trabalho. Assim, esse professor atuante deve perceber as necessidades diversificadas de seus alunos e trabalhá-las; e, por conseguinte, ser receptivo às diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem para assegurar uma educação de qualidade (FREITAS; FLEITH, 2007).

Acrescentam-se às características do professor as contribuições de Alencar (2003), ao propor que o professor deve ser um facilitador para o aluno identificar suas potencialidades, aprofundar o conhecimento em tópicos de sua escolha e/ou preferência e desenvolver bom hábito de estudo. E ainda o professor deve ser capaz de respeitar o ritmo de aprendizagem do aluno, estimular a criatividade, promover um ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta valorizado e estimulado, importar-se com a dimensão afetiva e incentivar o estudo independente e a investigação. Também Alencar e Fleith (2001), referenciadas em Tannebaum (1983) afirmam que, embora o aprimoramento cognitivo seja a meta mais frequente nos programas de atendimento ao superdotado, outros objetivos também devem ser enfatizados, tais como possibilitar ao aluno desenvolver ao máximo seus talentos e suas habilidades, ter uma existência feliz e de realização, fortalecer um autocontrole positivo, ampliar suas áreas de experiência, desenvolver uma autoconsciência social e apresentar uma produtividade criativa.

Todos esses fatores evidenciam e esclarecem o tema desta pesquisa, que é a percepção de alunos com altas habilidades/superdotação, a respeito das características docentes que contribuem para o êxito do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Os alunos escolhidos como participantes dessa pesquisa do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental fazem parte de um projeto de um Instituto social de uma cidade do interior paulista. Esse projeto prevê a condição de que o aluno frequente a escola pública pela manhã e no contraturno a escola particular, parceira desse Instituto, durante os dois últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano), com o objetivo de prepará-lo para cursar posteriormente o Ensino Médio apenas na escola particular. Por isso, esses alunos participam em uma determinada escola particular de um curso denominado “curso preparatório” que faz parte desse projeto.

Como a proposta do projeto é anualmente selecionar alunos no 7º ano do Ensino Fundamental e oferecer apoio para os estudos que se iniciam pelo curso preparatório e podem ir até o final do Ensino Superior, esses alunos foram indicados pela sua escola pública de origem, conforme critérios requeridos pelo Instituto, envolvendo, entre outros, ter bons resultados acadêmicos, ser proveniente de família com renda máxima de dois salários mínimos per capita e apresentar como perfil traços de motivação, autonomia, gosto pelos estudos e persistência. Esses aspectos também serão trabalhados e desenvolvidos durante o curso preparatório, juntamente com outras habilidades socioemocionais. Para tanto, eles foram selecionados por meio de cinco etapas de avaliações que tinham como objetivo identificar nos alunos o que o Instituto chama “talento acadêmico”, que também se traduz como altas habilidades/superdotação. Maiores detalhes sobre a referida seleção dos alunos serão explicitados mais adiante nesse trabalho.

Esta pesquisadora faz parte da equipe técnica desse Instituto formada por psicólogos e pedagogos, cujo trabalho engloba acompanhar e orientar os alunos, em atividades extrassala, isto é, que acontecem fora do horário das aulas na escola parceira. Dentre essas atividades, estão as que são oferecidas aos grupos de alunos, aos pais e as que acontecem juntamente com os profissionais das escolas parceiras, tais como professores, coordenadores e orientadores. Frequentemente este contato com o corpo docente e coordenação acontecem também no dia a dia, no momento em que a equipe está na escola para executar alguma atividade com os alunos. Isso possibilitava, às vezes, um relacionamento mais próximo com os profissionais da escola e o acesso mais rápido às informações sobre o que acontecia em seus espaços. Foi por intermédio de algumas dessas atividades que se tornou evidente a existência de determinados professores que os alunos mencionavam como “bons professores”. Isso, no entanto, não significa que se conhecia por completo a percepção desses alunos nas diferentes interações

vivenciadas por eles em sala de aula. Assim, iniciou-se o interesse por esta pesquisa, que tem como objetivo geral oferecer contribuições para a prática de professores que trabalham com alunos com altas habilidades/superdotação, e como objetivo específico investigar, segundo a percepção de alunos com altas habilidades, quais são as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem. A fundamentação teórica sugere que os professores tenham características específicas para realizar seu trabalho junto aos alunos com altas habilidades/superdotação, sendo assim, é preciso identificar objetivamente quais são elas.

Somado a essas razões, adiciona-se outro aspecto importante: a escassez de estudos com este tema. Um número maior de estudos e análises poderia oferecer bases para uma educação adequada ao aluno com altas habilidades/superdotação. Por isso, este estudo se propõe a responder à seguinte questão: Quais são as características docentes que contribuem para a aprendizagem segundo a percepção de alunos com altas habilidades?

Durante o levantamento da fundamentação teórica, não foram encontrados estudos que respondessem diretamente à pergunta da pesquisa. Portanto, a escassez de estudos sobre o tema, somada à necessidade de uma educação de qualidade, justifica a necessidade desta pesquisa.

Existe uma expectativa de que esta pesquisa poderá contribuir para uma melhor formação docente nos cursos de graduação e de pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*, uma vez que as conclusões poderão incitar uma reflexão sobre quais as características do professor são consideradas as mais importantes para a educação do aluno com altas habilidades. Assim, a pesquisa será não só algo que beneficiará os próprios alunos do Instituto social, como também será mais uma contribuição na produção acadêmica brasileira no campo da educação, principalmente da educação dos alunos com altas habilidades/superdotação.

Serão utilizados na fundamentação teórica deste trabalho autores que abordaram as questões das altas habilidades/superdotação, da inteligência e das características de qualidade do professor, assim como suas relações com o alunado.

Este trabalho será estruturado em três capítulos, sendo os dois primeiros referentes à fundamentação teórica. O primeiro agrega quatro subtítulos relacionados. Nesse capítulo, serão abordadas as contribuições teóricas sobre o tema inteligência e seu desenvolvimento por meio de um resgate de autores que em muito contribuíram para as concepções atuais de inteligência, tais como Galton (2000, 2001), Sternberg (2010), entre outros. Assim, no subtítulo 1.1 serão apresentadas respostas para a questão sobre a natureza da inteligência, que

teve início com a Filosofia, mas desde o século XIX tem sido objeto de estudos da Psicologia. Ainda nesse subtítulo, constarão Piaget e Vygotsky, autores que trouxeram importantes contribuições para os estudos do desenvolvimento da inteligência por meio da abordagem interacionista, a qual resolvia uma questão vigente no início do século XX, a polarização inatismo versus ambientalismo.

Também outros estudos sobre a inteligência serão apresentados pela abordagem psicométrica no subtítulo 1.2, em que os autores apresentam as várias definições sobre o constructo, muitas das quais ainda são discutidas nos dias atuais pela falta de consenso em relação a essas definições. Esses estudos e teorias sobre a concepção de inteligência abrirão espaço para o subtítulo 1.3, sobre as altas habilidades/superdotação, no qual serão explicitadas as principais características, especificidades, dificuldades e direitos desta população. Desse modo, nesse subtítulo, será explorada a questão da terminologia para referir-se à pessoa com inteligência acima da média, área que é marcada pela divergência dos autores em relação ao uso dos termos. Por esse motivo, serão citados quais são os termos utilizados, sua origem e significado. Também no subtítulo 1.3, serão apresentadas as conceituações atuais sobre altas habilidades/superdotação e três modalidades de atendimento aos alunos, uma do setor público, a proposta dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (BRASIL, 2006), uma do terceiro setor, o Instituto social de uma cidade do interior paulista, de onde provêm os alunos participantes desta pesquisa, e uma internacional, o Modelo de enriquecimento para toda a escola (SEM<sup>1</sup>), proposta por Renzulli (2004, 2014). Os principais autores que embasam este subtítulo são Landau (2002), Renzulli (2004, 2014), Pérez (2012), Alencar e Fleith (2001), Delou (2007) e Guenther (2000, 2012).

A seguir, serão apresentadas no último subtítulo deste capítulo, 1.4, as políticas públicas relacionadas às altas habilidades/superdotação. Nele serão mencionados os documentos referentes à educação como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), entre outros. Esses documentos buscam garantir tanto o direito à aceleração de estudos do aluno com altas habilidades/superdotação, quanto o seu atendimento complementar no contraturno da escola regular, embora de acordo com o Censo da Educação Básica de 2012, apenas 11.025 dos 2,5 milhões de alunos com altas habilidades/superdotação foram registrados (PÉREZ; FREITAS, 2014).

---

<sup>1</sup> Schoolwide enrichment model.

No segundo capítulo, serão abordados autores que pesquisaram sobre as características docentes mais relevantes para o trabalho dirigido aos alunos com altas habilidades/superdotação. Também, será evidenciado que estudos que partem da percepção dos alunos sobre os efeitos de determinados aspectos da ação docente nas situações educativas concretas são escassos. Os principais autores que fundamentam essa temática são Vialle e Tischler (2005), Rech e Freitas (2005b), Martins e Alencar (2011), Valle-Ribeiro e Barbosa (2014), Guenther (2012) e Alencar e Fleith (2001).

No terceiro capítulo referente à pesquisa propriamente dita, serão apresentados o contexto em que foi realizada, os participantes, o instrumento, os procedimentos, os dispositivos de análise, os resultados e a discussão.

Nas considerações finais, será retomado o objetivo, traçado brevemente o percurso efetivado ao longo da pesquisa e evidenciado alguns pontos da análise, nesse contexto, dignos de nota e de reflexão. As referências e os anexos finalizam este trabalho.

# CAPÍTULO 1

## O CONCEITO DE INTELIGÊNCIA E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Este capítulo apresenta as contribuições teóricas sobre o tema inteligência e seu desenvolvimento para que seja embasado e contextualizado o tema altas habilidades/superdotação. Aqui será apresentada como era a visão acerca da inteligência no início do século XX, e como a psicometria contribuiu a seu modo para a área e transformou essa visão. A partir disso, será apresentado um histórico sobre as altas habilidades, será clarificada a questão das terminologias utilizadas a respeito da pessoa com inteligência superior e serão abordadas as conceituações com relação aos alunos com altas habilidades/superdotação e suas formas de atendimento. Por último, neste capítulo, serão apresentadas as políticas públicas que garantem os direitos desta população no Brasil.

### 1.1 O desenvolvimento do conceito de inteligência

No início do século XX, predominavam teorias para explicar a origem da inteligência do ser humano sob uma visão inatista ou ambientalista. O inatismo compreende a inteligência como uma capacidade que possuímos independentemente de nossos esforços, submissa de uma herança genética (MACEDO, 2002). Contrariamente à visão inatista, a ambientalista, que advém do empirismo, postula que a inteligência é resultante das qualidades positivas ou negativas da nossa experiência. O ambiente deve ser favorável para estimular o que é positivo e punir o que é negativo (MACEDO, 2002).

É neste contexto que Jean Piaget construiu sua teoria construtivista do desenvolvimento com base na epistemologia genética. Nela, o ser humano não é resultado nem de sua genética unicamente, nem de sua experiência somente. Para Piaget, o ser humano está fadado à interação, à troca. E é a inteligência aquilo que nos permite efetuar essas trocas vitais (MACEDO, 2002). É ela que faz com que as interações possam ser efetuadas e que a vida continue em sua expressão biológica, cultural e psicológica (MACEDO, 2002).

Nesta mesma época, Lev Semenovich Vygotsky desenvolvia uma teoria que convergia em muitos pontos com a de Piaget, ainda que estes dois autores não tivessem trabalhado juntos. Vygotsky e seus colaboradores buscavam uma abordagem psicológica que sintetizasse

as fortes tendências presentes na psicologia no início do século XX. Esta nova abordagem integra o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social. Para Vygotsky, as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. Entretanto, o funcionamento psicológico também se fundamenta nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais acontecem num processo histórico (OLIVEIRA, 1997). Vygotsky destaca a importância dos processos de aprendizagem, enfatizando que as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento estabelecem-se de acordo com os hábitos sociais da cultura na qual o indivíduo está inserido (VYGOTSKY, 1998).

Assim, tanto para Piaget como para Vygotsky a interação é uma parte fundamental do desenvolvimento humano. Ambos os autores contribuíram para a compreensão a respeito do desenvolvimento do pensamento e do conhecimento do ser humano, nos quais o fator biológico também está presente (SIMONETTI, 2008). A seguir, outro olhar sobre a questão da inteligência será apresentado sob a perspectiva da psicometria.

## **1.2 Inteligência e psicometria**

A psicologia, desde o século XIX, preocupa-se em responder à questão sobre a natureza da inteligência, sendo que anteriormente, apenas a filosofia se propunha a pensar sobre as capacidades humanas. Nesse sentido, é possível encontrar muitas respostas revelando várias visões e teorias (PRIMI, 2003).

As leituras sobre o tema indicam que não existe consenso a respeito da natureza, da definição e do nível de análise nas investigações sobre o conceito de inteligência, conforme afirmam Oliveira-Castro e Oliveira-Castro (2001). Esses autores tomam como ponto de partida para seu trabalho essa falta de consenso e valem-se dos usos cotidianos da palavra inteligência para esclarecer esta questão teórica da psicologia. Na linguagem cotidiana, inteligência indica uma ação bem-sucedida em uma situação nova, sendo o exercício de uma habilidade do indivíduo. Assim, divergências referentes ao conceito de inteligência em diferentes culturas, também, parecem estar relacionadas ao aspecto adverbial de inteligência, tendo em vista que cada cultura defende critérios diferentes para o que seja uma ação bem-sucedida (OLIVEIRA-CASTRO; OLIVEIRA-CASTRO, 2001). O que os autores explicam sobre a função adverbial é o fato de carregar uma conceituação não muito clara, vaga e muito abrangente. O conceito de inteligência considerado com essa função adverbial de caracterizar a maneira como as ações são executadas diz respeito a qualquer ação feita com sucesso pelo indivíduo, sem referir-se a nada muito específico. Assim, para Oliveira-Castro e Oliveira-

Castro (2001), um fato que pode causar certas dificuldades para se chegar a uma única definição está na adoção por parte dos pesquisadores de termos da linguagem cotidiana e não de termos técnicos em suas conceituações teórico-empíricas em psicologia.

Ao referir-se ao tema inteligência, Simonetti (2008) observa que ele é tratado com base em metáforas psicológicas, segundo Sternberg (1990), Cianciolo e Sternberg (2004). Observa ainda o alerta desses autores para o fato de que a inteligência é um constructo sobre o qual estudiosos concebem suas teorias e modelos sem que o objeto de sua investigação seja visto. O simples e evidente fato de que não há como avaliar a inteligência da mesma forma que se avalia traços físicos, geraria as maiores dificuldades em termos de concepção e, conseqüentemente, a falta de consenso entre as definições sobre a inteligência propostas na literatura científica.

A autora acrescenta ainda em seu trabalho que:

A inteligência como cognição se relaciona a processos mentais que nos permitem reconhecer, aprender e recordar, também, se refere a planejamento, resolução de problemas, julgamento e outras funções cognitivas superiores. Assim, inclui funções mentais como a atenção, memória, percepção, raciocínio, juízo, imaginação e outros processos que se fazem presentes no processamento cognitivo e na resolução de problemas. (SIMONETTI, 2008, p. 19).

Sternberg (2010, p. 474) oferece uma definição mais geral que sintetiza o conceito de inteligência:

[...] inteligência é a capacidade para aprender com a experiência, usando processos metacognitivos para incrementar a aprendizagem e a capacidade para adaptar-se ao meio ambiente que nos cerca. Pode exigir adaptações diferentes no âmbito de contextos sociais e culturais diferentes.

Essas são algumas definições disponíveis de tantas outras de outros autores. Contudo, ainda que não se tenha um consenso sobre a definição do que seja a inteligência e sua natureza, a pesquisa científica possui uma história em relação às investigações sobre o tema, conforme será relatado, em parte e de forma sucinta, nos parágrafos abaixo.

A partir do século XIX, quando a inteligência tornou-se um dos objetos de estudo da psicologia, surgem os primeiros trabalhos de medição das diferenças individuais. Segundo Pinheiro (1996), o estudo da inteligência nessa abordagem quantitativa teve como finalidade, fundamentalmente, a sua medição, sendo a origem de tal abordagem atribuída a Sir Francis

Galton (1822-1911), por ter efetivado as primeiras tentativas para desenvolver medidas de habilidade intelectual.

Portanto, a primeira forte corrente de pensamento a abordar a inteligência foi a psicométrica que se dedicou a pesquisar a estrutura e a organização da inteligência, tendo sido marcada pela mensuração por meio dos testes de QI, quociente intelectual, e outras aptidões intelectuais (SIMONETTI, 2008). Entende-se que suas contribuições ainda são observadas na atualidade, pois se mantêm sendo uma influente área de estudo da psicologia e que reforça a sua visão na categoria de ciência. Assim, conforme Pasquali (2009), a psicometria apoia-se na teoria da medida em ciências a fim de explicar o sentido que têm as respostas dadas pelos sujeitos a um conjunto de tarefas e de sugerir estratégias e técnicas de medida dos processos psicológicos.

Já em 1869, Galton apresentou à comunidade científica a publicação do livro *Hereditary Genius (O gênio hereditário)* (GALTON, 2000<sup>2</sup>), considerada a primeira obra contendo uma análise quantitativa da inteligência (PINHEIRO, 1996). O estudo das diferenças individuais tivera como propósito compreender a influência da hereditariedade e do ambiente no desenvolvimento e na manifestação dos traços característicos de cada indivíduo (AMBIEL et al., 2011, p. 52-53). Os achados de Galton publicados em seu livro referiam-se ao fato de os dotes intelectuais serem transmitidos através de gerações, da mesma forma que os traços físicos. Galton chegou a essa conclusão após realizar um estudo com 1.000 homens ingleses provenientes de 300 famílias. Nesse estudo, Galton identificou que os homens eminentes participantes da pesquisa tinham parentesco entre si, então concluiu ele que ser eminente era um aspecto que poderia ser transmitido hereditariamente (PINHEIRO, 1996).

A partir dessas constatações, Galton começou a pesquisar formas de se avaliar a inteligência, conforme obra publicada em 1883, *Inquiries into human faculty and its development (Investigações sobre as faculdades humanas e seu desenvolvimento)*, considerada por Pasquali (2001) sua obra mais importante nessa área. Pasquali (2001) expõe que essas pesquisas objetivavam a avaliação das aptidões humanas por meio da medida sensorial. Ainda explica que Galton (1883) acreditava que as operações mentais poderiam ser avaliadas por meio de medidas sensoriais; particularmente a capacidade associada à discriminação sensorial individual do tato e dos sons, porque considerava que “toda a informação do homem chegaria pelos sentidos, de modo que quanto melhor os estados destes,

---

<sup>2</sup> Obra consultada: primeira edição eletrônica, 2000, da segunda edição de 1892. Disponível em: <<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>>.

melhores seriam as operações intelectuais” (PASQUALI, 2001, p. 20). Para Galton, a partir de tais considerações, as pessoas com retardo mental, portanto, teriam também outras deficiências no sentido de terem baixa discriminação sensorial e serem menos sensíveis à dor (GALTON, 2001<sup>3</sup>, p. 19-20). Seu trabalho com ênfase nas medidas sensoriais causou enorme impacto tanto na orientação mais prática da psicometria, quanto na teórica, sendo uma referência para diversos pesquisadores que se seguiram até os dias atuais.

Matarazzo (1976) afirma que as pesquisas de Galton resultaram em diversos testes que contribuíram com os primeiros estudos realizados pela Psicologia Experimental, uma vez que ele foi o primeiro a mensurar as diferenças individuais com rigor científico. Assim, a partir de 1870, após a divulgação desses testes, o trabalho de Galton despertou o interesse de outros pesquisadores em testar as sensações e as reações humanas. Com o intuito de investigar a inteligência e a capacidade humana, Wilhelm Wundt, em 1879, em Leipzig na Alemanha, criou o primeiro laboratório de Psicologia Experimental. Nesse laboratório, desenvolveu várias pesquisas com a finalidade de medir as sensações por meio de métodos experimentais (PATTO, 1984). Hebert Spencer, filósofo britânico, contemporâneo de Darwin e Galton, também se interessou pelo estudo da inteligência. Yehia (1987, p. 53) afirma que “se atribui a Spencer o mérito de introduzir o termo inteligência na Psicologia” e que, para ele, “a inteligência favorecia o ajustamento contínuo das relações internas às externas, sendo uma capacidade que permite combinar diversas impressões separadas”.

Seguindo na linha do tempo, no início do século XX, de acordo com Schelini (2006), o psicólogo inglês Charles Spearman apresentou sua teoria de inteligência denominada *Teoria dos dois fatores*, conhecida atualmente como *Teoria Bifatorial da Inteligência*. Spearman considerava a inteligência como dependente de um fator comum e geral para todas as habilidades humanas (*fator g*) e um fator específico para cada habilidade (*fator s*). Para ele, o *fator g* poderia ser compreendido como uma espécie de energia mental subjacente e constante em todas as atividades intelectuais, o que era diferente do *fator s*, que seria relativo a uma tarefa específica (SCHELINI, 2006). Portanto, é atribuído a Spearman o primeiro esforço em diferenciar a inteligência, a princípio, nesses dois fatores (*g* e *s*).

Em meados do século XX, Raymond Cattell construiu uma teoria que correlacionava duas teorias distintas existentes, a Teoria Bifatorial da inteligência de Spearman e a Teoria das Aptidões Mentais Primárias de Thurstone, o qual concebia a inteligência como um grande

---

<sup>3</sup> Obra consultada: primeira edição eletrônica, 2001, da segunda edição de 1907. Disponível em: <<http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>>.

número de faculdades (SCHELINI, 2006). Essa teoria proposta por Cattell, aprimorada por um de seus alunos, John Horn, evoluiu para um modelo integrado hierárquico chamado de Teoria Gf-Gc (inteligência fluida e cristalizada) (PRIMI, 2003). Isto significava que “o fator g pode subdividir-se numa inteligência fluida (mais confinada ao próprio fator geral de Spearman) e numa inteligência cristalizada (capacidades assentes no uso das habilidades)” (ALMEIDA, 2002, p. 10).

Primi (2003), ao evidenciar em seu trabalho a evolução do estudo da inteligência, particularmente na abordagem psicométrica, considera que, em 1993, um dos estudos mais importantes da área veio a ser publicado por Carroll, o qual fez uma rigorosa análise psicométrica de pesquisas dos últimos 60 anos sobre a estrutura da inteligência. Primi (2003) também enfatiza que o modelo Cattell-Horn-Carroll, denominado assim devido às colaborações dos três autores, “vem sendo considerado o *estado da arte* na área” (p. 68). Referenciado em Carroll (1997), Primi (2003, p. 70) expõe que

Este modelo consiste numa visão multidimensional com dez fatores ligados a áreas amplas do funcionamento cognitivo. Estas capacidades associam-se aos domínios da linguagem, raciocínio, memória, percepção visual, recepção auditiva, produção de ideias, velocidade cognitiva, conhecimento e rendimento acadêmico.

Simonetti (2008) apresenta concordância com Primi (2003), afirmando que desde os anos 90, a Teoria dos Três Estratos de Carroll (1993) conduziu a um relativo consenso psicométrico, integrando fatores mais gerais e mais específicos na definição de inteligência.

Desse modo, com base no modelo Cattell-Horn-Carroll, a inteligência passa a ser concebida com uma natureza multidimensional. Desde então, a inteligência deixa de ser vista como uma capacidade única, estática e inata e passa a ser compreendida por capacidades múltiplas e passíveis de estimulação (SCHELINI, 2006). Almeida (2002) concorda, afirmando que a natureza da inteligência é plurifacetada, no que se refere às funções e às aptidões que integra.

Seguindo essa tendência do modelo Cattell-Horn-Carroll de compreensão da inteligência como capacidades múltiplas, surge a teoria das inteligências múltiplas proposta por Howard Gardner (1983), na qual a concepção de inteligência é muito mais pluralizada do que o conceito tradicional. Para Gardner, a inteligência funciona como sistemas distintos que podem interagir entre si. A saber, as inteligências propostas por Gardner são: a linguística, a musical, a lógico-matemática, a espacial, a cinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a

naturalista. Nessa teoria, um nível elevado numa inteligência não significa que será elevado em outra.

Para Almeida (2002), há proximidade entre algumas inteligências propostas por Gardner e o modelo aprimorado por Carroll, apesar de Gardner não ter se apoiado em estudos fatoralistas. Almeida et al. (2009) comentam que a proposta de Gardner se apresenta como uma resposta às concepções que pareciam valorizar mais a parte lógica da inteligência, assim como vem em contraponto às críticas sobre a falta de contextualização das avaliações psicológicas, porém, ao afirmar a relativa independência das inteligências, Gardner contraria os mais de 100 anos de pesquisas anteriores que afirmam a existência de um fator geral de inteligência. Ainda questionam a consistência teórica e o suporte empírico da teoria das inteligências múltiplas, considerando estudos do próprio Gardner e de outros que concluem que um bom desempenho numa determinada inteligência tende a se refletir em outra também.

Diante do exposto, percebe-se que as teorias que explicam a inteligência se modificaram ao longo do tempo e que num período de pouco mais de 100 anos foi um conceito estudado e fundamentado por diversas abordagens cientificamente. Entende-se ainda que, por não haver respostas para todos os questionamentos acerca do assunto, isso deve motivar novos estudos e explicações para os fenômenos relacionados às capacidades cognitivas.

### **1.3 Altas habilidades/superdotação**

Historicamente, as pessoas que se destacavam por sua excelência nas diversas áreas do conhecimento humano sempre causavam um impacto em suas sociedades. Isso é o que explica Virgolim (1997), quando afirma que essas pessoas poderiam despertar reações variadas como: aceitação, interesse, desconfiança ou antipatia. Essas reações se apresentam de acordo com o seu ambiente sociocultural, o qual poderá valorizar algumas habilidades em detrimento de outras, ou mesmo discriminar essas pessoas.

Nos séculos XV e XVI, evidencia-se a visão de que pessoas com habilidades superiores eram reputadas como endemoninhadas, bruxas ou hereges (VIRGOLIM, 1997). Durante o período renascentista, os demônios foram substituídos pelos fenômenos da mente, como consequência das observações e classificações científicas da época. Com o crescimento dos estudos da mente, aumentou-se também o interesse em relação às características individuais. Conforme explica Virgolim (1997) referenciada em Grinder (1985), para a medicina da época, qualquer desvio em relação à média, tanto em direção à insanidade quanto

à genialidade, era vista como uma anormalidade. Dessa concepção, segundo a autora, surgiu a crença de que crianças precoces estariam fadadas a serem sempre diferentes, fracas fisicamente e neuróticas.

No século XIX houve tentativas de supostamente confirmar essas ligações entre a genialidade e a anormalidade, como os trabalhos de Lombroso e Nisbet, em 1891, que traziam grandes homens famosos da história como homens com comportamento instável, conforme expõe Virgolim (1997) amparada nas reflexões de Tannebaum (1983). Algo a se destacar é que nesse momento histórico, conforme já foi mencionado no presente trabalho, Galton já havia publicado suas primeiras obras que deram início às pesquisas sobre inteligência no campo da psicologia e, posteriormente, aos métodos de medição da inteligência, tirando do centro das investigações o indivíduo e colocando a inteligência em si.

Diante deste passado repleto de concepções não científicas, inclusive que perduram até hoje em alguns casos, faz-se necessário o estudo aprofundado e minucioso acerca de quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação, quais são suas características, quais são seus direitos e que recomendações são feitas para a sua educação com o intuito de que não se caia nos estereótipos e mitos que foram construídos.

Nesse sentido, munidos de informações científicas atualizadas, profissionais e sociedade podem reivindicar e trabalhar para que haja atendimento às necessidades educacionais de indivíduos que se destacam por um potencial elevado. Por meio da literatura, sabe-se que a oferta de algum tipo de atendimento a essas pessoas não é fato recente, conforme afirma Alencar (1993), pois isso ocorreu consoante os valores e necessidades em dados momentos históricos em diferentes sociedades, ao valorizar e enaltecer talentos diversos.

Assim, conforme expõe a autora, na Grécia, por exemplo, Platão, há mais de 2.300 anos, já advogava a ideia de que os “indivíduos com inteligência superior deveriam ser selecionados nos seus primeiros anos de infância e suas habilidades cultivadas em benefício do Estado”, e, também na China, a partir de 206 a.C, “as crianças e os jovens com talentos especiais eram altamente valorizados” (ALENCAR, 1993, p. 77). Havia exames elaborados pelos chineses para selecionar crianças e aquelas que sobressaíam por possuírem “uma grande capacidade de memória e habilidades literárias, eram denominadas *divinas* e encaminhadas à corte, tidas como presságio de prosperidade nacional” (ALENCAR, 1993, p. 77-78, grifo da autora).

### 1.3.1 Terminologias

Dotação, superdotação, talento e altas habilidades são termos frequentemente utilizados para referir-se à inteligência acima da média. O emprego desses termos varia de acordo com cada autor e muito frequentemente são utilizados como sinônimos. Alencar, Feldhusen e French (2004) explicam que o termo “talento” tem sido usado para referir-se a uma habilidade específica em um domínio de atividade humana, como por exemplo, em alguma modalidade esportiva ou artística. O talento na criança estaria ainda incipiente, enquanto que no adulto pode ter sido treinado e traduzir-se em um desempenho competente, como por exemplo, na natação ou na pintura. O termo “superdotado” tem sido mais frequentemente associado ao notado alto potencial intelectual. O que há em comum, segundo os autores, é que tanto o talento como a superdotação são considerados aspectos desenvolvidos pela interação entre a predisposição genética e as influências externas, como a família, professores, amigos e ambiente cultural onde o indivíduo vive.

De outra forma, para Landau (2002, p. 36) existem três níveis diferentes da capacidade humana: talento, superdotação e genialidade, e sobre eles a autora explicita que:

O talento manifesta-se num campo específico de interesse do indivíduo. A superdotação constitui um aspecto básico da personalidade da pessoa talentosa, que lhe propicia revelar seu talento num nível superior, de maior abrangência, tanto cultural quanto social. A genialidade é um fenômeno raro na humanidade que abriga um grande número de manifestações, incluindo o talento do superdotado, cuja compreensão e/ou realização se observam em âmbito mundial. (LANDAU, 1973).

A autora sintetiza afirmando que, se o talento não for estimulado, a superdotação não se manifesta e a genialidade não se realiza.

As diferenças entre os significados de cada um dos termos para expressar o potencial superior também são apresentadas por Guenther (2012). A autora frequentemente utiliza as palavras dotação e talento, mas não como sinônimos. Dotação é definida como a posse e o uso de notável capacidade natural, que faz parte da constituição genética do indivíduo, é algo que ele “tem”. Dotação é a tradução do termo inglês *giftedness*. O talento é o termo que designa as habilidades desenvolvidas em alguma área da atividade humana, apresentada com um nível superior de realização, sendo uma competência treinada, aprendida. A autora vai além e explica também outros termos relacionados a essa temática. Assim, potencial e aptidão, bem como dotação são referentes à capacidade natural, enquanto habilidade e competência, assim

como o talento, estão ligados à capacidade adquirida. Logo, para desenvolver o talento é necessária a dotação, mas o oposto não é verdadeiro: pode existir em uma pessoa a dotação que nunca se desenvolve em talentos por falta de condições apropriadas no ambiente.

Guenther (2012) explica, ainda, que as características comuns entre as palavras dotação e talento devem-se ao fato de que ambas indicam capacidades humanas, indicam pessoas com produção superior e são normativos, isto é, apontam indivíduos que diferem da norma. A autora observa que o motivo pelo qual existe esta variedade de termos é devido à diversidade de culturas e línguas em que se publicam obras e também devido às traduções e interpretações na comunicação dos conceitos. Somado a isso, há a realidade de autores diferentes pesquisando simultaneamente e atribuindo nomes diferentes a conceitos semelhantes. Sobre o termo altas habilidades, bastante usado na atualidade, pode ter vindo da expressão *high ability*, segundo Guenther (2012), contudo a tradução mais correta seria “alta capacidade”.

Devido a essa variabilidade em relação à terminologia para referir-se à inteligência acima da média, foram efetivados trabalhos sobre o assunto, como o de Pérez (2012). A autora fez a contagem dos trabalhos no banco de teses da CAPES<sup>4</sup> durante os anos de 1987 a 2009, considerando os termos que constavam nos títulos. Relata que encontrou 29 trabalhos com “altas habilidades”, 23 com “superdotação”, 16 com “altas habilidades/superdotação” e 9 com “talento(s)”. A autora expõe quais são os termos também utilizados em outras línguas, bem como algumas considerações sobre eles. Em inglês, *giftedness*, como substantivo derivado de *gifted*, surgiu com William Harris, que propôs o primeiro programa de aceleração para atender às crianças com altas habilidades/superdotação, em 1968. Em francês, os termos mais utilizados pelos pesquisadores são *précoce*, *precocité* e *haut potentiel* (alto potencial). Em Portugal, utiliza-se comumente sobredotação e em espanhol, superdotación e sobredotación. Pérez (2012) afirma que o termo talento ou talentoso em português também é bastante utilizado, assim como seu correlato inglês *talent* ou *talented*. Essa palavra tem origem no latim e no grego, respectivamente, *talentum* e *talanton*, que significava a unidade de peso ou dinheiro. O termo dotação tem origem na palavra latina *dotare*, que significa dotar, conceder dote, remetendo a uma dádiva ou dom natural (PÉREZ, 2012). Esses termos e significados são tratados no presente trabalho no intuito de clarificar e entender como um mesmo assunto é tratado em diferentes lugares e por diferentes autores.

---

<sup>4</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

No Brasil, conforme expõe Delou (2007), um primeiro relato de atendimento educacional aos alunos superdotados foi redigido em 1929, quando a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro tratou dos alunos denominados *super-normaes*, termo este utilizado na época por Leoni Kaseff, Assistente Técnico da Universidade do Rio de Janeiro e catedrático do Liceu Nilo Peçanha. Em âmbito federal, o primeiro registro foi em 1961, quando a Lei n. 4024, que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tratou da educação dos *excepcionais*, palavra cunhada por Helena Antipoff para os que estão acima ou abaixo da norma entre seu grupo e que, por serem portadores de características físicas, mentais ou sociais, fazem da educação, nas palavras de Antipoff, um problema especial (ANTIPOFF, 1984).

O termo superdotado apareceu no Brasil pela primeira vez quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1967, formou uma comissão para definir os critérios de identificação e de atendimento a estes alunos denominados agora, portanto, superdotados (DELOU, 2007). O referido termo voltou a aparecer reforçando seu uso, em 1971, na Lei n. 5692, que Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, e explicitava, pela primeira vez, que os alunos superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação competentes (BRASIL, 1971, Artigo 9º). Em 1996, a Lei n. 9394, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revoga a Lei de 1971 e traz avanços para a educação especial, fazendo uso dos termos “altas habilidades ou superdotação” e “superdotados”, clareando um pouco mais esses conceitos.

Em 1994, com a publicação da “Política Nacional de Educação Especial”, o termo “altas habilidades ou superdotação” foi modificado para “altas habilidades/superdotação”, segundo o que relata Delou (2007), e este é o termo que se utiliza até a atualidade nos documentos oficiais do MEC. Portanto, o termo altas habilidades/superdotação ou sua forma abreviada AH/SD passa a constar nos documentos oficiais (PÉREZ; FREITAS, 2014). Assim, a proposta do MEC, contida na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 15), apresenta esse termo AH/SD e define

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

O conhecimento sobre os termos utilizados nos documentos oficiais traz uma luz sobre como localizar as referências às pessoas com potencial superior dentro das leis e como prever as condições necessárias ao tipo de educação que deverá ser dispensado a elas. Com base em tal conhecimento, torna-se mais fácil identificar as práticas atuais, bem como, abre-se espaço para compreender as conceituações dos diversos autores acerca dessas pessoas.

Em conclusão, faz-se importante a menção de que apesar da variedade na terminologia, nesta pesquisa, será adotado o termo altas habilidades/superdotação ou sua forma abreviada AH/SD. Essa escolha se deu pelo fato de ser o termo oficialmente utilizado pelo Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD) (PÉREZ, 2012) e pelo MEC (BRASIL, 2016).

### **1.3.2 Conceituação**

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (RECH; FREITAS, 2005a), cerca de 3% a 5% da população brasileira identifica-se com inteligência acima da média. Esta porcentagem engloba os indivíduos que alcançaram escores superiores a 140 em teste de capacidade cognitiva, teste de Quociente Intelectual (QI). Contudo, a questão do QI comporta diversas críticas, dentre as quais a de que as avaliações por meio unicamente de testes de QI são uma medida incompleta da inteligência (STERNBERG, 2010). Nessa mesma direção, Ourofino e Guimarães (2007) expõem que a superdotação, pela sua natureza multidisciplinar, envolve uma infinidade de variáveis e características que atuam simultaneamente no desenvolvimento de comportamentos superdotados, o que implica uma compreensão distanciada da visão unidimensional relacionada ao conceito de QI. Por isso, há autores que divergem desse percentual proposto pela OMS devido aos métodos de identificação que utilizam e ao que cada um define como AH/SD. Evidentemente, aqueles que consideram as inteligências múltiplas encontrarão um maior número de superdotados do que aqueles que consideraram para a sua identificação apenas as pontuações obtidas em testes específicos de inteligência, como os testes de QI.

Gagné e Guenther (2012) concordam que esse percentual poderá variar de autor para autor, tendo em vista que uns entendem que apenas 1% da população seria considerada com AH/SD e, outros, considerariam até 20% da população. Para o próprio Gagné (2008), conforme expõe Simonetti (2008, p. 42), os talentosos são aqueles que possuem um nível superior de mestria demonstrada em, pelo menos, um campo de atividade humana que situe o indivíduo entre os 10% superiores, “relacionados aos pares que estão (ou já estiveram) ativos

naquele campo”. Pérez e Freitas (2014) calculam em números absolutos que no Brasil há 2,5 milhões de estudantes com AH/SD.

Considerando quaisquer das hipóteses apresentadas acima sobre qual é o número de pessoas com AH/SD, esse número é significativo. Por isso, torna-se necessário elucidar e divulgar as melhores práticas educativas para esta população e para isso é preciso saber como identificar esses alunos.

### 1.3.3 Atendimento

Para o atendimento aos alunos com AH/SD, foram implantados em 2005 em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (BRASIL, 2006). Tais núcleos são espaços extraclasse para prover uma oportunidade mais completa de desenvolvimento aos alunos. De acordo com o MEC, sua proposta é

atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 11).

Os NAAH/S foram alvo de algumas críticas por ainda não terem conseguido impactar significativamente a área das AH/SD. A despeito da formação de professores, que seria um de seus objetivos, Valle-Ribeiro e Barbosa (2014, p. 102) comentam que essa formação é presencial e disponível àqueles docentes que trabalham nas salas de recursos multifuncionais e, por isso, “atinge uma parcela ínfima dos professores”.

Além da iniciativa do setor público, o terceiro setor e o setor privado também têm atuado no atendimento aos alunos com AH/SD. Um exemplo é o Instituto social de uma cidade do interior paulista, uma organização privada, sem fins lucrativos, do qual fazem parte os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental com altas AH/SD escolhidos como participantes desta presente pesquisa. Esse instituto identifica alunos talentosos de baixa renda de 12 a 15 anos de idade, seleciona e concede bolsas de estudos em escolas de excelência, bem como propicia o acesso a programas de desenvolvimento e de orientação profissional.

Para tanto, possui uma prática peculiar de identificação e seleção desses alunos. Em um primeiro momento organiza-se um encontro anual com educadores, dentre os quais são convidados professores, coordenadores, orientadores e diretores de escolas públicas municipais e estaduais, assim como membros das secretarias de educação. Nesse encontro, os educadores são orientados sobre o perfil do aluno com talento acadêmico por meio de palestras, relato de casos, vídeos e slides. Também são informados sobre o processo de seleção e sobre como realizar a indicação de seus alunos. Em outros momentos, ainda são realizadas reuniões nas secretarias municipais e estaduais de educação dos municípios e estados, nas quais o Instituto incentiva os educadores à identificação e à indicação dos alunos, instruindo sobre o que eles precisam observar para inscrever os alunos. Mantém uma prática de envio de e-mails mensais com notícias e temas correlatos às AH/SD para os educadores cadastrados. Desse modo, os professores podem indicar e inscrever seus alunos para participarem da seleção que é feita pelo Instituto. Entretanto, esta não é a única forma de inscrição, pois alunos e seus familiares que porventura acessem o site e estejam dentro dos critérios anunciados no edital de seleção, igualmente podem se inscrever, inclusive o Instituto incentiva que os estudantes que já fazem parte do projeto, sejam também multiplicadores responsáveis por divulgar o projeto e indicar outros alunos.

Após a inscrição, o candidato passa por uma seleção contendo cinco etapas, sendo que em cada uma são observadas algumas características dos alunos e permanecem para a próxima etapa apenas os alunos que demonstram as características identificadas pelo Instituto. A primeira etapa é denominada “teste online”, que contém 20 questões objetivas de português e matemática. O teste fica disponível por um determinado tempo no mesmo site em que são realizadas as inscrições. Após o prazo estabelecido para a realização do teste, os aprovados têm seu nome divulgado no site desse Instituto, sendo que isso acontece em todas as etapas do processo seletivo. Esses candidatos são convocados para a segunda etapa, chamada “prova presencial”, que é realizada nas cidades onde ficam os projetos do Instituto Social. No dia da prova presencial, primeiramente os alunos fazem o teste Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral, um teste de avaliação da inteligência composto de 60 questões objetivas cuja dificuldade aumenta gradualmente, e uma prova contendo 40 questões objetivas, sendo 20 questões de Português e 20 questões de Matemática. É informado ao candidato que ele tem no máximo 3h30min para a finalização do teste e da prova. A terceira etapa denominada “entrevista individual” é conduzida por um psicólogo com o objetivo de averiguar o grau de interesse do aluno, sua motivação, autonomia, organização para lidar com a rotina de estudos e habilidade de comunicação. Todos os psicólogos que conduzem as entrevistas têm um

mesmo roteiro e são treinados pelo Instituto para que as entrevistas sejam realizadas com o objetivo de se obter informações similares por parte de todos os candidatos. Em seguida, há a quarta etapa, denominada “visita domiciliar”. Nessa fase os alunos e suas famílias recebem um ou mais representantes do Instituto em suas residências com o objetivo de identificar como se dá o apoio familiar ao estudo do aluno e avaliar as condições socioeconômicas da família. A quinta e última fase é a “dinâmica de grupo”, na qual os candidatos são divididos em grupos para a avaliação da capacidade de interação com o grupo, reflexão crítica sobre temas da atualidade, habilidade de solução de problemas do dia a dia e expressão verbal. Após essa dinâmica é divulgado o resultado final no site do Instituto e realizado um evento para a apresentação detalhada do projeto e a assinatura de um contrato que valida o aluno oficialmente como bolsista do Instituto.

De renome internacional, Joseph Renzulli também apresenta propostas de atendimento aos alunos com essas necessidades que condizem com sua concepção teórica de superdotação. Iniciou seu trabalho na década de 60, mas sua teoria ganhou mais corpo na década de 70, e vem sendo aprimorada desde então. Em linhas gerais, Renzulli foi influenciado por Sternberg e Gardner no que se refere aos já vigentes questionamentos a respeito dos testes de QI como critério único para a identificação de talentos (RENZULLI, 2004).

Pérez (2004) relata que Renzulli chama a atenção para a afirmativa de Sternberg a respeito do fato de que os testes não funcionam para todas as pessoas em todos os momentos e supõe que no melhor cenário, avalia corretamente apenas um segmento da população testada. Por isso, ainda conforme Pérez (2004), Renzulli não ignora os resultados dos testes como instrumentos avaliadores da inteligência, mas amplia sua avaliação considerando práticas não limitadoras, como observação de comportamentos da criança. Os testes não poderiam realmente medir todos os aspectos considerados pelo autor, uma vez que em sua visão, os comportamentos de superdotação estão condicionados de forma social e afetiva por instâncias da sociedade, tais como a escola, a família e o trabalho. Com base nisso, criou seu constructo partindo de observações concretas que traziam inovações em relação às práticas mais usuais à época de aceleração e atividades de enriquecimento desconexas (RENZULLI, 2004).

A Concepção de Superdotação dos Três Anéis criada por ele consiste na interação dinâmica de três traços humanos: a habilidade acima da média, o compromisso com a tarefa e a criatividade elevada (RENZULLI, 2014). A habilidade acima da média permanece relativamente estável e não necessita ser excepcional. O compromisso com a tarefa ou a motivação refere-se à persistência, dedicação, esforço e autoconfiança. A criatividade elevada

refere-se à flexibilidade e à originalidade do pensamento. Esses dois últimos traços, a criatividade e o compromisso com a tarefa, são mais temporais e contextuais e requerem que os comportamentos sejam observados em situações em que possam ser incentivados e manifestados (RENZULLI, 2004).

Propõe um novo paradigma, principalmente por defender a não rotulação do aluno, ao afirmar que “ser” superdotado não é tão importante quanto desenvolver comportamentos superdotados e criativos em alunos que apresentem elevado potencial. Tal proposta vai ao encontro da flexibilidade tanto na identificação, quanto na inclusão de alunos superdotados que se encontram em situação de risco social ou com baixo rendimento escolar (RENZULLI, 2014).

Em seus estudos, apresenta a diferenciação de dois tipos de superdotação, a escolar ou acadêmica e a produtivo-criativa, sendo que esta envolve, conforme expõe Renzulli (2014, p. 83)

aspectos da atividade e do envolvimento nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais plateias-alvo.

Afirma que pessoas altamente criativas e produtivas têm altos e baixos no rendimento de alto nível. Expõe também que a superdotação acadêmica está contemplada principalmente no nível da capacidade acima da média, tendendo a permanecer estável ao longo do tempo, e que as pessoas em tal situação nem sempre mostram o máximo de criatividade ou comprometimento com a tarefa (RENZULLI, 2004).

Para Renzulli (2014), a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas e às circunstâncias. Isso quer dizer, conforme conclui o autor, que comportamentos provêm de determinadas pessoas (não de todas), em momentos determinados e em circunstâncias também determinadas (não em todo o tempo). Desse modo, entende-se que seja irreal presumir que todas as pessoas tenham comportamentos relacionados às AH/SD, ou então, pensar que as pessoas que apresentam comportamentos de AH/SD terão esses comportamentos em qualquer momento e circunstância. Isso em muito reflete o mito de que a pessoa com AH/SD deva apresentar produções superiores às de seus pares em todas as áreas do conhecimento, todo o tempo. Inclusive esta pressão pode ser muito nociva, principalmente no caso das crianças.

Para o atendimento aos alunos com AH/SD, Renzulli (2014) propõe o Modelo Triádico de Enriquecimento que foi originalmente elaborado para incentivar a produtividade criativa nos alunos por meio da exposição de vários temas, áreas de interesse e campos de estudos. O Modelo se chama Triádico porque se baseia em atividades de três tipos: as atividades exploratórias gerais de tipo I, atividades de treinamento em grupo tipo II e investigações de problemas reais individuais ou em pequenos grupos tipo III. As atividades do tipo I foram pensadas para expor os alunos a uma variedade de temas, hobbies e interesses que eles já apresentam, enquanto que as atividades do tipo II seriam para apresentar novas áreas potenciais de interesse para o aluno. Essas atividades do tipo I e II devem ser ampliadas também para os demais alunos, não apenas os superdotados. O diferencial estaria nas atividades do tipo III que atrairia os superdotados pela possibilidade de aprofundamento e construção de soluções baseadas em problemas reais. São considerados como objetivos das atividades tipo III

- oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada;
- adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares;
- desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica;
- desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação, e
- o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa. (RENZULLI, 2014, p. 546).

Acrescenta-se ao exposto que o Modelo Triádico de Enriquecimento serve como base teórica e curricular para o SEM, Modelo de Enriquecimento para toda a escola,<sup>5</sup> conforme Renzulli (2014, p. 547).

No contexto atual de educação, destaca-se a importância de se oferecer oportunidades para o desenvolvimento de capacidades acima da média e o atendimento adequado, por meio da educação inclusiva ou de programas complementares (SIMONETTI, 2008; METTRAU; REIS, 2007; MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; BARBOSA; SIMONETTI; RANGEL, 2005). A par disso, acentua-se a necessidade de se conceder serviços de orientação e aconselhamento ao superdotado e à família, uma vez que estes indivíduos também podem desenvolver

---

<sup>5</sup> Schoolwide enrichment model.

problemas socioemocionais tais como: “perfeccionismo e medo do fracasso, ambivalência a respeito de si mesmo, baixa auto-estima, sub-rendimento, desvio das normas impostas pela família e pelo grupo de mesma idade, além do isolamento social” (ALENCAR, 2007, p. 376).

Contudo, ainda é esperado que seja dada maior assistência às pessoas que se destacam por um potencial superior, pois somente desta maneira é possível o desenvolvimento deste potencial em atividades produtivas para o indivíduo e para a sociedade (GUENTHER, 2000).

#### **1.4 Políticas públicas relacionadas às altas habilidades/superdotação**

Sempre que se esbarra em uma questão que envolve a educação e uma parcela considerável da sociedade, não há como não se esbarrar na questão de como as políticas públicas estão sendo feitas no sentido de garantir os direitos dessa população. Com a temática da educação especial não poderia ser diferente.

No que se refere ao atendimento inclusivo, um dos documentos mais importantes é a “Declaração de Salamanca”, que prevê claramente o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular sob a perspectiva da educação inclusiva, o que abrange os com AH/SD. Essa Declaração foi elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –, em Salamanca, na Espanha, em 1994. No seu texto, reafirma os direitos à educação previstos na Declaração Universal dos Direitos humanos adotada pela ONU – Organização das Nações Unidas em 1948 e as garantias estabelecidas na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990.

Conforme relatam as autoras Breitenbach, Honnef e Costas (2016) existem duas versões da Declaração traduzidas para a língua portuguesa, uma publicada pela CORDE – Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1994 e reeditada em 1997, que não se encontra mais disponível para download no site do MEC. A outra versão é a que está atualmente disponível em meio digital no site do MEC. Ainda conforme as autoras, existem algumas diferenças entre as duas versões no que se refere às terminologias utilizadas, sendo uma das mais significativas a troca do termo “Necessidades Educativas Especiais” utilizado na primeira versão, por “Educação Especial” na segunda versão, observando-se que o termo originalmente empregado é “Special needs education” (UNESCO, 1994). Outras alterações referem-se aos termos “integração” e “escolarização integradora” que foram traduzidos na segunda versão, respectivamente, como “inclusão” e “escolarização inclusiva”. As autoras Breitenbach, Honnef e Costas (2016), referenciadas em

Bueno (2006, 2008), expõem que a primeira versão da tradução é mais fiel à versão original e, por isso, optou-se pelo uso desta versão nesse trabalho.

A respeito de seu conteúdo, a Declaração de Salamanca enfoca os direitos da pessoa com necessidades educativas especiais, passando pelas questões relacionadas à política e à organização, à escola e aos educadores, às linhas de ação sobre necessidades educativas especiais e ao envolvimento comunitário (BRASIL, 1997). É destacado no seu texto que a “Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” aprovada pela Conferência tem por base as experiências dos governos participantes da Conferência, assim como as resoluções, recomendações e publicações da ONU e outras organizações intergovernamentais. Ao relatar sobre como deve ser essa “Linha de Ação”, a Declaração de Salamanca orienta:

[...] que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem na rua e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 3)

E mais: “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (BRASIL, 1997, p. 8).

No contexto brasileiro, Delou (2007) destaca que as políticas públicas nacionais na área das AH/SD são comumente caracterizadas pela descontinuidade e por ações fragmentadas.

O início dessas políticas se deu nos anos 70, com uma maior preocupação em atender a população escolar especial, incluindo os alunos com AH/SD, que culminou na Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5692/71) (BRASIL, 1971), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) (BRASIL, 1961) ao determinar ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” (BRASIL, 1971, Artigo 9º).

Delou (2007) ressalta a importância do Projeto Prioritário nº 35/71 que previa a aceleração de estudos dos alunos superdotados. Assim, caso o aluno terminasse antes da idade normal parte dos estudos do ensino de 1º grau, atual Ensino Fundamental, o aluno poderia frequentar simultaneamente o 2º grau, atual Ensino Médio, em escolas que permitissem

matrículas por disciplina. No entanto, a autora afirma que a aceleração se tornou mais comum no 2º grau, no caso de alunos de famílias abastadas que eram aprovados nos vestibulares de universidades particulares. Esses alunos costumavam solicitar mandados de segurança que garantiam o acesso às aulas do Ensino Superior enquanto cursavam ou concluíam o 2º grau.

Outro fato importante foi a criação em 1979 da Associação Brasileira para Superdotados, a ABSD, que promoveu diversos eventos nacionais e internacionais sobre o tema em parcerias com o Ministério da Educação, a UNESCO, o Senai e outros órgãos. Tais eventos exerceram considerável influência sobre as decisões ministeriais da época (DELOU, 2007).

No ano de 1994, segundo Delou (2007), houve a publicação do documento intitulado Política Nacional de Educação Especial produzido pela Equipe da Secretaria de Educação Especial do MEC junto com dirigentes estaduais e municipais, representantes do Instituto Benjamim Constant, do Instituto Nacional de Educação de Surdos e de organizações não governamentais. Tal documento trazia uma revisão dos principais conceitos de Educação Especial sob o paradigma da integração e, com relação às AH/SD, apresentou os avanços teóricos feitos pelas áreas da psicologia e da educação até então. De fato, os anos 90 foram significativos para a área da educação especial, considerando que em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96, que ampliou o que estava definido no Capítulo III, Seção I, da Constituição Federal, a qual dispõe sobre a educação (BRASIL, 1988).

Portanto, a Lei 9394/96, trouxe modificações na redação para que não apenas os portadores de deficiência tivessem garantido um atendimento educacional especializado, mas todos com necessidades educacionais especiais. Em seu Artigo 4º, a LDBEN, estabelece como um dever do Estado que a educação escolar pública garanta “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, Art. 4.º, III). No capítulo II, Seção I, a LDBEN apresenta a possibilidade de flexibilidade para a organização da educação básica:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, Cap. II, Seção 1, Art. 23)

Esse é um dos artigos da LDBEN que naturalizaria a aceleração de estudos para que o aluno com AH/SD possa terminar o ensino básico em menor tempo e de acordo com sua capacidade.

Existe igualmente respaldo legal para o atendimento ao superdotado na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” do Ministério da Educação (MEC), emitida como um documento de orientação publicado em janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), que prevê a inclusão em escola regular, como também o atendimento às necessidades educacionais especiais aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, por exemplo, autismo, e com AH/SD.

Como consequência da criação da LDBEN, o MEC iniciou trabalhos que instituíram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (Parecer CNE/CEB Nº 17 e Resolução CNE/CEB Nº 2) (BRASIL, 2001), especificando o tipo de atendimento que os alunos com AH/SD devem receber. Posteriormente, o parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e a resolução CNE/CEB Nº 4/2009 (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b) instituem as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que complementam as Diretrizes Nacionais. Essas Diretrizes Operacionais reafirmam a Educação Especial como uma modalidade complementar e suplementar, bem como definem o Atendimento Educacional Especializado em turno contrário ao da escola regular, tornando obsoletas as classes e escolas especiais.

Apesar disso, Pérez e Freitas (2014) chamam a atenção para o baixo número de alunos atendidos. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2012, dos 2,5 milhões de alunos com AH/SD, apenas 11.025 foram registrados; desses, 10.902 estavam sendo atendidos em classes regulares e 123 em classes especiais (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Infelizmente percebe-se que, apesar das garantias previstas aos alunos com AH/SD, a desinformação acerca da identificação e de como atender a esses alunos ainda colabora para o baixo número de estudantes atendidos na educação pública brasileira.

## CAPÍTULO 2

### O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E O PROFESSOR

Nas publicações científicas brasileiras, pouco se encontra a respeito das características e/ou modos de atuação pessoais-profissionais dos professores para o aluno com AH/SD. Na verdade, as pesquisas brasileiras quando tratam da pessoa com AH/SD, em sua maioria abordam a identificação de crianças com tais características e os programas que as atendem. Nota-se, na maioria delas, um tom crítico em relação ao baixo número de publicações e à falta de atendimento adequado às necessidades especiais dessas crianças.

Essa carência de trabalhos sobre as características necessárias ao professor foi observada também em outros países, durante o levantamento bibliográfico. No entanto, ao procurar pelo termo *teacher* somado de *gifted* ou *talented*<sup>6</sup> em bases de dados internacionais como o SAGE, os resultados referentes a artigos publicados relacionados a essas palavras-chave aparecem em maior quantidade. Contudo, estudos que partem do ponto de vista dos alunos sobre os efeitos de determinados aspectos da ação docente nas situações educativas concretas são ainda mais raros, ainda que pesquisando em publicações do exterior.

A princípio, nota-se, na literatura, que há uma variedade de termos para expressar aquilo que o professor precisa apresentar para ser considerado bom/eficiente, tais como atributos, características, comportamentos, competências, habilidades e qualidades. Entende-se que o uso desses termos dependerá do autor e de sua linha de pensamento, como Renzulli (1980), por exemplo, que dá especial destaque ao comportamento do professor. O mais interessante neste tipo de abordagem é o fato de o autor enfatizar a possibilidade de treinar os professores para que emitam alguns comportamentos específicos: “Para ter certeza, podemos treinar todos (ou quase todos) os professores para serem mais flexíveis, para elaborarem questões de mais alto nível, e para darem lições que promovam criatividade e desenvolvimento afetivo”<sup>7</sup> (RENZULLI, 1980, p. 8, tradução nossa). Essa possibilidade de mudança de comportamento é importante ser observada porque, de certa forma, tira o docente

---

<sup>6</sup> As palavras *teacher*, *gifted* e *talented* significam em português, respectivamente, professor, dotado e talentoso.

<sup>7</sup> Trecho original em inglês: “To be certain, we can train all (or almost all) teachers to be more flexible, to ask higher level questions, and to teach lessons that promote creativity and affective development.”

de sua *zona de conforto* e o coloca como uma espécie de corresponsável no desenvolvimento de tais comportamentos.

Vialle e Tischler (2005) realizaram um estudo na literatura para levantar o que outros autores apresentaram em suas pesquisas como características desejáveis em professores de alunos com AH/SD, sendo que tais pesquisas incluíram entre seus sujeitos especialistas em educação para dotados, professores, estudantes e seus pais. As autoras concluíram que as características levantadas poderiam ser divididas em três grupos: pessoais-sociais (personal-social characteristics), estratégias e abordagens de ensino (teaching strategies and approaches) e características intelectuais (intellectual characteristics).

As características levantadas são apresentadas a seguir de acordo com o agrupamento proposto por Vialle e Tischler (2005, tradução nossa). Como exemplos das características pessoais-sociais constam que o professor deve ser capaz de compreender as necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes dotados, ser culturalmente sensível, admitir os próprios erros, ter bom senso de humor e ser entusiasmado. Do grupo das estratégias e abordagens de ensino aparecem como características desejáveis ter habilidades em diferenciar o currículo para os estudantes dotados, empregar estratégias que promovam formas mais elevadas de pensamento, encorajar os estudantes a serem aprendizes independentes, promover oportunidades de aprendizado centradas no aluno, agir como um facilitador, criar um ambiente de aprendizagem não ameaçador e ser bem organizado. Por fim, o grupo das características intelectuais com relação ao professor inclui possuir conhecimento aprofundado da matéria que ensina, ter amplos interesses, envolvendo interesses culturais e literários, ter inteligência acima da média, ser um eterno aprendiz, ter pensamento criativo e possuir excelentes habilidades de comunicação.

A seguir, apresenta-se um quadro com a classificação dessas características e seus respectivos autores, conforme Vialle e Tischler (2005, tradução nossa).

Quadro 1 - Características desejáveis em professores de alunos com AH/SD

(continua)

<b>Pessoais-sociais</b>	<b>Fonte</b>
compreende as necessidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes dotados	Bishop, 1980; Burg, 1988; Davalos & Griffin, 1999; Feldhusen, 1991; Goodnough, 2001; Hansen & Feldhusen, 1994; Landvogt, 2001; Nelson & Prindle, 1992; Whitlock & DuCette, 1989.
possui bom senso de humor	Bernal, 1994; Burg, 1988; Goertz & Plemister, 1994; Maddux et al., 1985.
admite os próprios erros	Bernal, 1994; Whitlock & DuCette, 1989.
é entusiasmado	Feldhusen, 1991; Goertz & Plemister, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Whitlock & DuCette, 1989.
é culturalmente sensível	Baldwin, et al., 2000; Chan, 2001; Ford & Trotman, 2001.

Quadro 1 - Características desejáveis em professores de alunos com AH/SD

(conclusão)

<b>Estratégias e abordagens de ensino</b>	<b>Fonte</b>
tem habilidades em diferenciar o currículo para os estudantes dotados	Feldhusen, 1991; Nelson & Prindle, 1992; Whitlock & DuCette, 1989.
emprega estratégias que promovam formas mais elevadas de pensamento	Feldhusen, 1991; Hansen & Feldhusen, 1994; Nelson & Prindle, 1992.
encoraja os estudantes a serem aprendizes independentes	Feldhusen, 1991; Goertz & Phemister, 1994; Hansen & Feldhusen, 1994; Nelson & Prindle, 1992; Whitlock & DuCette, 1989.
promove oportunidades de aprendizado centradas no aluno	Bishop, 1980; Davalos & Griffin, 1999.
age como um facilitador	Bernal, 1994; Whitlock & DuCette, 1989.
cria um ambiente de aprendizagem não ameaçador	Hansen & Feldhusen, 1994.
é bem organizado	Bishop, 1980; Feldhusen, 1991; Maddux, et al., 1985.
<b>Intelectuais</b>	<b>Fonte</b>
possui conhecimento aprofundado da matéria que ensina	Bishop, 1980; Burg, 1988; Emerick, 1992; Feldhusen, 1991; Landvogt, 2001; Lewis, 1982; Goertz & Phemister, 1994; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979.
tem amplos interesses, envolvendo interesses culturais e literários	Bishop, 1980.
tem inteligência acima da média	Bishop, 1980; Feldhusen, 1991; Lewis, 1982; Milgram, 1979.
é um eterno aprendiz	Bernal, 1994; Emerick, 1992.
tem pensamento criativo	Bishop, 1980; Lewis, 1982; Hansen & Feldhusen, 1994; Maddux et al., 1985; Milgram, 1979; Nelson & Prindle, 1992; Rejskind, 2000.
possui excelentes habilidades de comunicação	Bishop, 1980; Lewis, 1982.

Fonte: Vialle e Tischler (2005, tradução nossa)

Ainda segundo Vialle e Quigley (2002), são poucas as pesquisas que têm como participantes os próprios estudantes. Um dos raros exemplos mencionados pelas autoras é a pesquisa realizada por Bishop (1976), que examinou características de professores americanos de Ensino Médio apontados como bem sucedidos pelos alunos dotados e de alto desempenho. Acrescenta-se ainda que, conforme relata Feldhusen (1985), o diferencial de Bishop permanece no fato de que ele entrevistou três grupos de participantes de sua pesquisa, bem como aplicou um questionário que foi respondido por esses sujeitos. Um dos grupos era formado de estudantes dotados e os outros dois grupos eram de professores, sendo o primeiro formado por professores bem sucedidos de alunos dotados e o segundo, por professores escolhidos aleatoriamente, como um grupo de controle. Segundo Feldhusen (1985), Bishop comparou os dados obtidos dos três grupos e observou que as características dos professores do primeiro grupo eram muito mais significativas em relação às do segundo grupo de professores. Desse modo, segundo Feldhusen (1985, p. 87, tradução nossa), Bishop concluiu que os professores bem sucedidos de alunos dotados tinham as seguintes características: maturidade e experiência, inteligência superior, interesses intelectuais, culturais e artísticos,

orientação para alto rendimento e capacidade de ver as coisas do ponto de vista dos estudantes. Concluiu, inclusive, que esses professores eram metódicos e organizados, incentivadores, imaginativos e entusiasmados e que encorajavam os estudantes a expressar opiniões e a participar das atividades em classe.

Depois de levantar na literatura as características referentes a professores e de agrupá-las, Vialle e Tischler (2005) realizaram uma pesquisa com um total de 857 estudantes dotados, sendo 387 provenientes da Austrália, 142 da Áustria e 328 dos Estados Unidos. Elas investigaram a visão desses estudantes em relação às características mais importantes de professores considerados eficientes. Nessa pesquisa, as autoras relatam que os estudantes dotados responderam ao Preferred Instructor Characteristics Scale, o PICS de Krumboltz & Farquhar (1957), um questionário com 36 questões objetivas sobre as preferências dos estudantes em relação aos professores. Nessas questões, os participantes precisavam escolher entre um atributo pessoal-social ou um atributo cognitivo-intelectual. Por exemplo, foi solicitado que os alunos assinalassem sua preferência entre um professor que é: a) um especialista; ou que b) trata os alunos como pessoas maduras. O PICS é considerado, segundo as autoras, um instrumento de validade e confiabilidade, além de ter sido utilizado em outras pesquisas norte-americanas com alunos dotados, tais como pelos autores, Abel e Kames (1994) e Dorhout (1983).

Além desse questionário, as autoras elaboraram três questões abertas, nas quais os estudantes deveriam escrever em suas próprias palavras o que eles consideravam como características de bons professores, professores eficazes e professores ineficazes respectivamente. Questionar sobre bons professores e sobre professores eficazes pode parecer redundância, mas as autoras utilizaram-se dos dois termos justamente para saber se os estudantes fariam alguma distinção entre eles. As pesquisadoras verificaram que, para os participantes, os professores considerados mais eficazes são aqueles que apresentam uma combinação dos três grupos de características classificados por elas: pessoais e sociais favoráveis, qualidades intelectuais e domínio de habilidades pedagógicas. Essas características se traduziam no apreço que os estudantes relataram referente a professores que se relacionavam bem com seus alunos, que demonstravam paixão pela disciplina que lecionavam e que variavam suas estratégias de ensino (VIALLE; TISCHLER, 2005).

Um achado interessante nesse estudo foi o fato de que, para os alunos mais jovens, as características pessoais dos professores foram as mais enfatizadas. Em contrapartida, os alunos mais velhos, que estavam envolvidos em sua preparação para a universidade, valorizaram mais os professores que poderiam favorecer o aprendizado por meio de uma

combinação entre habilidades intelectuais, conhecimento da disciplina e habilidade de comunicar-se efetivamente com os alunos. Ainda que os participantes fossem de três países diferentes, Austrália, Áustria e Estados Unidos, não foram observadas, segundo as autoras, diferenças expressivas nessas preferências relatadas por eles. Considera-se importante este estudo de Vialle e Tischler (2005), por ter sido realizado com um número considerável de participantes. Além disso, destaca-se por ter apresentado a perspectiva dos alunos a respeito dos atributos de seus professores.

No cenário de pesquisas brasileiras, as autoras Rech e Freitas (2005b), referenciadas em Winner (1998), explicitam qual é o papel do professor no caso dos alunos com AH/SD. Nesse sentido, consideram que o professor precisa estar atento às reações da turma em relação ao aluno com AH/SD com vistas à manutenção de boas relações interpessoais. Em primeiro lugar, Rech e Freitas apontam a questão do rótulo que é dado aos alunos com AH/SD, o que, segundo Winner, pode pressioná-los em relação à obrigatoriedade de sempre atingirem altos resultados e aumentar seu sentimento de ser diferente. Assim, possivelmente, quando o rótulo não é bem trabalhado, no dizer das autoras, isso pode gerar problemas de convivência entre todos na escola (entre pares e entre alunos e professores). As autoras mencionam que os “sentimentos como rejeição e menosprezo, e até o isolamento, podem ser consequências negativas dessas relações interpessoais” (RECH; FREITAS, 2005b, p. 3).

Há, também, segundo as autoras, referenciadas em Winner (1998), outro comportamento observado que é a introversão, o qual ocorre quando alguns alunos “voltam-se para dentro”, porque são banidos por se sentirem tão diferentes. Mas nem sempre este é o caso, existem crianças superdotadas que são introvertidas simplesmente por encontrarem prazer nos momentos de solidão. A introversão pode ser acentuada pelas diferenças de interesses entre a criança com AH/SD e seus pares, gerando, por exemplo, dificuldades no relacionamento entre essas crianças. Por isso, as autoras orientam como necessário o encontro em um lugar comum entre as crianças com AH/SD, para efetivos compartilhamentos de experiências e de sentimentos (RECH; FREITAS, 2005b).

Como consequência deste primeiro problema apontado, as autoras mencionam mecanismos de defesa que são desenvolvidos frequentemente pelos alunos para lidar com as situações-problema. Por exemplo, quando o aluno não desenvolve relações positivas com os professores e com os colegas, um desses mecanismos de defesa que pode aparecer é o subaproveitamento, o qual é referido, conforme Rech e Freitas (2005b) pelas pesquisadoras Winner (1998) e Extremiana (2000). Tal mecanismo surge como uma forma de o aluno “camuflar” sua alta habilidade para ser aceito pelo grupo ou, ainda, quando um ambiente

escolar que não se apresenta como suficientemente desafiador pode levá-lo ao desinteresse pelos estudos (RECH; FREITAS, 2005b).

Rech e Freitas (2005b) esclarecem que o professor precisa saber criar estratégias que minimizem certos acontecimentos em sala de aula, acompanhando o entendimento de Winner (1998), a qual afirma que os alunos com AH/SD usualmente desempenham aquém de sua capacidade, não só porque são subdesafiados, como também porque trabalham aquém do seu nível para conseguir aceitação social.

Frente a essas situações, entende-se que é preciso promover a interação entre os alunos. Assim, a atuação do professor seria a de criar estratégias como seminários de discussão, para que todos os alunos possam participar ativamente da aula (RECH; FREITAS, 2005b). Outra estratégia possível sugerida pelas autoras seria a de utilizar o aluno com AH/SD como monitor, ajudando seus colegas a dirimir suas dúvidas.

Um terceiro aspecto problemático apresentado pelas autoras refere-se ao que foi afirmado por Guenther (2000) sobre o fato de o professor querer que o aluno evoque como resposta às suas perguntas, alguma coisa que ele, professor, tem em mente ou que já mencionou anteriormente, e não aquilo que o aluno pensou e trabalhou por si próprio. Mais interessante seria o professor estimular o pensamento e a reflexão, permitindo ao aluno expressar suas opiniões e desenvolver um senso crítico (RECH; FREITAS, 2005b).

Em linhas gerais, concluem Rech e Freitas (2005b) que a atuação do professor seja como a de um mediador no processo ensino-aprendizagem, que entenda as diferenças entre os alunos e as necessidades educacionais especiais, que observe se algum fator externo está atrapalhando o rendimento do aluno, e que seja responsável por oferecer estímulos aos alunos e instigá-los a buscar novos desafios. Por último, que procure ajuda de profissionais capacitados para orientação em relação à educação dos alunos com AH/SD. Entretanto, tudo isso só se torna possível quando o professor sabe identificar quem é o aluno com AH/SD.

Outras pesquisas brasileiras foram encontradas abordando este tema, como a de Martins e Alencar (2011), na qual as autoras realizaram uma pesquisa qualitativa junto a professores do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia, que teve, entre outros objetivos, investigar quais as características que eles apontavam como desejáveis aos docentes no atendimento aos alunos com AH/SD.

Na conclusão das autoras, os dois grupos de participantes não apresentaram diferenças expressivas em relação às suas respostas. Os professores de ambos os grupos consideraram tanto características profissionais, ao apontar fatores mais diretamente relacionados à profissão, quanto atributos pessoais, ao apontar traços de personalidade e habilidade

intelectual, conforme denominam as autoras, como atributos importantes para a prática profissional. Os atributos personológicos listados são, entre outros:

apresentar habilidade intelectual elevada; ser compreensivo; ser uma pessoa atenciosa; ser uma pessoa flexível, criativa e dinâmica; ser uma pessoa sensível e tranquila, ser uma pessoa responsável, compromissada e dedicada; ter autoestima elevada e ser paciente. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 39).

E as características profissionais listadas como desejáveis são, entre outras:

capacidade de observação para identificar as necessidades de aprendizagem do seu aluno; conhecimento sobre o assunto; facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno; habilidades para atender esse público e interesse em conhecer as necessidades do aluno. (MARTINS; ALENCAR, 2011, p. 39-40).

Portanto, na conclusão das autoras, os atributos desejáveis em docentes de alunos com AH/SD referem-se a características personológicas (traços de personalidade e habilidade intelectual) e a características profissionais. E, conforme observam as autoras, para mais da metade dos professores participantes, o educador ideal é aquele que apresenta grande número dos atributos que foram elencados na pesquisa.

Martins e Alencar (2011) observam, ainda, que os resultados alcançados no seu estudo são similares aos obtidos na pesquisa desenvolvida por Vialle e Tischler (2005) sobre as características mais desejáveis em professores de alunos superdotados, na visão de estudantes superdotados da Austrália, Áustria e Estados Unidos. Observa-se que tal pesquisa também foi mencionada anteriormente neste trabalho.

As conclusões de Martins e Alencar (2011) também apontaram para uma necessidade relatada pelos participantes da pesquisa, de que haja uma formação específica para atender alunos com AH/SD. Sobre essa necessidade de formação dos professores, a pesquisa de Bahiense e Rossetti (2014) traz um retrato desta situação. As autoras também pesquisaram sobre a percepção e a prática dos docentes em relação às AH/SD no contexto escolar. Uma das conclusões apontadas por elas refere-se ao fato de que a maioria dos professores admitia a necessidade de atendimento especializado aos alunos com AH/SD, todavia esses docentes relataram não ter tido contato com esse tema na graduação e, portanto, reconheciam como necessária a sua inclusão no currículo e em formações posteriores à graduação. A maioria afirmou, ainda, que isso teria sido importante para aperfeiçoar as suas práticas, fornecendo

indícios de que os docentes precisam receber mais informações sobre o assunto, com a sugestão de que ele seja incluído nos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas.

Diante do exposto, infere-se que os professores, ao reconhecerem a necessidade de atendimento especial aos alunos com AH/SD, a falta de acesso a estudos referentes a esse tema durante sua formação acadêmica e a inclusão necessária de tal temática no currículo da graduação e em formações posteriores, não se sentiam devidamente preparados para trabalhar com esses alunos. Por isso, a maioria afirmou que o acesso a tais estudos teria sido importante para aperfeiçoar as suas práticas junto aos alunos.

Valle-Ribeiro e Barbosa (2014) realizaram um estudo objetivando investigar a produção sobre os professores de alunos com AH/SD, nomeados por eles como dotados e talentosos, D&T, em artigos publicados em duas bases de dados internacionais a ERIC (Education Resources Information Center) e a PsychINFO. Para tanto, os autores procuraram termos referentes a professores de alunos talentosos em publicações entre 2006 e 2013. Após esse levantamento, foram considerados como objetos de estudo 20 artigos.

Dentre as conclusões, os autores verificaram que existe um baixo número de publicações com o tema e que este número não apresenta tendências de estabilidade, crescimento ou decréscimo quando se observa a quantidade de publicações em cada ano. Predominam as pesquisas empíricas, no contexto do ensino fundamental e os Estados Unidos têm a maioria das publicações, isto é, 80% delas.

Na análise de conteúdo dos artigos efetivada, os autores observaram que se destacam tanto as características pessoais quanto as profissionais, e ainda ressaltaram que as qualidades pedagógicas do professor estão presentes em grande parte dos artigos. A respeito das qualidades pedagógicas, Valle-Ribeiro e Barbosa (2014, p. 109) ponderam que

Isso é um fato relevante quando se pensa em promover nos professores as características para lidar com o aluno com D&T, já que podem ser mais facilmente desenvolvidas que aquelas ligadas à personalidade ou cognição do indivíduo, como motivação, inteligência ou maturidade. Por exemplo, saber preparar uma aula mais dinâmica, organizar bem a distribuição do tempo e adaptar o currículo são habilidades que podem (ou deveriam), inclusive, ser desenvolvidas durante o curso de graduação.

Valle-Ribeiro e Barbosa (2014) afirmam também não serem conclusivas as pesquisas no que se refere às razões que justificam o fato de algumas características serem restritas ao professor para a educação de alunos com D&T. Sendo assim, esses autores deixam o questionamento em relação à existência de características que seriam exclusivas para atuar

junto a esses alunos, “já que as pesquisas não são conclusivas em delimitar ou explicar por que motivos uma ou outra seria mais importante para o professor do aluno com D&T em comparação àquele que não tem em sua sala de aula estudantes com tal peculiaridade” (VALLE-RIBEIRO; BARBOSA, 2014, p 109).

Um questionamento importante que surge com essa pesquisa é sobre quais das características desejáveis aos professores de alunos com AH/SD seriam benéficas à turma de forma geral, e não apenas aos alunos com AH/SD. Como os autores afirmam que as pesquisas não são conclusivas, uma observação complementar que poderia contribuir para a busca desta resposta, seria o que Renzulli (2004) apresenta sobre seu Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (School schoolwide enrichment model - SEM). Renzulli afirma que, uma vez implantado, o Modelo beneficiaria a todos os alunos e professores, respeitando a diversidade entre eles e não apenas os alunos identificados com AH/SD e seus professores.

A posição de Guenther (2012) em relação ao professor diz respeito à sua principal contribuição que está na condução do processo de reconhecer e identificar os alunos dotados e talentosos. Isso ocorre porque o professor está em convivência diária com os estudantes durante todo o ano letivo e presente numa variedade de situações, portanto, apto para observar e registrar informações relevantes sobre os estudantes. Desse modo, se o professor estiver convencido de que existe necessidade de um projeto educativo para os alunos com maior potencial, ele poderá sensibilizar o meio para as necessidades específicas deles, prover materiais e situações de aprendizagens compatíveis com o seu potencial e interesse, procurar ajuda na comunidade para a promoção de bons projetos educativos e para o apoio especializado. A autora defende que o professor não deve ser responsabilizado sozinho por todas as decisões, pois a organização e a implementação de um programa para alunos dotados e talentosos deve ser responsabilidade da liderança e da direção da escola, que devem garantir incentivos ao professor, disponibilizando recursos extras de aprendizagem, flexibilizando horários e cronogramas para favorecimento do projeto, valorizando e divulgando o trabalho realizado, provendo ajuda para apoio individual aos alunos e demonstrando atitude positiva diante de suas famílias.

Há ainda obras que não tratam especificamente da questão do professor, mas mencionam como deve ser a educação do superdotado, assim como o ambiente propício para sua aprendizagem. Apesar de não se tratar de uma abordagem específica sobre o trabalho do professor, por englobar todos os envolvidos na educação, também perpassa pelo trabalho do docente. Um exemplo de obra nesse sentido é a de Landau (2002), quando afirma que um bom sistema educacional deve se adaptar à necessidade da criança, estimular sua capacidade e

trabalhar suas fraquezas. Na experiência da autora, a criança adquire autoconfiança com estímulo adequado e encontra maneiras de sanar seus pontos fracos.

Nessa mesma linha, entende-se como pertinente o que Alencar e Fleith (2001) referenciadas em Maker (1982) orientam sobre aspectos considerados importantes para o ambiente de aprendizagem do aluno com AH/SD, ao propor que a aprendizagem deve ser centrada no aluno e que se deve incentivar a sua independência. Nesse sentido, as autoras afirmam que se deve incentivar uma atmosfera ‘aberta’ em sala de aula para favorecer a tolerância e o surgimento de novas ideias, bem como as proposições de diversas soluções para problemas e questões. As experiências de aprendizagem nessa sala de aula com atmosfera ‘aberta’ possibilitam novos estudos e novas investigações, o que não ocorre em ambientes de atmosfera ‘fechada’. Outro aspecto também merecedor de atenção diz respeito ao fato de que se deve enfatizar a aceitação e não o julgamento quando o aluno apresentar ideias de forma incompleta, ambígua ou confusa. Uma das formas sugeridas, conforme as autoras, é que o professor, ao invés de criticar o trabalho do aluno, elabore perguntas úteis, como: Você pode citar um exemplo disso que está dizendo? Ou, como você chegou a esta conclusão? Outro último aspecto importante apresentado pelas autoras seria o de permitir e encorajar a alta mobilidade, isto é, a possibilidade de os alunos se movimentarem dentro e fora da sala, com acesso a diferentes fontes de aprendizagem, materiais e equipamentos.

Alencar e Fleith (2001) também apresentam como características desejáveis ao docente, a versatilidade de interesses, a criatividade, a experiência de ensino e o alto nível de preparação na disciplina sob sua responsabilidade. Porém, afirmam que isso não basta, sendo necessária uma formação com enfoque no atendimento ao aluno superdotado.

A leitura dos trabalhos mencionados neste capítulo chama a atenção para aquilo que já foi publicado sobre as características dos professores para os alunos com AH/SD. Há, sem dúvida, a concordância de que o professor deve apresentar algumas características que são pontos-chave para o sucesso de seu trabalho. Nesse sentido, esta pesquisa verificará se as características docentes que serão apontadas pelos participantes guardam relação com o que apresentam os autores que fundamentam essa questão. É interessante observar também que pelo fato de não se ter encontrado nenhum estudo brasileiro que identificasse tais características pela perspectiva dos estudantes, as conclusões desta pesquisa poderão oferecer informações que venham a colaborar com o campo de estudo das AH/SD.

## **CAPÍTULO 3**

### **A PESQUISA**

Este capítulo refere-se à pesquisa propriamente dita. Será apresentado o contexto de realização de pesquisa, os participantes, os procedimentos metodológicos, envolvendo a coleta de dados, o procedimento de aplicação e as respectivas análises segundo os constructos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

#### **3.1 Contexto e participantes da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada com 40 alunos com AH/SD do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental que fazem parte de um projeto de um Instituto social em uma cidade do interior paulista. Portanto, trata-se de alunos que foram selecionados por esse Instituto, quando estavam cursando o 7º ano, conforme já foi explicitado neste trabalho. Esse projeto estabelece que o aluno frequente a escola pública pela manhã e no contraturno um curso preparatório organizado em uma escola particular, parceira desse Instituto, durante os dois últimos anos do Ensino Fundamental (8º e 9º ano). Isso se dá com o objetivo de prepará-lo para cursar posteriormente o Ensino Médio apenas na escola particular.

Esse curso preparatório é realizado no formato de aulas, de segunda a sexta-feira, no período da tarde, das disciplinas: português, matemática, geografia, história, ciências, física, química, inglês e educação física. As aulas são ministradas por professores indicados pela escola parceira que geralmente já fazem parte do corpo docente da escola. Para as aulas são utilizados os recursos, os materiais didáticos referentes ao ano escolar do aluno e as dependências da escola, tais como, laboratórios, quadras, salas de aula e pátio.

O Instituto pode manter o aluno selecionado no 7º ano até o final do Ensino Superior. Para isso, o aluno recebe bolsas de estudos e o apoio necessário. Desse modo, todos os gastos são custeados pelo Instituto, como a anuidade escolar na escola particular parceira, o material didático, o material de apoio, o uniforme, o transporte, o lanche e o almoço. Simultaneamente, o aluno recebe também o acompanhamento de uma equipe técnica de psicólogos e pedagogos, cujo trabalho é desenvolver aspectos socioemocionais dos alunos, como autonomia, engajamento, persistência e motivação. Para tanto, ocorrem como atividades do Instituto os

atendimentos individuais e as reuniões periódicas com alunos e famílias. O projeto oferece ainda atividades culturais e de orientação profissional.

### **3.2 Instrumento**

Para investigar, segundo a percepção de alunos com AH/SD, quais são as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem, utilizou-se como instrumento metodológico para coleta de dados um questionário composto por questões abertas e elaborado com base no referencial teórico.

### **3.3 Procedimentos**

Por se tratar de uma pesquisa a ser efetivada com seres humanos, após a elaboração das questões a serem respondidas, encaminhou-se o projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde — Conselho Nacional de Saúde (CNS) e obteve-se aprovação sob número CAAE 52865216.0.0000.5501.

Para a aplicação do questionário, uma representante do Instituto social foi informada sobre o teor da pesquisa e a ela foi solicitada uma autorização para que o convite aos alunos (ANEXO C) pudesse ser encaminhado. Uma vez autorizado o solicitado, foram convidados os alunos do 8º e do 9º ano do projeto desse Instituto como participantes da pesquisa.

Para isso, foi realizada uma reunião com os 97 alunos do 8º e 9º ano com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e seu sigilo. Nessa reunião, os alunos foram convidados a participar da pesquisa e lhes foi entregue um envelope contendo duas vias do Termo de Assentimento (Anexo B) e duas vias do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (Anexo A). Os alunos foram orientados sobre como preencher e onde assinar os Termos no caso de resposta positiva ao convite. Aos pais, foi redigido um e-mail, no mesmo dia da reunião, com as mesmas informações passadas aos alunos na reunião presencial. As dúvidas apresentadas por alguns dos pais foram esclarecidas pela pesquisadora. Após essa reunião, 40 alunos aceitaram participar livremente dessa pesquisa.

Desses 40 participantes, 14 são do 8º ano e 26 do 9º ano, sendo 24 deles do gênero feminino e 16 do gênero masculino, e todos tinham entre 12 e 15 anos de idade completos.

**Tabela 1: Caracterização da amostra em relação a gênero, idade e série.**

Variável		f	%
Gênero	Feminino	24	60
	Masculino	16	40
Idade	12	2	5
	13	17	43
	14	20	50
	15	1	3
Série	8º ano	14	35
	9º ano	26	65

Fonte: Dados da pesquisa

Desse modo, para a coleta de informações, foi solicitado aos 40 participantes da pesquisa, que respondessem por escrito às seguintes questões abertas: 1. Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor. 2. Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender. 3. O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor? 4. Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)? 5. Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?

A eles foi enviado por e-mail um formulário contendo essas 5 questões abertas (ANEXO D), as quais foram respondidas por todos.

O intuito era de que os alunos, ao responderem tais questões, evidenciarão na sua percepção as características docentes que se mostraram desejáveis para o seu aprendizado, e, com isso, seria possível avançar para responder ao problema da pesquisa e atingir seus objetivos.

### 3.4 Dispositivos de análise

Para a análise das respostas dos participantes da pesquisa, foram empregados os constructos da análise de conteúdo de Bardin (2011). Trata-se de uma metodologia aplicável à comunicação, um campo muito vasto, porque, conforme expõe a autora, “qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 38). Seu objetivo

é analisar o conteúdo das mensagens indo além dos significados imediatos que estão expressos.

Quando se efetiva uma análise, busca-se estabelecer uma correlação entre as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados (BARDIN, 2011). Ainda segundo a autora, trata-se de “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros *significados* de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (BARDIN, 2011, p. 47-48, grifo da autora). Assim, os saberes são deduzidos dos conteúdos, levando-se em conta também as condições do contexto e da realidade subjacente. (BARDIN, 2011).

Nessa mesma direção, Silva e Abud (2016, p. 98) utilizam-se da análise de conteúdo e expõem que ela se vale

de um conjunto de técnicas específicas de análise que, ao proporcionar uma descrição analítica das mensagens tomadas como objeto de estudo, ajuda o pesquisador a identificar, interpretar e compreender as unidades de significação pertinentes ao conteúdo dos enunciados, bem como a efetivar inferências específicas ou interpretações causais mediante a apreensão de temas recorrentes ou pressupostos implícitos ou explícitos contidos nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Ao enfatizar o papel da inferência nessa metodologia, Bardin (2011, p. 48), sintetiza o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo explicitando que esta pode ser denominada, atualmente e de modo geral, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, tentando obter, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo dos enunciados, “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...] destas mensagens”.

Tais ações têm o propósito determinado de efetivar deduções lógicas e justificadas que dizem respeito à origem dessas mensagens analisadas, ou seja, referentes ao emissor e ao contexto da mensagem. (BARDIN, 2011).

Assim, por meio das mensagens que vêm com as respostas dos participantes da pesquisa é que o pesquisador adentra no significado das palavras, no que elas sugerem, fazendo uma leitura que vai além do que é expresso no sentido literal.

Com relação ao método, Bardin (2011) propõe fases cronológicas aos procedimentos que deverão ser utilizados para a sua aplicação. Primeiramente, deverá ser feita a *organização da análise*. Esse processo organizacional da análise desdobra-se em três fases: a primeira

denominada pré-análise, a segunda, exploração do material e a terceira, tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise é o momento da organização propriamente dita. A autora refere-se a essa fase como um período de intuições, mas que objetiva “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 124). Os objetivos dessa fase são “a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125, grifos da autora). A ordem nem sempre é rigidamente esta, embora os três objetivos estejam ligados.

As atividades da pré-análise são as menos estruturadas de todo o procedimento, em oposição à exploração sistemática dos documentos. Inicialmente faz-se a leitura “flutuante”, um primeiro contato com os documentos que se pretende analisar para conhecer o texto e obter as primeiras impressões. Em seguida, faz-se a escolha dos documentos a serem analisados para demarcar o universo e constituir o *corpus*. O *corpus* é o conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos, todavia a sua escolha não se dá de forma aleatória, pois existem regras que auxiliam essa escolha, como a regra da representatividade, por exemplo, que preconiza que uma mostra pode ser utilizada desde que seja “uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2011, p. 127).

Na etapa da formulação das hipóteses e dos objetivos, uma afirmação inicial é verificada por meio dos procedimentos de análise. Em muitos casos, a análise parte de hipóteses implícitas que são reveladas e comprovadas por fatos, o que pode produzir desvios nos procedimentos e nos resultados. A última etapa da pré-análise compreende a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores. Os índices podem ser um tema em uma mensagem e os indicadores, a frequência deste tema. Logo, na elaboração de indicadores far-se-ão os recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados. Por último, a preparação do material que consiste em uma sistematização que possibilita a análise.

No caso desta pesquisa, nessa fase, elaborou-se um quadro (ANEXO E) com todas as questões e suas respectivas respostas enumeradas, cujo objetivo foi o de facilitar a visualização para as operações envolvidas na análise do conteúdo. Assim, todas as respostas dos alunos participantes desse estudo foram lidas, várias vezes, no contexto de cada aluno e, em seguida, foi feita a leitura horizontal, questão por questão. Foram levantadas as hipóteses iniciais de análise. Buscou-se analisar os sentidos dados por eles. Com as novas leituras das

respostas e com a relação do texto ao contexto da realidade escolar dos participantes dessa pesquisa, foram efetivados o processo da codificação do material textual e a operação de categorização, bem como, paulatinamente, as demais operações de análise.

A segunda fase da *organização da análise* é a exploração do material, na qual são efetivadas as operações de codificação, decomposição ou enumeração, visando à compreensão da mensagem. A *codificação* é a transformação dos dados brutos do texto representando o conteúdo do texto ou a sua expressão. A organização da codificação comporta três escolhas, o recorte, que é a escolha das unidades; a enumeração, que seria a escolha das regras de contagem e, por último, a classificação e a agregação, que é a escolha das categorias. A *categorização*, de acordo com Bardin (2011), é a classificação de elementos pela sua diferenciação e, é seguida, pelo reagrupamento por gênero (analogias) com critérios previamente definidos. E as categorias são, segundo a autora, classes ou rubricas, as quais reúnem um grupo de elementos, agrupados a partir de características comuns, sob um título genérico. O *critério* de categorização pode ser semântico, sintático, léxico ou expressivo. Dependendo do que já foi organizado anteriormente, nessa fase da exploração do material, também podem ser aplicadas as decisões tomadas na fase de pré-análise.

Nesta pesquisa, optou-se pelo tema como unidade de registro. Assim, os temas que emergiram nas respostas dos participantes da pesquisa foram agrupados em categorias sob um título genérico.

Quanto ao tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, terceira fase da organização da análise, Bardin (2011, p. 131, grifo da autora) explicita que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. Por meio de operações estatísticas simples, porcentagens, ou mais complexas, análise fatorial, conforme a autora, são estabelecidos “quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (p. 131). Com tais informações à disposição, o pesquisador pode propor inferências para realizar interpretações segundo os objetivos previstos ou sobre outras situações novas surgidas das análises. Trata-se, portanto, de uma interpretação controlada, apoiada na dedução, na inferência.

A leitura atenta das respostas dos participantes desta pesquisa segundo os procedimentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) possibilitou a interpretação dos dados e a realização de inferências. Para isso, buscou-se analisar nas respostas os sentidos explícitos e os implícitos, proporcionando condições para examinar as diferenças de significação entre os conteúdos dos enunciados, como também as nuances nos pontos comuns apresentados pelos participantes.

Dessa forma, foi possível estabelecer categorias que representassem as características de professores que atuam junto a alunos com AH/SD. A frequência (F) e o percentual (P) referem-se ao número de vezes que a categoria é mencionada nas respostas dadas por eles, e não ao número de participantes da pesquisa. Assim, um mesmo participante da pesquisa pode estar incluído em várias categorias.

A seguir, serão apresentadas as análises das respostas às questões propostas.

### 3.5 Resultados e discussão

O quadro a seguir é referente à questão 1 respondida pelos 40 alunos participantes: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor”. Na primeira coluna, estão as categorias às quais se remetem as respostas dos sujeitos, na segunda e terceira coluna, a frequência (F) com que cada categoria aparece e respectivamente o percentual (P) que representa. Na quarta e última coluna, foram colocados os exemplos que melhor expressam as respostas do grupo de participantes.

Quadro 2 - Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor.

(continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Boa didática	38	95%	<p>Aluno 1: “[...] não apresenta sinais de incômodo ao explicar novamente algo para um aluno e cede alguns minutos de sua aula para uma discussão sobre um assunto que não necessariamente tem relação com o conteúdo da disciplina.”</p> <p>Aluno 2: “Aprendo melhor com o professor que é objetivo na hora de ensinar e não se enrola/dispersa muito [...] opta por atividades mais objetivas que contribuem muito mais para o aprendizado e, quando pode, leva atividades diferenciadas e faz uso da tecnologia (lousa digital, sala de informática e <i>tablets</i>).”</p> <p>Aluno 3: “Tal(is) professor(es) [...] mostra(m) desafios estupendos [...].”</p> <p>Aluno 5: “[...], explica muito bem, se importa com os alunos e sempre que precisamos tira nossas dúvidas, está sempre disposto a ajudar.”</p> <p>Aluno 7: “Eu aprendo melhor com o professor que consegue fazer com que as aulas não sejam tão ‘paradas’, ou seja, ele falando um monte de conteúdo e eu apenas escutando [...].”</p> <p>Aluno 12: “O professor com quem eu aprendo melhor é o que evita textos, usa slides curtos e explica maravilhosamente bem [...]. Outro ponto importante é a exemplificação, quando possível, do conteúdo abordado.”</p> <p>Aluno 13: “[...] utilizando exemplos atuais para que eu possa entender bem a matéria e ligá-la ao mundo atual [...]. Além de tentar sempre trazer novidades para a aula, seja um vídeo ou um debate.”</p> <p>Aluno 15: “O professor que ensina melhor sabe equilibrar as formas como ele ensina, tanto pela explicação, quanto por exercícios e textos.”</p> <p>Aluno 16: “[...] que passa resumos, busca sempre explicar de formas diferentes até que toda a sala compreenda [...].”</p> <p>Aluno 21: “O professor faz com que a aula se torne mais lúdica, dependendo da matéria no caso de História, traz uma linguagem de fácil compreensão não só para alunos mais dedicados, mas também para alunos com dificuldades [...] é responsável e organizado.”</p>

Quadro 2 - Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor.

(conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Boa didática	38	95%	Aluno 28: “Ele explica muito bem a matéria com uma linguagem muito fácil de entender [...]” Aluno 36: “Ele é dinâmico [...] explica a matéria da melhor forma possível e não se irrita ao ter que explicar novamente.” Aluno 40: “Aprendo melhor com os(as) professores(as) que nos ensinam de forma criativa e diferenciada e que explicam a matéria de forma clara, fazendo com que tenhamos um melhor desempenho.”
Bom relacionamento	13	32,5%	Aluno 10: “[...] jamais está desanimado ao entrar na sala de aula, sempre com um sorriso cativante [...]” Aluno 11: “Além disso, ele possui uma linguagem mais informal e descontraída com os alunos, usando o linguajar dos jovens [...]” Aluno 22: “Este meu professor é super simpático, animado, extrovertido, ‘cabeça aberta’ [...] é super gente boa!” Aluno 35: “Esse(a) professor(a) lida com a sala de modo firme [...] mantém um bom relacionamento com a turma colocando-os na linha sem precisar extrapolar (xingar/gritar/ameaçar).”
Bom senso de humor	12	30%	Aluno 2: “[...] faz bom uso do bom humor com algumas piadas ou brincadeiras, para quebrar um pouco o clima sério de explicação e nos manter interessados [...]” Aluno 28: “[...] tenta ser bem descontraído nas aulas, mas ainda sim no assunto da matéria.” Aluno 30: “Além disso, se preocupa com nossa convivência e é um grande amigo. Quando há discussões na sala, ele intervém buscando a resolução de uma forma engraçada e descontraída.”
Disposição do professor para aprender	2	5%	Aluno 6: “Ela sempre tira as dúvidas dos alunos, e se por acaso não souber responder busca saber mais sobre o assunto e conta para todos.” Aluno 31: “O professor com quem eu aprendo melhor é aquele que está disposto a ensinar e aprender com o aluno [...]”

Fonte: Elaboração própria

Observa-se que a categoria mais mencionada pelos participantes remete à “Boa didática”, o que reflete o fato de que os alunos participantes parecem estar altamente comprometidos com seu aprendizado e valorizando os professores que ensinam os conteúdos efetivamente. Nessa categoria estão as respostas que evidenciam os modos de agir do professor e os meios objetivos de que se utiliza para ensinar de maneira eficaz. Assim, os exemplos referentes a essa categoria são respostas ligadas à habilidade de comunicação do professor, à objetividade com que explica o conteúdo, à variação de estratégias, ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, à capacidade de sintetizar o conteúdo, à capacidade de relacionar a teoria à prática, ao dinamismo na aula, à compreensão do conteúdo pelos alunos, ao uso habilidoso e contextualizado de equipamentos tecnológicos e materiais multimídias (lousa digital, *tablets*, vídeos e notícias).

Essas ações/atividades representativas do trabalho didático do professor, que parecem promover oportunidades de aprendizagem aos alunos, guardam relação com o grupo de

características do professor denominado por Vialle e Tischler (2005) “estratégias e abordagens de ensino”, o qual seria correlato com o que se denominou “Boa didática”, por acolher as qualidades pedagógicas do professor. Isso ocorre, na medida em que, nessa categoria, “Boa didática”, pelas respostas dos participantes estão implícitas as estratégias e/ou as habilidades pedagógicas que revelam como esses professores se organizam e atuam para ensinar os conteúdos de ensino com objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos.

É interessante observar que tanto os participantes de três países diferentes da pesquisa realizada por Vialle e Tischler (2005), como também os dessa pesquisa, valorizaram a variação nas estratégias de ensino dos professores, expressa, neste caso, nas respostas referentes ao professor que: não se prende a um texto, utiliza-se de múltiplos meios (vídeos, músicas, conteúdos online, etc.), equilibra as formas de ensinar, relaciona a ‘matéria teórica’ à prática, passa exercícios e exemplifica o conteúdo. Tal valorização, também encontra-se em consonância com Abud (2004, p. 147), quando a autora afirma que o uso de procedimentos diferenciados, como exibição de vídeos, dinâmicas de grupos, aula expositiva, relatos de casos, pesquisas e discussão de leituras, quando combinados, “evidencia a predisposição desses professores pela sensibilidade, pela razão e pela vontade”.

Há nas respostas dos alunos a menção a respeito da forma de comunicação adotada pelos professores para explicar a ‘matéria’, uma vez que eles sublinham o uso da linguagem que eles compreendem e o “saber explicar de forma que todos entendam”. E isso está em concordância com uma característica de qualidade docente, “possuir excelente habilidade de comunicação”, apresentada e classificada no grupo das características intelectuais dos professores também por Vialle e Tischler (2005). Uma das respostas, a do Aluno 21, enfatiza que além da comunicação ser acessível, é importante também que o professor seja responsável e organizado. A organização relaciona-se com o que foi apresentado por Bishop, conforme foi relatado por Feldhusen (1985), sobre o professor de qualidade para o aluno com AH/SD ser considerado metódico e bem organizado.

As respostas que se referem ao uso habilidoso e contextualizado de equipamentos tecnológicos e materiais multimídias (Aluno 2 e Aluno 13) guardam relação com o proposto por Alencar e Fleith (2001), ao afirmarem que o aluno com AH/SD precisa ter o acesso a diferentes fontes de aprendizagem, materiais e equipamentos.

Algumas das características mencionadas pelos participantes também se relacionam com o que ponderam Valle-Ribeiro e Barbosa (2014, p. 109) acerca das qualidades pedagógicas do professor, quando mencionam que durante os cursos de graduação poderiam

(ou deveriam) ser desenvolvidas habilidades para lidar com o aluno com AH/SD, tais como “saber preparar uma aula mais dinâmica, organizar bem a distribuição do tempo e adaptar o currículo”.

Com essa boa didática, esse professor faz com que os alunos realmente aprendam e não apenas memorizem conteúdos. Para isso, as práticas do professor que aparecem em destaque são saber explicar o conteúdo, saber utilizar os textos de forma equilibrada e saber aplicar bons exercícios após esta explicação. Todas as respostas parecem demonstrar que os alunos têm interesse em aprender e que as habilidades pedagógicas do professor seriam facilitadoras dessa aprendizagem.

Observa-se ainda, por meio de inferências com base nas respostas dos participantes, uma relação entre o que os alunos responderam e o bom uso do tempo cronológico da aula. Segundo Abud (2004, p. 133), “o agir didático de efeitos positivos do professor inclui [...] saber dispensar tratamento adequado ao aluno e ao conteúdo trabalhado durante a cronologia da aula.” Indiretamente, o que os alunos afirmam como aulas objetivas, sem “enrolação” e com dinamismo, podem se traduzir em aulas em que o professor deixa claro que sabe como fazer bom uso do tempo que dispõe com os alunos na sala de aula.

Além disso, com a boa administração do tempo cronológico, o professor consegue se organizar para a abertura a uma discussão de assuntos não necessariamente ligados ao conteúdo da aula, característica valorizada pelo Aluno 1. A vontade dos alunos de refletir e discutir com o professor assuntos que não estão relacionados ao conteúdo ensinado parece confirmar uma das características dos alunos com AH/SD, que é o desejo de se realizar em áreas de seu interesse, que podem ser muito variadas, e falar sobre ideias inovadoras, numa atmosfera ‘aberta’ em sala de aula (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; BRASIL, 2008; ALENCAR; FLEITH, 2001). Isso requer que o professor, além de administrar bem o tempo de aula, esteja aberto para permitir essas discussões em sala e até mesmo promovê-las de forma ordenada.

Portanto, o tempo também representa um elemento importante, quando bem utilizado, para que o professor possa fornecer explicações, caso algum aluno permaneça com dúvidas, tema presente nas respostas do Aluno 36: “[...] não se irrita ao ter que explicar novamente” e do Aluno 5: “[...] se importa com os alunos e sempre que precisamos tira nossas dúvidas, está sempre disposto a ajudar.” Respostas relacionadas à disponibilidade do professor para explicar mais de uma vez o conteúdo e respeitar o ritmo dos alunos com vistas a garantir o aprendizado, também fazem parte da categoria “Boa didática”. Se, por um lado, os alunos desejam ir além do conteúdo e discutir com o professor outros assuntos, por outro, revelam

que também possuem fragilidades acadêmicas e podem apresentar um ritmo mais lento de aprendizagem em determinados conteúdos.

Essas afirmações desmistificam o senso comum que diz que o aluno com AH/SD é excelente em todas as disciplinas, conforme também o fazem Rech e Freitas (2005a). As autoras relatam que existem mitos sobre o desempenho e as consequências de ser superdotado, de que tudo seria fácil para eles e de que eles se destacam em todas as áreas do currículo escolar, sempre com nota 10 em tudo. Além disso, referenciadas em Winner (1998), essas autoras reforçam a ideia de que as crianças superdotadas não são excelentes em todas as áreas do conhecimento, como também afirmam que elas podem se destacar em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra. A esse respeito, Rech e Freitas (2005a) acrescentam que isso deveria estar claro para o professor, já que na literatura isso é indiscutível.

Outro item presente nesta categoria “Boa didática” refere-se aos desafios que o professor pode (e deve) proporcionar aos alunos, uma vez que isso também parece atender a uma necessidade dos alunos com AH/SD (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007), assim como relaciona-se à característica docente elencada por Vialle e Tischler (2005), que é “empregar estratégias que promovam formas mais elevadas de pensamento”. De fato, tais ações procedem, pois quando o aluno é subdesafiado, conforme afirmam Rech e Freitas (2005b) embasadas em Winner (1998), isso pode levá-lo ao desinteresse pelos estudos. Dadas essas afirmativas, evidencia-se a importância de o professor propor atividades que estejam no nível intelectual do aluno.

Os debates, também citados como algo positivo para a aprendizagem, parecem denotar um desejo dos alunos de expressarem sua voz na sala de aula, participando ativamente do seu aprendizado, comportamento facilitado pela atitude docente de “criar um ambiente de aprendizagem não ameaçador”, característica docente em acordo novamente com o que foi apresentado por Vialle e Tischler (2005). Os alunos mencionaram que não gostam de ficar na posição de ouvintes na sala de aula, desejam fazer perguntas, opinar, comentar e colaborar adicionando informações. Assim, o Aluno 7 traz isso em sua resposta: “Eu aprendo melhor com o professor que consegue fazer com que as aulas não sejam tão ‘paradas’, ou seja, ele falando um monte de conteúdo e eu apenas escutando [...]”. A resposta do Aluno 1 é um bom exemplo do que mais apareceu nesta categoria quando diz que o professor “[...] aconselha sobre meios para suprir quaisquer que sejam as dificuldades, não apresenta sinais de incômodo ao explicar novamente algo para um aluno e cede alguns minutos de sua aula para uma discussão sobre um assunto que não necessariamente tem relação com o conteúdo da

disciplina”. Aqui, identifica-se também similaridade com Bishop, explicitado por Feldhusen (1985), ao relatar que os professores bem sucedidos para os alunos superdotados encorajavam os estudantes a expressar opiniões e a participar das atividades.

Curiosamente, um aspecto importante, mas que não apareceu nos conteúdos das respostas dos alunos foi o conhecimento aprofundado na ‘matéria’ por parte dos professores. Entende-se que essa característica seja considerada pelos alunos como premissa básica, e por isso, não seria por assim dizer um diferencial no agir docente. Nesse sentido, estabelece-se relação com a afirmativa de Abud (2004), de que apenas o domínio de um conteúdo específico pelo professor não é suficiente para assegurar uma ação educativa com objetivo de aprendizagem; o professor precisa, para, além disso, criar uma ambiência adequada às atividades de aprendizagem dos alunos, investir no cultivo de relacionamentos favoráveis à interação aluno-professor-conhecimento e ensinar a aplicação prática dos conhecimentos. Esta última habilidade pedagógica do professor aparece em evidência nas respostas dos participantes que afirmam a necessidade do estabelecimento de uma relação teórico-prática dos conteúdos ensinados.

Sobre o “Bom relacionamento”, também foi algo citado pelos participantes, dando origem a uma categoria nesta primeira questão da pesquisa. Constam 13 alunos que tiveram suas respostas nessa categoria, representando 32,5% dos participantes. Aqui, foram reunidas as repostas que mencionam as características do professor que facilitam o seu relacionamento com os alunos, tais como empatia, respeito, amizade, ânimo, simpatia, extroversão, “cabeça aberta”, boa comunicação, compreensão das necessidades dos alunos e ser “gente boa”.

Essas características de qualidade do bom relacionamento do professor guardam relação, em parte, com as que foram mencionadas por professores no trabalho de Martins e Alencar (2011) e classificadas por estas autoras como características personológicas, envolvendo traços de personalidade e habilidade intelectual, e características profissionais. Portanto, o bom relacionamento pode ser facilitado pelas características personológicas, como ser uma pessoa sensível e tranquila, responsável, compromissada e dedicada, e por algumas das características profissionais: a facilidade em estabelecer uma relação de integração com o aluno; habilidades para atender a esse público e interesse em conhecer as necessidades do aluno.

Quanto ao atributo “Boa comunicação”, já mencionado anteriormente, observa-se que ele aparece tanto na categoria “Boa didática” como na do “Bom Relacionamento”, uma vez que há diferença de sentido entre o que traz, por exemplo, o Aluno 28: “Ele explica muito bem a matéria com uma linguagem muito fácil de entender [...]”, e o Aluno 11: “Além disso,

ele possui uma linguagem mais informal e descontraída com os alunos, usando o linguajar dos jovens [...]”. O primeiro estabelece claramente a linguagem como algo que o professor utiliza para facilitar o entendimento da matéria e o segundo, parece referir-se a linguagem informal como um recurso para a aproximação do professor com os alunos.

O controle disciplinar, citado por dois alunos, também foi incluído nesta categoria “Bom relacionamento”, porque foi mencionado como responsável pela manutenção de um clima favorável na sala de aula. No entanto, há uma ênfase de que este controle é feito de forma equilibrada, como pode se observar na resposta do Aluno 35: “Esse(a) professor(a) lida com a sala de modo firme [...] mantém um bom relacionamento com a turma colocando-os na linha sem precisar extrapolar (xingar/gritar/ameaçar)”.

A categoria “Bom senso de humor” foi citada por 12 alunos, 30% dos participantes. Contudo, o senso de humor é citado como valioso quando colabora para a fluidez da aula e para a manutenção do interesse do aluno. Estando envolvidos nessa relação o interesse e a aprendizagem do conteúdo, talvez essa categoria seja a que mais evidencie a indissociação entre cognição e afetividade. Nesse sentido, quando ambas estão mobilizadas, não apenas o ensino é eficaz, como também a aprendizagem é prazerosa, sendo recompensadora para o aluno. Isso vem ao encontro do que afirma Arantes (2003) ao explicar que nossos pensamentos e ações são influenciados pelos estados emocionais tanto quanto nossas capacidades cognitivas. Assim, como observa a autora, em um experimento sobre resolução de problemas, a organização do raciocínio parece depender na mesma intensidade dos aspectos cognitivos e dos aspectos afetivos presentes durante o funcionamento psíquico. E ainda Justo (2006, p. 123) postula que

O humor pode contribuir, sobretudo, para retirar dos afazeres de ensino-aprendizagem aquela atmosfera carregada de sisudez, pesar e sofrimento. O tom de alegria e descontração do humor pode tornar mais prazerosa e divertida a convivência com os pares na sala de aula e com tarefas relacionadas ao conhecimento.

Acrescenta-se, ainda, que o bom senso de humor e o entusiasmo, também são elencados por Vialle e Tischler (2005) no grupo das características pessoais-sociais do professor.

A categoria “Disposição do professor para aprender” foi suscitada pelas respostas de 2 alunos, 5% dos participantes, como uma característica importante. Isso é evidenciado pela resposta do Aluno 6, ao afirmar que a professora com a qual aprende melhor “[...] sempre tira as dúvidas dos alunos, e se por acaso não souber responder busca saber mais sobre o assunto e

conta para todos.” Nesse sentido, “ser um eterno aprendiz” é uma das características intelectuais de qualidade do professor classificadas por Vialle e Tischler (2005), com a qual observa-se bastante correlação em relação ao que afirmaram os 2 alunos participantes dessa pesquisa.

Um fato interessante a ser observado é que, na pesquisa de Vialle e Tischler (2005), realizada na perspectiva de 387 alunos da Austrália, 142 da Áustria e 328 dos Estados Unidos, os alunos mais novos, da faixa etária entre 12 a 15 anos (Year 7 e Year 9 na pesquisa), valorizaram mais as características pessoais dos professores. Nesta pesquisa, diferentemente dessa anterior, os alunos com a mesma faixa etária valorizaram características pertencentes aos três grupos classificados pelas autoras: estratégias e abordagens de ensino, qualidades pessoais-sociais favoráveis e intelectuais, contudo enfatizaram mais os professores que apresentam as características relacionadas às estratégias e abordagens de ensino/boa didática, ou seja, à objetividade com que explicam o conteúdo, à variação de estratégias didáticas, à capacidade de relacionar a teoria à prática, ao dinamismo da aula e à compreensão do conteúdo de ensino pelos alunos. Esses atributos evidenciam que os professores com quem os alunos aprendem melhor, apresentam domínio de habilidades pedagógicas.

O quadro a seguir, refere-se à questão 2.

Quadro 3 - Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender.

(continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Problemas no trabalho didático	37	92,5%	<p>Aluno 2: “[...] esse professor passa somente textos gigantes seguidos de exercícios, sem explicar a matéria que será cobrada na prova. [...]. As atividades são sempre as mesmas [...] fazendo os alunos ficarem desinteressados.”</p> <p>Aluno 4: “[...] não explica toda a matéria e [...] fala mais sobre sua vida pessoal ou sobre assuntos irrelevantes do que sobre o assunto da aula [...]”</p> <p>Aluno 6: “Ele não esclarece as dúvidas dos alunos, e não sabe explicar, parece que não há preparação nenhuma para dar aula.”</p> <p>Aluno 9: “[...] professores que seguem o livro didático, deixando o livro ser mais importante que suas explicações.”</p> <p>Aluno 10: “[...] não tem paciência para explicar uma determinada matéria mais de uma vez, que não deixa a sala se sentir a vontade para tirar uma dúvida se for necessário [...] não é atencioso.”</p> <p>Aluno 11: “[...] A explicação dele em minha opinião é defasada, porque durante a explicação ele decide misturar outros assuntos sem correlação com a aula e baseado nessas explicações ele faz a prova achando que explicou uma coisa, porém explicou outra completamente diferente.”</p> <p>Aluno 12: “[...] é perceptível a falta de domínio sobre o conteúdo. É um professor [...] que só quer saber de decoreba e não de aprendizado.”</p> <p>Aluno 15: “[...] não mostra outras fontes de conhecimento, além da sua própria forma de ver os fatos.”</p>

Quadro 3 - Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender.  
(conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Problemas no trabalho didático	37	92,5%	Aluno 21: “Usa termos ‘muito corretos’ dentro do padrão da língua (e até por isso, às vezes se enrola um pouco) o que deixa a explicação complicada para entender [...].” Aluno 22: “[...] a professora [...] não explica bem, então, para ‘aprender’ a matéria para se sair bem nas provas tem que ser na base da ‘decoreba’.” Aluno 23: “Tenho maior dificuldade de aprender com um professor que passa muitos textos e explica muito pouco.” Aluno 24: “[...] parece não gostar de dar aula.” Aluno 25: “Professores que passam muita cópia, sem clareza e tudo isso acompanhado de má explicação.” Aluno 26: “[...] as aulas têm explicações vagas e as atividades não despertam interesse, nem agregam conhecimento.” Aluno 39: “O mau professor para o meu aprendizado é aquele que não se preocupa se eu estou aprendendo [...].”
Problemas no relacionamento com o aluno	6	15%	Aluno 19: “É alguém autoritário [...] sempre que pergunto algo ele age grosseiramente [...].” Aluno 20: “[...] que desconta nas aulas o estresse do dia a dia [...].”
Dificuldades em manter a disciplina da classe	4	10%	Aluno 3: “Tal(is) professor(es) deixa(m) que a(s) turma(s) entre(m) em desordem completa. Ele(s) perde(m) o controle das aulas, o ritmo das matérias e entra(m) em desespero.” Aluno 20: “O professor que grita, que não sabe controlar a sala [...].”

Fonte: Elaboração própria

Nessa segunda questão, “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender”, a categoria mais citada refere-se a “Problemas no trabalho didático”. Nessa categoria, as respostas dos alunos que a suscitaram, ao contrário do que se viu na questão 1, evidenciam as falhas nos modos de agir do professor e nos meios de que se utiliza para ensinar. Desse modo, exemplos dessas respostas indicam que os problemas que causam dificuldades de aprendizagem dizem respeito aos textos excessivamente longos, à falta de explicação da matéria de estudo, às atividades repetitivas, à falta de foco no assunto da aula, ao emprego de termos que dificultam o entendimento, ao uso do livro didático em detrimento de outras explicações, à ausência de apresentação de fontes variadas de conhecimento, à falta de domínio do conteúdo, de esclarecimento de dúvidas, de preocupação com o aprendizado do aluno e de planejamento das aulas.

Com relação aos textos excessivamente longos, à falta de explicação e às atividades repetitivas, esses problemas parecem que estão mais presentes nas aulas em que predominam as cópias de textos que o aluno obrigatoriamente tem de fazer, não restando tempo para que o professor faça outras explanações do conteúdo. Como exemplo, observa-se o mencionado pelo Aluno 25: “Professores que passam muita cópia, sem clareza e tudo isso acompanhado de má explicação.” Nesse caso, parece que a administração da cronologia da aula (ABUD,

2004) ocorre em função da “cópia de textos” e não em função da aprendizagem do aluno; daí a má administração do tempo da aula, e não a boa administração, conforme mencionado anteriormente na análise da questão 1. Embora não se saiba ao certo o porquê do uso dos textos excessivamente longos e das cópias, pode-se inferir que tais recursos didáticos quase sempre não representam ganhos em favor do rendimento do aluno.

Todavia, com relação aos problemas apresentados, também fica a dúvida se este professor, de fato, possui domínio suficiente sobre o conteúdo de ensino. Na análise da questão 1, o domínio consistente do conteúdo pelo professor foi considerado pelos alunos como uma característica fundamental para o exercício da docência. Daí não a terem mencionado em suas respostas porque a questão era sobre o professor com o qual eles aprendiam melhor. Contudo, quando a questão é sobre o professor com o qual se tem mais dificuldade em aprender, a falta do domínio de conteúdos é um problema, conforme alega o Aluno 12: “[...] é perceptível a falta de domínio sobre o conteúdo. É um professor [...] que só quer saber de decoreba e não de aprendizado.” Isso está em desacordo com uma das características intelectuais ou cognitivas do professor elencadas por Vialle e Tischler (2005), que é “possuir conhecimento aprofundado da matéria que ensina”.

Quanto ao uso do livro didático, o Aluno 9 comenta que tem dificuldade em aprender com “[...] professores que seguem o livro didático, deixando o livro ser mais importante que suas explicações.” Isso é um indicador de que eles conferem uma crítica aos professores que usam o livro sem acrescentar as suas explicações sobre o assunto em questão. O livro deveria ser mais utilizado como um material de auxílio do professor, ao invés de ser a única fonte de conhecimento consultada durante a aula.

Também, o Aluno 15 reclama do professor que “[...] não mostra outras fontes de conhecimento, além da sua própria forma de ver os fatos.” Essa dificuldade na ampliação dos conhecimentos poderia desencadear um dos problemas levantados por Rech e Freitas (2005b), referenciadas em Guenther (2000), sobre o fato de o professor querer que o aluno evoque como resposta às suas perguntas, alguma coisa que ele, professor, tem em mente ou que já mencionou anteriormente, e não aquilo que o aluno pensou e trabalhou por si próprio.

Considerando que os participantes da pesquisa são jovens nascidos na era digital, essas duas últimas queixas, relacionadas ao uso do livro didático e a não mostrar outras fontes de conhecimento, parecem vir ao encontro de um fenômeno presente no momento atual que é a disponibilidade de informações por meio da internet. No mundo atual, o espaço físico da escola deixou de ser o local exclusivo para construção do conhecimento e preparação do indivíduo para uma vida ativa na sociedade. No entanto, Coutinho e Lisbôa (2011) relatam

que esse acesso à informação pela internet nem sempre é suficiente para gerar conhecimento e, muito menos, aprendizagem.

Nessa mesma linha de raciocínio, Pozo (2004) explica que a contribuição da escola repousa então em ensinar a gerir o conhecimento. Porém, conforme o autor, essa gestão metacognitiva por parte do aluno depende de competências para a aquisição de informação, para a interpretação da informação, para a análise da informação, para a compreensão da informação e para a comunicação da informação. Assim, encontra-se em transformação também o papel do professor que não é mais o de informar um conhecimento que detém, como pode ter sido outrora. Isso parece vir ao encontro do que deve ser considerado em relação aos professores, conforme propõe Tardif (2002, p. 228) ao afirmar que “[...] em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”. Por isso, é de grande importância para o desenvolvimento do aluno a qualidade do papel de mediação do professor. Essa transformação do papel docente é um aspecto importante a ser observado e, ao que parece, os bons professores estão atentos a isso.

Nessa categoria, “Problemas no trabalho didático”, também é notada pelos alunos a falta de preparação das aulas por parte do professor, conforme expressa o Aluno 6: “[...] parece que não há preparação nenhuma para dar aula.” Essa queixa encontra-se novamente em desacordo com características elencadas por Bishop, o qual identificou, conforme relatado por Feldhusen (1985), que professores de qualidade devem ser metódicos e organizados.

Enfim, se o professor não planeja a aula e não domina o conteúdo do ensino, deixa de exercer funções que são pertinentes à natureza do seu trabalho e, por não utilizar meios que vão ao encontro dos interesses e das necessidades de aprendizagem da classe, o seu trabalho passa a não atender às expectativas dos alunos.

Na segunda categoria, “Problemas no relacionamento com o aluno”, mencionada por 6 alunos, 15% dos participantes, percebe-se que os alunos em suas respostas problematizam os comportamentos dos professores que se irritam com o aluno, que não dialogam adequadamente, que são autoritários e grosseiros. Essa categoria, então, é a exata antagonista da categoria “Bom Relacionamento” da questão 1 do quadro anterior, reforçando que em sala de aula, o bom relacionamento professor/aluno é visto como um fator relevante no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Isso deve ser destacado porque retoma a importância da afetividade na relação entre o professor e o aluno, afetividade essa que não está despreendida dos objetivos pedagógicos do professor. Assim, o “Bom relacionamento” não é apenas um “algo a mais” do bom professor, mas também aparece como um problema sério quando inexistente no trabalho docente.

A última categoria dessa questão, “Dificuldades em manter a disciplina da classe”, mencionada por 4 alunos, 10% dos participantes, possibilita inferir que tais situações são ocasionadas pela falta de autoridade do professor. Assim, tanto o excesso como a falta de autoridade do professor podem afetar o processo ensino-aprendizagem. Neste caso, a falta de disciplina surge no próprio grupo de alunos, mas atribui-se ao professor, a responsabilidade pela manutenção de um ambiente organizado para a aprendizagem. A falta de disciplina, além de comprometer a aula, parece instabilizar emocionalmente o próprio professor, conforme observa o Aluno 1, quando menciona que o professor ou os professores “entra(m) em desespero”. O Aluno 20 aparentemente concorda quando discorre sobre o professor que grita e que, mesmo assim, não consegue o respeito da classe. Isso se contrapõe ao que já foi mencionado na questão 1, quando os alunos afirmam que valorizam o professor que os trata com respeito. Assim, parece que o respeito é algo que precisa ser mútuo no relacionamento entre o professor e o aluno, pois isso favoreceria a disciplina em sala de aula. Os resultados e a discussão sobre a questão 2 parecem confirmar as características docentes analisadas na questão 1 como as que contribuem para o êxito da aprendizagem do aluno.

O quadro a seguir, refere-se à questão 3.

Quadro 4 - O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor?

(continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Melhorar o modo de fazer o trabalho didático	39	97,5%	<p>Aluno 1: “[...] ele(a) poderia fazer-me sentir mais confiante e segura para que eu pergunte quando algo não estiver claro [...].”</p> <p>Aluno 2: “Esse professor deveria passar a explicar a matéria [...]. Poderia também mudar o estilo da aula, passar somente textos importantes e atividades mais objetivas, que realmente ajudassem a fixar a matéria e trazer coisas diferentes, como atividades dinâmicas ou que recorram ao uso de tecnologias.”</p> <p>Aluno 4: “Focar um pouco mais o conteúdo [...] elaborar maneiras mais dinâmicas de explicar a matéria desejada [...].”</p> <p>Aluno 7: “Esse professor poderia trazer mais debates para a sala de aula, mais fotos, vídeos, exemplos.”</p> <p>Aluno 8: “Tentar interagir com os alunos e, pelo menos, demonstrar um pouco de interesse em saber se o aluno aprende a matéria que ele ensina.”</p> <p>Aluno 10: “[...] tentar ser um pouco atencioso, para que eu possa saber que ele está preocupado com meu aprendizado, pois isso me traz segurança.”</p> <p>Aluno 12: “Ele poderia explicar mais, usar mais os slides, tornar a aula mais interessante [...].”</p> <p>Aluno 13: “[...] adequar as aulas para um ritmo que a sala toda consiga acompanhar [...].”</p> <p>Aluno 16: “Encontrar um equilíbrio, como tudo na vida, nem falar muito, nem pouco e também não só passar texto.”</p> <p>Aluno 21: “Ser mais organizado [...].”</p> <p>Aluno 26: “Falar menos. Às vezes, quando a pessoa fala menos e com mais objetividade, consegue explicar melhor do que falando muito e de maneira vaga.”</p>

Quadro 4 - O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor?

(conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Melhorar o modo de fazer o trabalho didático	39	97,5%	Aluno 35: “Tentar uma forma diferente de ensinar [...] usando exemplos para associarmos, explicar calmamente para que todos entrem no ritmo e partilhar mais resumos (slides, textos, questões) e não só cópias.” Aluno 40: “Ele(a) poderia explorar mais a prática dando aulas diferenciadas e utilizando mais criatividade na hora do planejamento das aulas.”
Relacionar-se melhor com o aluno	5	12,5%	Aluno 4: “[...] mas não deixar de falar de sua vida ou de suas próprias experiências. Isso é essencial, um diálogo mais aberto com os alunos para que a aula não pese muito.” Aluno 17: “Deixar de ser tão autoritário [...].” Aluno 20: “Ter respeito e paciência com os alunos [...].”
Manter a ordem e estabelecer o respeito mútuo	2	5%	Aluno 3: “Manter a ordem e instalar um respeito entre professor e aluno [...].”

Fonte: Elaboração própria

Nas respostas à questão 3, nota-se um seguimento da mesma linha de raciocínio que permeia as respostas à questão 2. Se os problemas principais estão relacionados ao trabalho didático, ao relacionamento do professor com o aluno e à falta de disciplina, o que o professor pode fazer para ensinar melhor, é melhorar o modo de fazer o trabalho didático, relacionar-se melhor com o aluno e estabelecer o respeito mútuo.

Na categoria, “Melhorar o modo de fazer o trabalho didático”, citada por 39 alunos, 97,5% da amostra, observa-se que as sugestões apontam para uma mudança na forma de expor o conteúdo, maior dinamismo em aula, melhora na organização, maior articulação entre a teoria e a prática, melhorias na interação professor-aluno e maior objetividade. É interessante notar que as respostas dos alunos trazem sugestões de estratégias variadas para o trabalho didático, como relata o Aluno 7: “Esse professor poderia trazer mais debates para a sala de aula, mais fotos, vídeos, exemplos.” O Aluno 40 corrobora o que foi mencionado pelo Aluno 7, quando acrescenta o desejo de que a aula contemple a parte prática e sugere maior criatividade no planejamento das aulas: “Ele(a) poderia explorar mais a prática dando aulas diferenciadas e utilizando mais criatividade na hora do planejamento das aulas.”

Por ter sido uma categoria citada por quase todos os alunos, entende-se que, para eles, a principal função do professor está relacionada ao exercício da boa didática e que, os alunos, estão interessados principalmente em aprender aquilo que lhes é ensinado.

Na segunda categoria, “Relacionar-se melhor com o aluno”, mencionada por 5 alunos, 12,5% dos participantes, percebe-se a valorização das características do professor de ser aberto a diálogos, ser descontraído, saber moderar a autoridade, não expor o aluno

inevidentemente, ter respeito e ter paciência com a classe. Sobre a paciência, Martins e Alencar (2011) explicam que essa característica é um atributo personológico importante para a prática profissional.

A última categoria, citada por 2 alunos, “Manter a ordem e estabelecer o respeito mútuo”, confirma o já explicitado na análise da questão 2 sobre a necessidade de a disciplina e o respeito caminharem lado a lado.

O quadro a seguir, refere-se à questão 4.

Quadro 5 - Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)?

(continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Bom trabalho didático	33	82,5%	<p>Aluno 1: “[...] liberdade para discussões.”</p> <p>Aluno 2: “Uma aula interessante é uma aula organizada (que não seja daquelas que o professor nem sabe o que vai fazer no decorrer da mesma) e dinâmica [...]. O uso da tecnologia para mostrar vídeos e imagens sobre determinados assuntos ou para pesquisas e estudo em sala de aula faz os alunos se interessarem mais [...].”</p> <p>Aluno 7: “Uma aula legal seria uma aula em que o professor dá a matéria de um jeito mais ‘ilustrativo’, com vídeos, fotos, exemplos de como podemos aplicar essas coisas no dia a dia ou exemplos de casos passados.”</p> <p>Aluno 10: “[...] Debates tornam a aula interessante [...] todos nós podemos dar opiniões sobre aquele assunto, como também, podemos ouvir a opinião do próximo [...].”</p> <p>Aluno 11: “[...] boa vontade de ensinar do professor, vontade de aprender do aluno, um diálogo amplo entre a classe e o professor [...].”</p> <p>Aluno 13: “Um professor [...] que conheça realmente o assunto e consiga fazer os alunos entenderem a matéria sem ficarem entediados, seja por meio de [...] gincanas, debates, vídeos etc.”</p> <p>Aluno 16: “Mecanismos diversos, como mapas, informações que podem não cair numa prova, mas despertar o interesse do aluno na matéria em si, por exemplo, dizer o quanto um país gastou numa guerra, ou a quantidade de comida que teve numa festa real [...].”</p> <p>Aluno 20: “Uma aula detalhada e explicada [...] com comparações [...], tirar as dúvidas e fazer leitura coletiva entre os alunos.”</p> <p>Aluno 28: “Curiosidades além da matéria, mas sobre o assunto, atividades em grupo, aulas mais dinâmicas [...].”</p> <p>Aluno 22: “Eu tenho boas experiências com aulas dinâmicas, interativas e participativas. Creio que o aluno se torna mais interessado quando ele é cativado pela aula.”</p> <p>Aluno 30: “[...] o que deixa a aula interessante e divertida é a parte prática e os exemplos dos professores com elementos do dia a dia, como situações complicadas serem exemplificadas com dois personagens imaginários.”</p> <p>Aluno 31: “Uma aula interessante é aquela que não dê sono, ou seja, que motive o aluno a estudar a matéria e a saber mais sobre ela. Uma aula em que conte com a participação ativa e positiva do aluno! E não apenas do professor!”</p>
Bom senso de humor/ brincadeiras/ descontração	15	37,5%	<p>Aluno 2: “[...] o bom humor do professor deixa tudo melhor, mostrando que ele realmente está lá por gosto e não por obrigação.”</p> <p>Aluno 12: “[...] o que torna uma aula interessante é o tom animado da voz do professor [...].”</p>

Quadro 5 - Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)?

(conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Bom senso de humor/ brincadeiras/ descontração	15	37,5%	Aluno 26: “Quando o professor está interessado no que está ensinando, e deixa a aula mais agitada e descontraída.”
Bom relacionamento	9	22,5%	Aluno 5: “Quando o professor se enturma com a sala é muito bom, pois atrai a atenção dos alunos [...].” Aluno 11: “[...] respeito mútuo de ambas as partes [...].” Aluno 37: “A aula fica interessante quando o professor te entende e você entende o professor, tornando tudo mais fácil.”

Fonte: Elaboração própria

Na primeira categoria, “Bom trabalho didático”, mencionada por 33 alunos, 82,5% dos participantes, percebe-se que para uma aula ser interessante/legal, alguns elementos específicos precisam estar presentes, por exemplo, a liberdade nas discussões, o uso de dispositivos tecnológicos, o aspecto prático nas aulas, a diversidade das estratégias didáticas e a permissão para expressar opiniões.

Observa-se a importância atribuída ao aluno como indivíduo ativo e participativo do processo ensino-aprendizagem, segundo o exemplo dado pelo Aluno 11, quando afirma que a aula é interessante (legal), quando há, conforme o trecho: “[...] boa vontade de ensinar do professor, vontade de aprender do aluno, um diálogo amplo entre a classe e o professor [...].” A participação do aluno é enfatizada também nas afirmações feitas pelo Aluno 31: “Uma aula interessante é aquela que não dê sono, ou seja, que motive o aluno a estudar a matéria e a saber mais sobre ela. Uma aula em que conte com a participação ativa e positiva do aluno! E não apenas do professor!”

Quanto à categoria, “Bom senso de humor/brincadeiras/descontração”, mencionada por 15 alunos, infere-se que o bom humor do professor, seu tom animado de voz, as brincadeiras e a descontração podem ter um impacto significativo na motivação dos alunos. Destaca-se como exemplo o que afirma o Aluno 2: “[...] o bom humor do professor deixa tudo melhor, mostrando que ele realmente está lá por gosto e não por obrigação.”

Observa-se que o bom humor apareceu na questão 1 e na 4, mas não nas questões 2, 3 e 5. Por isso, infere-se que o bom humor não seria algo imprescindível para a aula, na percepção desses alunos, como é a boa didática que está presente significativamente nas respostas de todas as questões. Todavia, o bom humor seria um recurso importante que torna o aluno muito mais interessado na aula e por isso aparece aqui, quando a questão é sobre o que torna uma aula interessante (legal). De modo diferente das respostas da questão 1, a

categoria “Bom senso de humor/brincadeiras/descontração” aparece com mais frequência nas respostas do que a categoria “Bom relacionamento”, citada apenas por 9 alunos nessa questão 4. Supõe-se que os alunos, em suas respostas, deram ênfase à palavra “legal”, presente no enunciado da questão e, por isso, destacaram o fator divertimento nas respostas que deram a essa questão.

A categoria “Bom relacionamento”, mencionada por 9 alunos, indica a valorização do professor que é amigo dos alunos, do respeito mútuo e da empatia. A empatia é inferida por meio da resposta do Aluno 37: “A aula fica interessante quando o professor te entende e você entende o professor, tornando tudo mais fácil.”

O quadro a seguir, refere-se à questão 5.

Quadro 6 – Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?

(continua)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Problemas no trabalho didático	40	100%	<p>Aluno 1: “Monotonia, obstrução do assunto no decorrer da aula, indução às ideologias.”</p> <p>Aluno 2: “[...] mostrando falta de interesse em ensinar [...]. A aula também fica monótona quando fica a mesma coisa todas as vezes: texto, explicação e exercícios e assim vai se repetindo [...].”</p> <p>Aluno 4: “Muito texto para copiar, que não seja realmente necessário; uma mudança de assunto ou desfocar a matéria e acabar não explicando direito; só fazer exercícios; não fazer nada [...].”</p> <p>Aluno 5: “Quando a aula é muito parada e o professor manda copiar textos gigantes de livros, isso não atrai os alunos, aí a aula fica desinteressante (chata).”</p> <p>Aluno 6: “O simples fato do professor não querer dar aula.”</p> <p>Aluno 7: “Uma aula ‘mal planejada’ faz com que a aula se torne chata. O professor está meio perdido na matéria, ele não tem um roteiro definido, então acaba fazendo qualquer coisa e às vezes se enrola na explicação. E novamente também, o que torna uma aula chata é sem dúvidas uma aula só com explicações.”</p> <p>Aluno 8: “Uma aula monótona que chega a dar sono, pois é sempre a mesma coisa e não tem nada de diferente.”</p> <p>Aluno 9: “O que deixa uma aula desinteressante é quando o professor fala sem parar durante a aula toda, deixando a aula maçante, monótona.”</p> <p>Aluno 10: “[...] Só lê textos ou só pede para os alunos copiarem textos e não há um momento de descontração, como por exemplo, quando o professor traz uma brincadeira, um trailer de filme, um filme, imagem, debates ou notícias sobre a matéria. [...].”</p> <p>Aluno 13: “[...] onde apenas ele fale e os alunos ouçam entediados [...].”</p> <p>Aluno 24: “Quando o professor não se esforça para dar aula, dá qualquer coisa para os alunos fazerem.”</p> <p>Aluno 31: “[...] Não adianta somente o professor chegar na sala e começar a explicar a matéria desesperadamente, sem sequer nenhuma relação com o aluno, a aula ‘fria’ e que dá sono, sendo cansativa e desanimadora!”</p> <p>Aluno 35: “Um professor carrancudo que só passa textos e explicações rápidas e curtas, na qual o(a) professor(a) segue um texto e explica sem ter um tempo para que os alunos assimilem, sem uma explicação divertida só o básico e teórico, sem grupos e debates.”</p>

Quadro 6 – Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?

(conclusão)

<b>Categorias de análise</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Exemplos</b>
Indisciplina dos alunos	4	10%	Aluno 21: “[...] bagunça por parte dos alunos [...].” Aluno 34: “[...] quando não há interesse da parte dos alunos em aprender, tornando difícil o trabalho do professor.”

Fonte: Elaboração própria

Nessa última questão, 100% dos participantes identificaram que a aula desinteressante/chata é aquela com “Problemas no trabalho didático”. Nessa categoria, percebe-se que as respostas que a suscitaram retratam a monotonia da aula, a qual é causada por fatores que revelam as falhas no trabalho didático do professor. Em outros termos, não se tem, pelo que se infere das respostas dos alunos, uma direção capaz de manter o aluno interessado na matéria de estudo e participante desse processo. Isso está em desacordo com o proposto por Libâneo (2002, p. 6), ao ponderar que “Há uma condução eficaz da aula quando o professor assegura, pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo”.

Seguem exemplos de respostas que vêm ao encontro do que foi exposto. A monotonia é causada pela repetitividade de atividades na aula, como afirma o Aluno 2: “[...] A aula também fica monótona quando fica a mesma coisa todas as vezes: texto, explicação e exercícios e assim vai se repetindo [...] mostrando falta de interesse em ensinar [...].” Monotonia também pode significar para eles que o professor não dispõe de uma variedade de estratégias e não convida o aluno a ser ativo durante a aula, conforme relata o Aluno 9: “O que deixa uma aula desinteressante é quando o professor fala sem parar durante a aula toda, deixando a aula maçante, monótona.” E o Aluno 13: “[...] onde apenas ele fale e os alunos ouçam entediados [...].”

Também, tem-se como um problema didático, a situação em que as estratégias didáticas do professor não despertam o interesse dos alunos, como relata o Aluno 5: “Quando a aula é muito parada e o professor manda copiar textos gigantes de livros, isso não atrai os alunos, aí a aula fica desinteressante (chata).” Outro problema é a aparente desmotivação do professor para o trabalho, como evidencia o Aluno 6 na resposta: “O simples fato do professor não querer dar aula.” Novamente surge como problema, na percepção dos alunos, o foco em textos como fonte de conhecimento.

A segunda e última categoria desta questão, “Indisciplina dos alunos”, foi suscitada pelas respostas de 4 alunos como um aspecto que torna a aula desinteressante (chata), representando 10% dos participantes. O Aluno 21 atribui a isso como sendo “bagunça por

parte dos alunos” e o 34 destaca o quanto os alunos podem dificultar o trabalho do professor. Diante da importância que esses alunos deram ao aprendizado, o que pode ser observado pelas respostas na primeira categoria, infere-se que a indisciplina não seria, em si, o que tornaria a aula desinteressante, porém seria mais uma consequência relacionada aos problemas no trabalho didático.

Outra inferência a esse respeito é a de que a aula é desinteressante e chata quando o professor, além de apresentar os problemas mencionados no trabalho didático, também não consegue disciplinar a turma. Um aspecto interessante sobre a indisciplina mencionado pelos alunos é que, apesar de eles colocarem o aluno como “o problema”, eles nunca falam de si mesmos, mas de outros alunos, desvinculando-se do problema. Por exemplo, o Aluno 34 afirma que a aula é desinteressante (chata) “[...] quando não há interesse da parte dos alunos em aprender, tornando difícil o trabalho do professor.” Esse aluno não afirma que ele próprio não está interessado em aprender, não se incluindo no grupo de alunos, mas denuncia o que se passa no comportamento dos outros alunos.

Assim se encerra a análise das respostas dos alunos. A análise das categorias dessa questão 5 reforça e não deixa dúvida de que, para os alunos participantes da pesquisa, exercer um bom trabalho didático é o que esperam de seus professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral oferecer contribuições para a prática de professores que trabalham com alunos com AH/SD, e como objetivo específico investigar, segundo a percepção de alunos com altas habilidades, quais são as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem.

Valendo-se das discussões encaminhadas ao longo deste trabalho e dos autores que consideram que o professor de alunos com AH/SD deve ter características específicas para a eficácia em sua atuação, identificou-se sistemática e objetivamente quais são elas, na visão dos 40 alunos participantes dessa pesquisa.

Entre as contribuições dos autores adotados como sustentação teórica nessa questão, destacam-se as de Vialle e Tischler (2005), Alencar e Fleith (2001), Rech e Freitas (2005b), Valle-Ribeiro e Barbosa (2014), Martins e Alencar (2011), Guenther (2012), as quais foram utilizadas nas análises das categorias/características que emergiram das respostas dos alunos.

Considera-se que o conhecimento de ações de ensino que vêm ao encontro das necessidades desses alunos pode possibilitar a criação de um ambiente de aprendizagem em que eles se sintam valorizados e estimulados a desenvolver seus talentos e suas habilidades. Assim, um número maior de estudos que partem da percepção dos alunos sobre os efeitos de determinados aspectos da ação docente poderia contribuir para uma educação adequada ao aluno com AH/SD.

A metodologia da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011), adotada neste estudo, possibilitou a interpretação das respostas dos alunos participantes apoiada na realização de inferências e na articulação com os referenciais teóricos pertinentes.

A seguir, serão apresentados, por meio dos resultados alcançados, alguns pontos das análises considerados relevantes, nesse contexto.

Na percepção da maioria dos alunos participantes desta pesquisa, 38 dos 40 alunos, as características dos professores com os quais eles aprendem melhor (questão 1 no quadro 2) dizem respeito à boa didática, ou seja, ao bom trabalho didático do professor. Também foram citadas como características de qualidade o bom relacionamento, por 13 deles, o bom senso de humor, por 12 deles, e a disposição do professor para aprender, por 2 deles.

Partindo-se das afirmações registradas anteriormente nesse trabalho, o que emergiu das respostas dos alunos à questão 1 no quadro 2 revela que eles parecem demonstrar um

comprometimento com seu aprendizado e uma valorização dos modos de agir do professor e dos meios de que se vale para ensinar de maneira eficaz. Assim sendo, todas as respostas parecem indicar que os alunos têm interesse em aprender e que as características de qualidade referentes às habilidades pedagógicas do professor seriam propícias a essa aprendizagem.

Pelas respostas dos alunos, mesmo que não explicitamente, o professor parece comprometido com as atividades que realiza, por se importar com o aluno, e por entender a matéria de ensino como um meio para que o aluno venha a desenvolver as suas capacidades intelectuais e as suas habilidades para continuar aprendendo.

Desse modo, as relações professor/aluno/matéria de ensino permitem a participação do aluno nesse processo, bem como possibilitam a intervenção do professor para sanar possíveis falhas ocorridas no processo de elaboração pessoal do aluno.

Conclui-se então que, na percepção da maioria dos alunos, as características docentes que contribuem para o êxito de sua aprendizagem estão relacionadas à boa didática/ao bom trabalho didático do professor. Isso significa que tais características profissionais referem-se, conforme as respostas dos alunos, à objetividade com que explicam o conteúdo, à variação de estratégias didáticas, à capacidade de relacionar a teoria à prática, à capacidade de sintetizar o conteúdo, ao esclarecimento de dúvidas dos alunos, ao uso habilidoso e contextualizado de equipamentos tecnológicos e materiais multimídias, ao dinamismo da aula, à compreensão do conteúdo de ensino pelos alunos e à habilidade de comunicação do professor. Embora não tão enfatizadas pelos alunos, também foram mencionadas as características: bom relacionamento, bom senso de humor e disposição do professor para aprender.

Assim, é de fundamental importância a presença do professor no processo dinâmico de aprendizagem. Entende-se, tal como propõe Vigotsky (2009), que o aprendizado escolar promove o desenvolvimento do aluno por meio dos conteúdos/conhecimentos que são trabalhados na escola. Daí a importância do papel do professor para o desenvolvimento do aluno e de seus próprios processos mentais; pois, nesse processo de instrução formal e sistemática, o professor torna-se aquele que orienta esse desenvolvimento, visando ao emprego consciente pelo aluno dos conteúdos que são assimilados.

Esses alunos parecem priorizar a real especificidade do professor, ou seja, o seu trabalho didático com os conhecimentos sistemáticos, que ainda não estão associados à sua vivência direta, em favor do seu aprendizado como meio para o seu desenvolvimento intelectual. Assim, o Aluno 40, ao expressar que aprende melhor “com os(as) professores(as) que nos ensinam de forma criativa e diferenciada e que explicam a matéria de forma clara,

fazendo com que tenhamos um melhor desempenho”, infere-se que isso concorre para que a abstração se efetue.

Portanto, eles valorizam esse papel específico do professor, pois é ele quem os ajudará em seu desenvolvimento. E fica evidente, nesse estudo, que são os problemas no trabalho didático do professor que dificultam a aprendizagem, como será apresentado a seguir.

Na questão 2 no quadro 3, pelas respostas dos alunos, os professores com os quais eles têm mais dificuldade em aprender apresentam problemas no trabalho didático. O fato de essa categoria, problemas no trabalho didático, ter sido citada por 37 dos 40 alunos ratifica o que eles já haviam indicado na questão 1 a respeito do professor com quem aprendem melhor. Assim, o bom trabalho didático é o aspecto de efeitos positivos para o aprendizado desses alunos. Em outros termos, as características docentes analisadas na boa didática são as que contribuem para o êxito da aprendizagem do aluno. Isso se dá porque os problemas que causam dificuldades de aprendizagem dizem respeito, dentre outros, à falta de explicação da matéria de estudo, às atividades repetitivas, à falta de domínio do conteúdo, de esclarecimento de dúvidas, de preocupação com o aprendizado do aluno e de planejamento das aulas.

Com menor frequência, apareceram também como resposta à questão 2 os problemas no relacionamento com o aluno e a dificuldade em manter a disciplina da classe, citados, respectivamente, por 6 e por 4 dos 40 alunos, como situações que podem prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é destacada a ocorrência de problemas na prática desenvolvida pelo professor, a qual não contribui para o avanço da aprendizagem dos alunos.

Dando continuidade à questão 2, na questão 3 no quadro 4, as categorias que emergiram das respostas dos alunos indicaram o que o professor poderia fazer para ensinar melhor, tendo sido muito expressiva a categoria “Melhorar o modo de fazer o trabalho didático”, pois refletia as respostas de aproximadamente 100% dos participantes. É interessante notar que são propostas pelos alunos sugestões de estratégias variadas para melhorar o trabalho didático da sala de aula. Com menor frequência, foram citadas as categorias “Relacionar-se melhor com o aluno” e “Manter a ordem e estabelecer o respeito mútuo”, respectivamente, por 5 e por 2 dos 40 alunos.

Na questão 4 no quadro 5, as categorias suscitadas pelas respostas dos alunos sobre o que torna uma aula interessante (legal), “Bom trabalho didático”, “Bom senso de humor” e “Bom relacionamento”, citadas, respectivamente, por 33, 15 e 9 dos 40 alunos, vêm ao encontro das categorias da questão 1, ao destacar as características positivas dos docentes. Novamente observa-se a predominância do bom trabalho didático como característica mais

citada pelos participantes. Isso mostra que, além de ser a característica docente que mais contribui para a aprendizagem, também é a que torna a aula mais interessante, o que deixa claro o valor que esses participantes conferem ao saber e aos seus professores.

Na questão 5 no quadro 6, a categoria “Problemas no trabalho didático”, citada por todos os alunos, identifica o que torna uma aula desinteressante (chata). Essa categoria relaciona-se com a da questão 2 e confirma que esses problemas no trabalho didático, além de dificultarem a aprendizagem, tornam a aula desinteressante para os alunos. A última categoria dessa questão, “Indisciplina dos alunos”, a qual emergiu das respostas de 4 alunos, é considerada como um aspecto que torna a aula desinteressante (chata). No entanto, dada a importância que esses alunos atribuem ao aprendizado, o que se constata pelas respostas na primeira categoria, infere-se que a indisciplina seria mais uma consequência relacionada aos problemas no trabalho didático.

A análise das respostas a essa questão 5 não deixa dúvida de que desenvolver um bom trabalho didático é o que os alunos participantes da pesquisa realmente esperam de seus professores.

Em suma, observou-se que, na percepção dos alunos, o bom trabalho didático é o diferencial do bom professor, pois quando bem executado, efetivamente faz com que o aluno aprenda melhor, em contrapartida é mencionado como o aspecto mais negativo, quando apresenta problemas. As características bom relacionamento, bom senso de humor e disposição do professor para aprender também aparecem, embora com menor frequência. Ao que parece, a boa didática/o bom trabalho didático é o essencial para os alunos e as outras características são complementares para a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares.

Entende-se que a ênfase conferida pelos alunos participantes ao trabalho didático do professor foi a principal diferença encontrada nesse trabalho em comparação com outros similares. Toma-se como exemplo o trabalho de Vialle e Tischler (2005), que investigaram a percepção de estudantes dotados em relação às características mais importantes de professores considerados eficientes. Tal diferença reside no fato de as autoras terem obtido em seus resultados que os professores considerados mais eficazes são aqueles que apresentam uma combinação dos três grupos de características classificados por elas: pessoais-sociais favoráveis, qualidades intelectuais e domínio de habilidades pedagógicas. Entretanto, o predomínio de um grupo de características sobre outro aparece apenas quando os participantes foram divididos pela faixa etária, sendo os alunos com idade correlata aos desta pesquisa, mais favoráveis às características pessoais. Também Martins e Alencar (2011) realizaram um estudo em que os participantes, professores do Ensino Fundamental e do curso de Pedagogia,

apontaram como características docentes desejáveis no atendimento aos alunos com AH/SD, tanto características profissionais quanto atributos personológicos.

Os alunos participantes da presente pesquisa valorizaram as características de qualidade acima referidas, contudo enfatizaram mais as características dos professores relacionadas ao bom trabalho didático. Além disso, considera-se que as características obtidas, na percepção desses alunos, são atributos necessários a todos os professores e benéficos a todos os alunos e não apenas aos alunos com AH/SD.

Assim, no atual contexto dos avanços acadêmicos, a presente pesquisa oferece uma contribuição para o estudo das altas habilidades/superdotação ao apresentar os resultados dos efeitos de determinados aspectos do trabalho docente que poderão favorecer o êxito escolar, bem como poderão possibilitar outras investigações acerca dessa temática.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, M. J. M. Saberes didáticos que se fazem necessários na formação de professores. In: ALVES, C. P.; SAAS, O. *Formação de professores e campos do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 131-154.
- ALENCAR, E. M. L. S. Perspectivas e desafios da educação do Superdotado. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 13, n. 60, p. 77-92, out./dez. 1993. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1918/1889>>. Acesso em: 16 mar. 2016.
- ALENCAR, E. M. L. S. O aluno com altas habilidades no contexto da educação inclusiva. *Revista Movimento*, n. 7, p. 61-68, 2003. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/105>>. <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/32/O%20ALUNO%20COM%20ALTAS%20HABILIDADES%20NO%20CONTEXTO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.
- ALENCAR, E. M. L. S. Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18>>. Acesso em: 07 ago. 2015.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FELDHUSEN, J. F.; FRENCH, B. Identificando talentos, aspirações profissionais e pessoas mais admiradas por estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 11-16, 2004. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pee/v8n1/v8n1a02.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- ALMEIDA, L. S. As aptidões na definição e avaliação da inteligência: o concurso da análise fatorial. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 23, p. 5-17, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n23/02.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.
- ALMEIDA, L. S. et al. Inteligências múltiplas de Gardner: é possível pensar a inteligência sem um factor g? *Psychologica*, n. 50, p. 41-55, 2009. Disponível em: <<http://iduc.uc.pt/index.php/psychologica/article/view/969/418>>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- AMBIEL, R. A. M. et al. “E viveram felizes para sempre”: a longa (e necessária) relação entre psicologia e estatística. In: AMBIEL, R. A. M. et al. (Org.). *Avaliação psicológica : guia de consulta para estudantes e profissionais de psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. cap. 3, p. 49-80. Disponível em: <[http://faa.edu.br/portal/PDF/livros\\_eletronicos/psicologia/avaliacao\\_psicologica.pdf](http://faa.edu.br/portal/PDF/livros_eletronicos/psicologia/avaliacao_psicologica.pdf)>. Acesso em: 01 fev. 2015.
- ANTIPOFF, O. B. O bem-dotado e seu atendimento na Fazenda do Rosário. In: GUENTHER, Z. C. et al. *Dez anos em prol do bem-dotado*. Belo Horizonte: Associação Milton Campos, ADAV, Imprensa Oficial, 1984. p. 149-160.

ARANTES, V. A. Afetividade e Cognição: rompendo a dicotomia na educação. *Videtur*, n. 23, Porto: Mandruvá, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 10 out. 2016.

BACIENSE, T. R. S.; ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 195-208, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/04.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BARBOSA, M. C. D. L.; SIMONETTI, L. G.; RANGEL, M. Relato da vida escolar de pessoas com o transtorno obsessivo-compulsivo e as altas habilidades: a necessidade de programas de enriquecimento. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 201-222, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a4.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

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

BRASIL. *Lei 4024*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 09 maio 2016.

BRASIL. *Lei 5692*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1971. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 09 maio 2016.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002299.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução de Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação-Documento Orientador*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc)>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

BRASIL. *Parecer CEB/CNE nº 13, de 24 de setembro de 2009*. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf)>. Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *A Consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2016. Disponível em: <[http://www.cti.gov.br/images/noticias/2016/edital/A\\_CONSOLIDA%C3%87%C3%83O\\_D\\_A\\_INCLUS%C3%83O\\_ESCOLAR\\_NO\\_BRASIL\\_-\\_2003\\_A\\_2016.pdf](http://www.cti.gov.br/images/noticias/2016/edital/A_CONSOLIDA%C3%87%C3%83O_D_A_INCLUS%C3%83O_ESCOLAR_NO_BRASIL_-_2003_A_2016.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 359-379, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, v. XVIII, n.1, p. 5-22, 2011. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista\\_Educa%c3%a7%c3%a3o%2cVolXVIII%2cn%c2%ba1\\_5-22.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%c3%a7%c3%a3o%2cVolXVIII%2cn%c2%ba1_5-22.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2016.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.v. 1, cap. 2, p. 25-39. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

FELDHUSEN, J. F. The teacher of the gifted students. *Gifted Education International*, v. 3, n. 2, p. 87-93, 1985. Disponível em: <<http://gei.sagepub.com/content/3/2/87.abstract>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

- FLEITH, D. S. Introdução. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1, p. 9-11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.
- FREITAS, S. N.; FLEITH, D. S. Educação de alunos com características de altas habilidades/superdotação e a formação docente sob a ótica da diversidade e da inclusão. *Ensaios Pedagógicos*, Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 85-94. Disponível em: <<http://www.rsaccessivel.rs.gov.br/uploads/1232542845EnsaiosexpedagogicosxBrasiliaxMinisterioxdaxEducacaoxSEESP1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. Desenvolvendo talentos: modelo diferenciado de dotação e talento – DMGT 2.0. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 19-44.
- GALTON, F. *Hereditary Genius: an inquiry into its laws and consequences*. 2nd edition. London/New York: Macmillan and Co., 1892. First electronic edition, 2000. Edited by Gavan Tredoux. Disponível em: <<http://galton.org/books/hereditary-genius/text/pdf/galton-1869-genius-v3.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- GALTON, F. *Inquiries into human faculties and its development*. 2nd edition. London: J. M. Dent & Co.; New York: E. P. Dutton & Co., 1907. First electronic edition, 2001. Edited by Gavan Tredoux. Disponível em: <<http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2016.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. New York: Basic Books, 1983.
- GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GUENTHER, Z. C. *Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!* Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- JUSTO, J. S. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006. p. 103-125.
- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. Tradução de Sandra Miessa. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor, 2002. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Did%C3%A1tica%20-%20Velhos%20e%20novos%20temas.doc>>. Acesso em: 10 out. 2016.
- MACEDO, L. A questão da inteligência: Todos podem aprender? In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 117-134.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Revista Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n1/a07.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

MARTINS, A. C. S.; ALENCAR, E. S. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 24, n. 39, p. 31-46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1881/1714>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

MATARAZZO, J. D. *Weschler: medida e avaliação da inteligência do adulto*. São Paulo: Manole, 1976.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/ superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a03v5715.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

OLIVEIRA-CASTRO, J. M.; OLIVEIRA-CASTRO, K. M. A Função Adverbial de “Inteligência”: definições e usos em Psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 17, n. 3, p. 257-264, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n3/8816.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1, cap. 3, p. 41-51. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2016.

PASQUALI, L. Testes psicológicos: conceitos, história, tipos e uso. In: PASQUALI, L. (Org.). *Técnicas de exame psicológico – TEP: manual*. São Paulo: Casa do Psicólogo/Conselho Federal de Psicologia, 2001. p. 13-56.

PASQUALI, L. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, p. 992-999, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40416/43399>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PATTO, M. H. S. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PÉREZ, S. G. P. B. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. 2004. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2004.

Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/898/1/tese.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Coord.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 45-61.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/08.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

PINHEIRO, M. A inteligência: uma contribuição da biologia ao processo educativo. *Educar em revista*, Curitiba, n. 12, p. 39-49, 1996. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a04.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio Revista Pedagógica*, ano VIII, n. 31, p. 8-11, ago./out. 2004. Disponível em: <<http://www.udemo.org.br/A%20sociedade.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2003, p. 67-77. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v2n1/v2n1a08.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. Uma análise dos mitos que envolvem os alunos com altas habilidades: a realidade de uma escola de Santa Maria/RS. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 295-314, maio/ago. 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a9.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

RECH, A. J. D.; FREITAS, S. N. O papel do professor junto ao aluno com Altas Habilidades. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, RS, n. 25, p. 1-7, 2005b. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a5.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

RENZULLI, J. S. Will the Gifted Child Movement be Alive and Well in 1990? *Gifted Children Quarterly*, v. 24, n. 1, winter, 1980, p. 3-9. Disponível em: <<http://gcq.sagepub.com/content/24/1/3.extract>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Educação*, Porto Alegre, ano XXVII, v. 27, n.1, p. 75-131, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>>. Acesso em: 15 maio 2016.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SCHELINI, P. W. Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 11, n. 3, p. 323-332, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/10.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M. As representações docentes sobre as causas da indisciplina na escola: de quem é a culpa? *Revista do GEL*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 87-106, 2016. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/view/548/953>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SIMONETTI, D. C. *Superdotação*: estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos. 2008. 196 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2008. Disponível em: <[http://www.altshabilidades.com.br/upload/publicacoes\\_Tese14.06.09\\_15251.pdf](http://www.altshabilidades.com.br/upload/publicacoes_Tese14.06.09_15251.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva*. Tradução de Anna Maria Dalle Luche e Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>. Acesso em 10 jul. 2016.

VALLE-RIBEIRO, N.; BARBOSA, A. J. G. Características da produção sobre professores de alunos com dotação e talento. *Psicologia da Educação*, n. 38, p. 101-112, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/22805/19406>>. Acesso em: 02 maio 2016.

VIALLE, W.; QUIGLEY, S. Selective students' views of the essential characteristics of effective teachers. *Australian Association for Research in Education Annual Conference*, 2002. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/data/publications/2002/via02437.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

VIALLE, W.; TISCHLER, K. Teachers of the gifted: a comparison of students' perspectives in Australia, Austria and the United States. *Gifted Education International*, v. 19, n. 2, p. 173-181, 2005. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/026142940501900210>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, DF, v. 13, p. 173-183, jan./abr. 1997. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/Vegt2009/o-indivduo-superdotado>>. Acesso em 30 abr. 2016.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YEHIA, G. Y. A natureza e o conceito de inteligência. In: ANCONA-LOPEZ, M. (Org.). *Avaliação da Inteligência I*. São Paulo: EPU, 1987. p. 1-23. (Temas Básicos de Psicologia).

## ANEXOS

### Anexo A - Termo de Consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa a ser realizada por uma aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU –, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Informamos que sua participação não acarretará quaisquer danos a sua pessoa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo na Dissertação final ou em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias de um só teor. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Você também tem a liberdade de retirar seu consentimento e deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalização.

Seguem informações gerais sobre a pesquisa e fica esclarecido que quaisquer outras informações poderão ser obtidas a qualquer momento junto à pesquisadora, Fernanda Cardoso Fraga Fonseca, ou à orientadora do trabalho, Profa. Dra. Maria José Milharezi Abud.

- Título do Projeto: Características de qualidade do professor para alunos com altas habilidades/superdotação
- Pesquisador Responsável: Fernanda Cardoso Fraga Fonseca
- Telefone para contato: (12) 98128-2614
- Tema da pesquisa: características desejáveis aos professores dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- Objetivo geral da pesquisa: Identificar quais são as características desejáveis aos professores dos alunos com altas habilidades/superdotação.
- Procedimentos de coleta dos dados: Um questionário eletrônico contendo cinco questões dissertativas abertas. Poderá conter uma entrevista semi-estruturada para esclarecimentos, se for o caso, acerca da resposta ao questionário.
- Sua participação: Você precisará responder às questões propostas.
- Período de sua participação na pesquisa: Entre março e maio de 2016.

Taubaté, 26 de novembro de 2015.

*Assinatura da pesquisadora*

---

Tendo ciência das informações sobre a pesquisa acima mencionada, eu,

.....,  
R.G. ...., autorizo a utilização dos dados fornecidos por meu  
filho (a), .....  
R.G. ...., na Dissertação a ser apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté – UNITAU – e  
em publicações dela resultantes, de autoria da pesquisadora Fernanda Cardoso  
Fraga Fonseca, dos dados por mim fornecidos à pesquisa, nos termos acima  
especificados. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a  
pesquisa, os procedimentos nela envolvidos e benefícios decorrentes de minha  
participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer  
momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que minha identidade não  
será revelada em qualquer publicação sobre a pesquisa.

Local de data

*Assinatura do sujeito da pesquisa*

**Anexo B – Termo de Assentimento (para o menor entre 12 a 18 anos)**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Características de qualidade do professor para alunos com altas habilidades/superdotação”. Nesta pesquisa pretendemos Identificar quais são as características desejáveis aos professores dos alunos com altas habilidades/superdotação. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Cada participante responderá a Um questionário eletrônico contendo cinco questões dissertativas. Poderá conter uma entrevista semi-estruturada para esclarecimentos acerca da resposta no questionário.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler e etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

---

**Fernanda Cardoso Fraga Fonseca**

**Tel.: 12 98128-2614 (Obs.: Inclusive ligações a cobrar)**

**E-Mail: ferfragapsi@yahoo.com.br**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Taubaté, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

---

Assinatura do (a) menor

**Anexo C – Autorização da instituição**

Eu \_\_\_\_\_ (nome do responsável pela instituição), abaixo assinado, responsável pela \_\_\_\_\_ (nome da instituição), autorizo a realização do estudo Características de qualidade do professor para alunos com Altas Habilidades/superdotação, a ser conduzido pela mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté Fernanda Cardoso Fraga Fonseca. Fui informado pelo responsável sobre as características e os objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**Anexo D - Roteiro de questões**

Link da versão eletrônica do formulário:

[https://docs.google.com/forms/d/1srDbTHQySqdBkZUJfIgYYvhpskhrixXfk\\_j78XNAcHo/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1srDbTHQySqdBkZUJfIgYYvhpskhrixXfk_j78XNAcHo/viewform)

Nome do aluno:

Série:

Escola pública:

Escola particular:

1. Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor.
2. Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender.
3. O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor?
4. Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)?
5. Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?

## Anexo E – Respostas dos alunos

Quadro das respostas dos alunos à questão 1: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor.”

(continua)

Aluno	Respostas
1	Este (a) professor (a) demonstra grande empatia para com a turma, elogia as conquistas e aconselha sobre meios para suprir quaisquer que sejam as dificuldades, não apresenta sinais de incômodo ao explicar novamente algo para um aluno e cede alguns minutos de sua aula para uma discussão sobre um assunto que não necessariamente tem relação com o conteúdo da disciplina.
2	Aprendo melhor com o professor que é objetivo na hora de ensinar e não se enrola/dispersa muito, mas ainda sim faz bom uso do bom humor com algumas piadas ou brincadeiras, para quebrar um pouco o clima sério de explicação e nos manter interessados e também mantém sempre o respeito e educação com minha turma. Esse professor não passa textos imensos e desnecessários para copiar seguidos de exercícios e opta por atividades mais objetivas que contribuem muito mais para o aprendizado e, quando pode, leva atividades diferenciadas e faz uso da tecnologia (lousa digital, sala de informática e tablets).
3	Tal(is) professor(es) mantém o “controle” da(s) sala(s), sabendo transladar entre o amigável e o quase ditatorial. Ele(s) consegue(m) utilizar o material a favor dele(s); também consegue(m) interagir com a(s) classe(s) de forma inteligente, criando o respeito e a amizade, o medo e a repressão. Seus métodos são, em grande parte, não aceitos pelos alunos que tem aula com ele(s), pois segue(m) uma rigidez perfeita e mostra(m) desafios estupendos e, de tal forma, cria(m) a ira em certos alunos. Isso, no entanto, é desprezível quando se vê as aulas calmas, a compreensão geral e as notas favoráveis da(s) turma(s).
4	Aprendo melhor com ele, pois deixa as aulas mais divertidas, ou seja, não muito pesadas um clima mais animado e explica muito bem fazendo com que todos entendam. Responde a todas as perguntas e explica dúvidas
5	É muito bom, explica muito bem, se importa com os alunos e sempre que precisamos tira nossas dúvidas, está sempre disposto a ajudar.
6	Ela sempre tira as dúvidas dos alunos, e se por acaso não souber responder busca saber mais sobre o assunto e conta para todos. E em cada aula tem algo legal, como debate. Sabe ensinar.
7	Eu aprendo melhor com o professor que consegue fazer com que as aulas não sejam tão “paradas”, ou seja, ele falando um monte de conteúdo e eu apenas escutando. Aprendo melhor com aulas dinâmicas, com perguntas e debates. Acredito que um professor com bom humor também é super válido, pois estamos sempre de cabeça cheia, cansados com duas escolas, cansados com nossos compromissos, e com um pouco de humor conseguimos descontrair por um momento e depois focar novamente os estudos.
8	Os professores que aprendo com mais facilidade dão aulas dinâmicas sabendo explicar bem a matéria fazendo comparações engraçadas que fazem nós guardarmos com mais facilidade a matéria. Os professores fazem nós sentirmos vontade de estudar e são totalmente educados e comprometidos em ensinar a nós o conteúdo necessário.
9	Eu tenho mais facilidade para aprender quando o professor dá boas explicações e deixa que os alunos façam perguntas e comentários.
10	O professor que faz com que eu aprenda melhor lê um texto com a sala, daquela determinada matéria que ele está ensinando, pergunta se temos dúvidas, se não entendemos o vocabulário, nos dá exemplos concretos, como por exemplo, acontecimentos históricos ou até atuais para ajudar em nosso entendimento, faz desenhos sobre aquele determinado assunto, nos mostra imagens da matéria que está ensinando ou fotos de pessoas que delas participaram, nos mostra vídeos, faz exercícios com os alunos em sala, para tirar quaisquer dúvidas que aparecem, nos dá atividades para fazermos sozinhos, nos traz uma sistematização de tudo que nos ensinou, traz trailers de filmes que tenham a ver com a matéria. É uma pessoa aberta à ideias que possam ajudar os alunos nos estudos, está sempre procurando a melhor maneira de transmitir suas aulas da melhor maneira possível, jamais está desanimado ao entrar na sala de aula, sempre com um sorriso cativante, nos motiva a ler livros, a procurar sempre um pouco mais, ler e interpretar bem um texto, ver notícias. Além disso, é uma pessoa atenciosa, e nos faz pensar no futuro, por exemplo, no que queremos ser.
11	Aprendo melhor com o professor que em todas as explicações de matéria convida a sala a participar, deixando-a mais animada. Além disso, ele possui uma linguagem mais informal e descontraída com os alunos, usando o linguajar dos jovens e às vezes deixando a matéria de lado ou então aproveitando-a para comentar com os jovens as difíceis decisões que estão por vir na vida que passaremos a ter no ano que vem, quando começaremos o Ensino Médio.

Quadro das respostas dos alunos à questão 1: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor.”

(continuação)

Aluno	Respostas
12	O professor com o qual eu aprendo melhor é o que evita textos, usa slides curtos e explica maravilhosamente bem. Ele está visivelmente interessado no aprendizado dos alunos e não mede esforços para sanar qualquer tipo de dúvida. Outro ponto importante é a exemplificação, quando possível, do conteúdo abordado.
13	O professor com quem eu aprendo melhor é alguém que explica a matéria tantas vezes quanto for necessário, utilizando exemplos atuais para que eu possa entender bem a matéria e ligá-la ao mundo atual. Não parece irritado ou desanimado quando não entendo rápido a matéria e a explica calmamente em um ritmo bom para todos. Além de tentar sempre trazer novidades para a aula, seja um vídeo ou um debate. É o tipo de professor que consegue fazer com que os alunos se interessem e participem ativamente da aula, dando opiniões ou fornecendo informações.
14	Quando meu professor de Matemática insere uma nova matéria para o nosso aprendizado, ele logo nos leva para o laboratório de informática para que, nossas dúvidas sejam esclarecidas não só por ele, mas também pela aula interativa com os computadores.
15	O professor que ensina melhor sabe equilibrar as formas como ele ensina, tanto pela explicação, quanto por exercícios e textos.
16	Aquele que se preocupa com o aprendizado do aluno, que passa resumos, busca sempre explicar de formas diferentes até que toda a sala compreenda, enfim, um professor empenhado e que também não deixa a aula sempre com aquele aspecto chato, faz sempre alguns brincadeiras com a matéria para descontrair a aula.
17	Tal é bem humorado, explica os conteúdos muito bem e de maneiras dinâmicas, além de ter vontade de fazer amizade com os alunos e poder ser aquele com quem podemos contar além da escola.
18	O professor o qual nos ensina de forma diferente, de modo que torne a aula mais dinâmica e divertida.
19	Ele é uma pessoa divertida que usa palavras e jeitos de falar que nós entendemos, explica de um jeito claro e calmo.
20	Um professor legal, compreensivo, respeitoso e amigo.
21	O professor faz com que a aula se torne mais lúdica, dependendo da matéria no caso de História, traz uma linguagem de fácil compreensão não só para alunos mais dedicados, mas também para alunos com dificuldades, prepara aulas diferentes que ajudam na assimilação do conteúdo como atividades em grupo, procuram facilitar os estudos dando sugestão de músicas ou filmes, é responsável e organizado.
22	Eu, como uma aluna de humanas, sempre tive facilidade nas matérias da área. Mas, recentemente, conheci um professor que não me fez decorar a matéria, e sim, aprende-la! Este meu professor é super simpático, animado, extrovertido, “cabeça aberta”, explica muito bem a matéria, cita exemplos atuais e além de tudo, é super gente boa! Ele propõe discussões sobre assuntos atuais em sala, o que faz com que ele não se prenda ao “conteúdo proposto” pelo sistema de ensino, mas sempre acaba explicando a matéria durante as discussões da sala, o que torna a aula dinâmica e legal.
23	Aprendo melhor com um professor que a todo o momento fala sobre a matéria e que depois passa exercícios de revisão para que possamos fixar melhor a matéria.
24	O que não deixa a aula em algo monótono cria dinâmicas e atividades diferenciadas.
25	Professor dinâmico, que dê [a matéria] com clareza e que traga exemplos do meu cotidiano.
26	Ele é de História e explica a matéria de forma que fixa muito bem na memória, também passa exercícios no término de cada explicação.
27	Aquele professor que explica a matéria direito e quando você está com dúvida ele te responde e tira a sua dúvida.
28	Ele explica muito bem a matéria com uma linguagem muito fácil de entender e tenta ser bem descontraído nas aulas, mas ainda sim no assunto da matéria.
29	O professor que tira dúvidas, explica quantas vezes for preciso e que não seja muito sério ao ponto de deixar a aula entediante.
30	O professor que eu tenho mais facilidade em aprender e entender a matéria consegue unir a matéria teórica com a prática, tornando a aula muito mais interessante, prendendo nossa atenção. Além disso, se preocupa com nossa convivência e é um grande amigo. Quando há discussões na sala, ele intervém buscando a resolução de uma forma engraçada e descontraída.
31	O professor com quem eu aprendo melhor é aquele que está disposto a ensinar e aprender com o aluno, de maneira que possibilite uma relação harmônica na sala de aula e que fornece aulas dinâmicas e com conteúdo.
32	O que explica a matéria dialogando com os alunos.
33	Ele passa resumos e, com base neles, explica.

Quadro das respostas dos alunos à questão 1: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você acha que aprende melhor.”

(conclusão)

Aluno	Respostas
34	Consigo aprender melhor com um determinado professor, por conta de sua forma de ensino, mais dinâmica e explicativa, e por utilizar métodos que beneficiam a aprendizagem.
35	Esse(a) professor(a) lida com a sala de modo firme, sempre explica a matéria de uma forma não tão cansativa (só texto e leitura), explica bem e tem uma dinâmica no modo de dar aula, mantém um bom relacionamento com a turma colocando-os na linha sem precisar extrapolar (xingar/gritar/ameaçar).
36	Ele é dinâmico, trata os alunos como amigos, explica a matéria da melhor forma possível e não se irrita ao ter que explicar novamente.
37	Há quatro professores que ensinam de um jeito delicado e engraçado, que fazem a aula parecer interessante. Com eles, dá gosto aprender.
38	Acho que eu aprendo melhor com um professor que é amigo legal e que faça bastantes dinâmicas.
39	O professor com quem eu aprendo melhor discute com os alunos sobre o assunto estudado, passa a maior parte da aula explicando a matéria, não passa texto, brinca com os alunos para não deixar a explicação chata, passa bons exercícios que nos fazem pensar e mantém uma relação de amizade com os alunos
40	Aprendo melhor com os(as) professores(as) que nos ensinam de forma criativa e diferenciada e que explicam a matéria de forma clara, fazendo com que tenhamos um melhor desempenho.

Quadro das respostas dos alunos à questão 2: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender.”

(continua)

Aluno	Respostas
1	Embora as aulas deste (a) professor (a) sejam dinâmicas e que o (a) mesmo (a) procure torná-las mais atrativas para a turma, irrita-se com facilidade diante das dúvidas dos alunos, repreendendo-os quando pedem repetição da explicação, desencadeando insegurança nos alunos na hora de tirar dúvidas.
2	Primeiramente, e acho que é o fato mais importante, esse professor passa somente textos gigantes seguidos de exercícios, sem explicar a matéria que será cobrada na prova. As atividades são sempre as mesmas: texto e exercício e raramente faz algo diferente, fazendo os alunos ficarem desinteressados.
3	Tal(is) professor(es) deixa(m) que a(s) turma(s) entre(m) em desordem completa. Ele(s) perde(m) o controle das aulas, o ritmo das matérias e entra(m) em desespero.
4	Tenho mais dificuldade com o(a) professor(a) que não explica toda a matéria e que fala mais sobre sua vida pessoal ou sobre assuntos irrelevantes do que sobre o assunto da aula. Esse professor dá uma aula que não é tão dinâmica e na maior parte do tempo só passa textos.
5	Não ensina direito, não explica, manda ficar copiando textos enormes do livro.
6	Ele não esclarece as dúvidas dos alunos, e não sabe explicar, parece que não há preparação nenhuma para dar aula.
7	Sinto mais dificuldade em aprender com as aulas em que o professor “despeja” um monte de conteúdo e depois passa diversos exercícios para que possamos “fixar” a matéria.
8	Aquele professor que só explica a matéria e não interage com os alunos. Isso não ocorre na escola particular, mas sim na pública e muito.
9	O professor que explica apenas uma vez e depois nos deixa fazendo vários exercícios. Além dos professores que seguem o livro didático, deixando o livro ser mais importante que suas explicações.
10	O professor que faz com que eu tenha mais dificuldade para aprender é um professor que não tem paciência para explicar uma determinada matéria mais de uma vez, que não deixa a sala se sentir a vontade para tirar uma dúvida se for necessário e que não é atencioso.
11	O professor que mais tenho dificuldade em aprender possui uma abordagem diferente dos outros professores. A explicação dele em minha opinião é defasada, porque durante a explicação ele decide misturar outros assuntos sem correlação com a aula e baseado nessas explicações ele faz a prova achando que explicou uma coisa, porém explicou outra completamente diferente.
12	O professor que eu mais tenho dificuldade em aprender simplesmente não explica a matéria, passa textos e mais textos sem dar uma explanação, e quando dá, é perceptível a falta de domínio sobre o conteúdo. É um professor também que só quer saber de decoreba e não de aprendizado.

Quadro das respostas dos alunos à questão 2: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender.”

(continuação)

Aluno	Respostas
13	O professor com quem tenho dificuldade em aprender explica a matéria de forma muito rápida, sem se preocupar com minhas dúvidas. Parece que a quantidade de matéria passada é mais importante que a qualidade da aula. A explicação é sempre feita de uma única maneira, então quando eu tenho alguma dúvida e tenho tirá-la o professor apenas repete o que disse anteriormente.
14	Meu professor de Ciências passa a pauta de matéria da semana na lousa, explica a matéria e depois disso, nós temos apenas que só fazer a atividade e pronto. Eu entendo que nós podemos aprender apenas com o estudo, mas se o estudo for constante em apenas uma coisa, fica chato e acaba se tornando entediante não apenas para o aluno, até mesmo para o professor.
15	Ele seria um professor que só fala, não mostra outras fontes de conhecimento, além da sua própria forma de ver os fatos.
16	Aquele que apenas fala, sem interação com a sala, o que torna a aula exaustiva ou também aquele que quer apenas a participação do aluno, parecendo que é o aluno quem está lá para ensinar a matéria para o professor e não o oposto.
17	Apenas fala de sua vida, e quando começa a “explicar” o conteúdo, se perde falando de problemas desnecessários e de assuntos aleatórios, além de ser rude e sem o mínimo de educação, mandando os alunos “calarem a boca”.
18	O professor que tem uma forma de aula “padrão”, por exemplo, que sempre faz o mesmo, passando textos e perguntas que nem sempre é necessário a copiar no caderno. A aula assim se torna chata e não é dinâmica.
19	É alguém autoritário, do qual tenho medo, pois sempre que pergunto algo ele age grosseiramente, não explica quase nada e só fala para nós fazermos atividades do livro.
20	O professor que grita, que não sabe controlar a sala, que não explica direito, que desconta nas aulas o estresse do dia a dia e o pior, não faz NADA.
21	Usa termos “muito corretos” dentro do padrão da língua (e até por isso, às vezes se enrola um pouco) o que deixa a explicação complicada para entender, deixa a aula chegar a um ponto onde todos estão bagunçando, etc.
22	Tenho um carinho especial por todos os meus professores e, com esta, não é diferente! A língua portuguesa é bem complicada, com suas regras e condições e, a professora em questão, na minha opinião, não altera positivamente o meu potencial de aprendizagem em nada. As aulas são perdidas com coisa alguma, e, quando ela vai explicar a matéria, ela acaba me confundindo toda! Geralmente a professora segue a técnica primitiva de cópia do livro e não explica bem, então, para “aprender” a matéria para se sair bem nas provas tem que ser na base da “decoreba”.
23	Tenho maior dificuldade de aprender com um professor que passa muitos textos e explica muito pouco.
24	O que repete muito as atividades e parece não gostar de dar aula.
25	Professores que passam muita cópia, sem clareza e tudo isso acompanhado de má explicação.
26	Ela fala fala e eu não capto informação nenhuma, as aulas têm explicações vagas e as atividades não despertam interesse, nem agregam conhecimento.
27	Aquele que só passa texto e não explica nada.
28	Ele é muito focado só na matéria e às vezes a linguagem que ele usa é meio complicada e generaliza muito o que os alunos precisam.
29	O que passa muita atividade sem explicar, e que não se envolve com os alunos.
30	O professor que eu tenho mais dificuldade para aprender e entender a matéria faz muitas discussões e debates desnecessários sobre o assunto na sala de aula. Além disso, geralmente as opiniões dele são muito enviesadas para um certo lado da “briga”. Por exemplo, se estamos falando da União Soviética X Estados Unidos, e ele concorda com o lado da União Soviética, nas discussões dele, toda vez que alguém falar um argumento que apoie os Estados Unidos, ele coloca um “porém” favorecendo o país que ele apoia. Na minha opinião, conversar e discutir sobre política é realmente importante, porém o professor deveria aceitar que todos os lados tem sua parcela de culpa e é errado ele favorecer uma parte e nos fazer acreditar que essa é a pura verdade. Não consigo aprender praticamente nada.
31	Eu tenho mais dificuldade de aprender com professores que não estão dispostos a dar uma aula com conteúdo, ou seja, na qual o aluno tire todas as suas dúvidas interagindo com professor e com a sala. Aquele professor que não prepara a aula e, querendo ou não, nós alunos percebemos quando a aula foi planejada com carinho e com um propósito!
32	Com o que não explica muito a matéria.

Quadro das respostas dos alunos à questão 2: “Sem citar nomes, escreva a respeito do professor com o qual você tem mais dificuldade em aprender.”

(conclusão)

Aluno	Respostas
33	Apenas explica.
34	Julgo a forma de ensino de um determinado professor ruim ou pior que de outros, por conta do modo que ele tem de explicar, algumas vezes é um tanto rápida, tornando difícil a aprendizagem.
35	Esse (a) professor(a) não consegue colocar ordem na classe, apenas nos faz copiar do livro exercícios e mais exercícios, além de sua explicação ser muito apressada não tão clara e sem muito envolvimento com a classe, sua aula fica monótona e chata. Também não partilha com os alunos seus resumos (slides, textos, questões) que seriam de grande ajuda para estudar em casa, infelizmente alguns professores não liberam.
36	Ele explica muito rápido e faz as correções rapidamente.
37	Um professor, comumente, explica a matéria, mas não passa na lousa o que dificulta na hora de estudar.
38	Tenho dificuldade de aprender com um professor que não quer saber de nada dos alunos apenas passar matéria.
39	O mau professor para o meu aprendizado é aquele que não se preocupa se eu estou aprendendo e não explica quase nada a matéria, apenas passa em forma de texto para a gente ler individualmente e os seus exercícios não são corrigidos junto aos alunos para maior compreensão.
40	Tenho mais dificuldade em aprender com aquele (a) professor (a) que faz com que a sua aula seja cansativa porque é mais teórica do que prática.

Quadro das respostas dos alunos à questão 3: “O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor?”

(continua)

Aluno	Respostas
1	Para que meu desenvolvimento nas aulas de tal professor (a) melhore, através de determinadas atitudes, ele(a) poderia fazer-me sentir mais confiante e segura para que eu pergunte quando algo não estiver claro para mim.
2	Esse professor deveria passar a explicar a matéria, pois há muitos alunos que não conseguem entender somente com os textos da lousa e caderno. Poderia também mudar o estilo da aula, passar somente textos importantes e atividades mais objetivas, que realmente ajudassem a fixar a matéria e trazer coisas diferentes, como atividades dinâmicas ou que recorram ao uso de tecnologias.
3	Manter a ordem e instalar um respeito entre professor e aluno, e conseguir passar as matérias de forma correta, interativa e dinâmica.
4	Focar um pouco mais o conteúdo que deve ser passado em sala, elaborar maneiras mais dinâmicas de explicar a matéria desejada, mas não deixar de falar de sua vida ou suas próprias experiências. Isso é essencial, um diálogo mais aberto com os alunos para que a aula não pese muito.
5	Observar se estamos entendendo a matéria e, se perceber que não, questionar; explicar melhor e parar de ficar mandando copiar textos do livro que pelo menos pra mim não ajuda no ensino.
6	Responder minhas dúvidas e trazer algo legal para aprender.
7	Esse professor poderia trazer mais debates para a sala de aula, mais fotos, vídeos, exemplos. Recursos para que a aula se torne mais dinâmica.
8	Tentar interagir com os alunos e, pelo menos, demonstrar um pouco de interesse em saber se o aluno aprende a matéria que ele ensina.
9	Deixar os exercícios para os alunos fazerem em casa e dar mais importância às explicações e à interação entre aluno e professor.
10	Esse professor, para me ensinar melhor, poderia procurar ter mais paciência ao dar aula, para que eu e os alunos não fiquemos com receio de perguntar se ele pode explicar mais de uma vez. E também ser um pouco descontraído, para que eu e a sala não fiquemos com receio de fazer uma pergunta sobre a matéria durante a aula. E tentar ser um pouco atencioso, para que eu possa saber que ele está preocupado com meu aprendizado, pois isso me traz segurança.
11	Em primeiro lugar, para que esse professor ensinasse melhor, seria necessário que ele revisse seu jeito de ensinar, sendo essa a fundamental coisa a ser feita, havendo, claro, outros importantes fatores, como conversar com seus alunos. Se ele tiver dificuldade, ele deveria assistir uma gravação de sua própria aula para ver onde esta sua defasagem.
12	Ele poderia explicar mais, usar mais os slides, tornar a aula mais interessante e nunca colocar o aluno em situações constrangedoras.

Quadro das respostas dos alunos à questão 3: “O que esse professor poderia fazer para ensiná-lo melhor?”

(conclusão)

Aluno	Respostas
13	Questionar aos alunos suas dúvidas e adequar as aulas para um ritmo que a sala toda consiga acompanhar. Não incomodar-se em ter que explicar algo novamente e de maneira diferente.
14	Da minha parte, eu gostaria, que ele interagisse mais com a sala, desse mais aulas divertidas etc.
15	Utilizar o máximo de recursos possíveis.
16	Encontrar um equilíbrio, como tudo na vida, nem falar muito, nem pouco e também não só passar texto.
17	Deixar de ser tão autoritário e deixar de viver em sua própria época.
18	Ensinar-nos de forma diferente, de um jeito que ele interaja melhor com a sala.
19	Agir de uma forma mais sutil e explicar decentemente.
20	Ter respeito e paciência com os alunos, saber brigar com a sala quando necessário e explicar detalhadamente.
21	Ser mais organizado, promover a fixação de conteúdos (repetindo a explicação de forma clara, passando exercícios e atividades que podem ser realizadas na sala).
22	Creio que se esta professora optasse por um estilo de aula mais dinâmico, mais compreensivo, ela com certeza seria a melhor professora de português da minha escola! Ela tem uma boa “bagagem” educacional, pois já lecionou para os pais de alguns colegas meus, então, creio que ela poderia ser muito mais compreendida se tivesse o comprometimento de realizar aulas mais dinâmicas e participativas.
23	Ele poderia tornar a aula mais dinâmica, atraindo assim mais atenção para si mesmo.
24	Tentar entender melhor as dificuldades e qualidades que seus alunos têm para poder intervir melhor nesses pontos e não deixar a aula tão chata.
25	Esse professor teria que explicar melhor o conteúdo dado em aula, fazer aulas diferenciadas (para não ficar só na teoria).
26	Falar menos. Às vezes, quando a pessoa fala menos e com mais objetividade, consegue explicar melhor do que falando muito e de maneira vaga.
27	Continuar passando texto, mas explicando o que ele significa e tirando as dúvidas que eu tiver.
28	Pensar mais no que cada aluno precisa separadamente, descontrair um pouco as aulas e usar uma linguagem mais simples.
29	Dar mais atenção aos alunos.
30	Esse professor poderia falar dos erros e acertos de ambos os lados do conflito que é estudado e não se prender e favorecer um deles.
31	Ele poderia utilizar-se de recursos dinâmicos, com propósitos, e ponderar as dificuldades do aluno de modo que eles possam se ajudar.
32	Comunicar-se com os alunos.
33	Resumos sobre a matéria.
34	Melhorar seus métodos de ensino.
35	Tentar uma forma diferente de ensinar, usando alguma dinâmica e se envolvendo mais com a turma, usando exemplos para associarmos, explicar calmamente para que todos entrem no ritmo e partilhar mais resumos (slides, textos, questões) e não só cópias.
36	Ter mais paciência ao explicar as coisas e ao fazer a correção, explicar como se faz, sem ter pressa.
37	Passar as matérias mais na lousa.
38	Pode fazer mais coisas dinâmicas que são mais fáceis de aprender do que só teoria.
39	Esse professor poderia se esforçar mais para explicar a matéria, mostrar preocupação com o meu aprendizado.
40	Ele(a) poderia explorar mais a prática dando aulas diferenciadas e utilizando mais criatividade na hora do planejamento das aulas.

Quadro das respostas dos alunos à questão 4: “Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)?”

(continua)

Aluno	Respostas
1	Dinamismo, afinidade com o professor, liberdade para discussões.
2	Uma aula interessante é uma aula organizada (que não seja daquelas que o professor nem sabe o que vai fazer no decorrer da mesma) e dinâmica, onde há diálogo ente professor e aluno no decorrer das explicações, com propostas realmente interessantes e que vão agregar algo no nosso aprendizado. O uso da tecnologia para mostrar vídeos e imagens sobre determinados assuntos ou para pesquisas e estudo em sala de aula faz os alunos se interessarem mais e o bom humor do professor deixa tudo melhor, mostrando que ele realmente está lá por gosto e não por obrigação.
3	A interação, a ordem e a simplicidade na forma de explicação.
4	Quando há a realização de atividades dinâmicas como: sentar em roda e discutir sobre algum assunto, ver um vídeo ou ouvir algo envolvido com o assunto. Juntar em grupos e fazer uma atividade para reforçar o que aprendemos, trabalhos diferenciados.
5	Quando o professor se enturma com a sala é muito bom, pois atrai a atenção dos alunos, aulas práticas também atraem os alunos.
6	Um debate que todos tenham interesse.
7	Uma aula legal seria uma aula em que o professor dá a matéria de um jeito mais “ilustrativo”, com vídeos, fotos, exemplos de como podemos aplicar essas coisas no dia a dia ou exemplos de casos passados.
8	Uma aula na qual alunos e professor interagem entre si, conversando sobre assuntos que tem a ver com a aula.
9	O que deixa ela interessante é quando o professor explica e nos dá a oportunidade de falar de modo equilibrado.
10	Na minha opinião, o que torna uma aula interessante é quando o professor faz uma dinâmica, como por exemplo, estou estudando sobre a ONU, e o professor faz uma brincadeira com esse tema, de modo que, todos os alunos presentes representariam países ou seriam capacetes azuis. Esta brincadeira fez com que aprendêssemos mais e de modo mais próximo sobre este tema, através de uma forma lúdica. Debates tornam a aula interessante, quando o professor passa filmes sobre o determinado tema que estamos estudando, quando o professor traz imagens, quando estamos lendo notícias juntos, e todos nós podemos dar opiniões sobre aquele assunto, como também, podemos ouvir a opinião do próximo, quando temos rodas de leitura e quando podemos aprender, estudar através de músicas e passeios culturais sobre o assunto estudado em aula.
11	Em minha opinião, uma aula interessante deve ter alguns importantes aspectos, tais como, boa vontade de ensinar do professor, vontade de aprender do aluno, um diálogo amplo entre a classe e o professor e respeito mútuo de ambas as partes. Esses aspectos criam uma relação entre as duas partes que quebra barreiras, tanto do presente quanto futuras que impedem ou impedirão o aprendizado dos alunos, fazendo assim o estudante ter um bom desempenho e notas satisfatórias.
12	Na minha opinião, o que torna uma aula interessante é o tom animado da voz do professor, os exemplos, uma estratégia de explicação dinâmica que deixe a matéria clara.
13	Um professor entusiasmado, que conheça realmente o assunto e consiga fazer os alunos entenderem a matéria sem ficarem entediados, seja por meio de piadas, gincanas, debates, vídeos, etc.
14	A interação da parte do professor, gincanas, brincadeiras, mas mesmo assim com aprendizado para aluno.
15	Uma interatividade entre professor e alunos.
16	Mecanismos diversos, como mapas, informações que podem não cair numa prova, mas despertar o interesse do aluno na matéria em si, por exemplo, dizer o quanto um país gastou numa guerra, ou a quantidade de comida que teve numa festa real, tudo isso atrai a atenção do aluno sobre a matéria. Podemos citar também vídeo que acompanham a explicação do professor, como mostrar as frentes de batalha da 2a Guerra Mundial e também slides, linhas do tempo, além de algumas brincadeiras para tirar o clima pesado “de aula”.
17	Uma aula com dinâmicas, interação entre alunos e professor, que seja bem humorada e que envolva exemplos práticos.
18	Uma aula dinâmica, na qual os alunos participem e se divirtam ao mesmo tempo em que aprendem.
19	A aula ser divertida, você conseguir captar o que o professor fala, interagindo na aula.
20	Uma aula detalhada e explicada, divertida, com comparações, tirar as dúvidas e fazer leitura coletiva entre os alunos.
21	A forma como a aula é passada, por vídeos, leitura de livros da matéria, por slides, experiências no laboratório, etc.
22	Eu tenho boas experiências com aulas dinâmicas, interativas e participativas. Creio que o aluno se torna mais interessado quando ele é cativado pela aula.

Quadro das respostas dos alunos à questão 4: “Em sua opinião, o que torna uma aula interessante (legal)?”

(conclusão)

Aluno	Respostas
23	A interação do professor com o aluno.
24	Quando o aluno percebe que o professor gosta de estar lá na frente dando aula e não está lá só por “obrigação”. Tenta fazer de tudo para interagir com os alunos.
25	Com debates entre os alunos.
26	Quando o professor está interessado no que está ensinando, e deixa a aula mais agitada e descontraída.
27	Aquela aula que é mais dinâmica.
28	Curiosidades além da matéria, mas sobre o assunto, atividades em grupo, aulas mais dinâmicas e um pouco mais descontraídas.
29	Explicação divertida.
30	Na minha opinião, o que deixa a aula interessante e divertida é a parte prática e os exemplos dos professores com elementos do dia a dia, como situações complicadas serem exemplificadas com dois personagens imaginários.
31	Uma aula interessante é aquela que não dá sono, ou seja, que motive o aluno a estudar a matéria e a saber mais sobre ela. Uma aula em que conte com a participação ativa e positiva do aluno! E não apenas do professor!
32	A socialização entre professor e aluno.
33	Uma aula não muito séria, com algumas brincadeiras, uma aula diferente.
34	Uma aula é interessante quando aborda determinado assunto de maneira dinâmica, explicativa, que contribua para a aprendizagem, em que você adquira novos conhecimentos realmente.
35	Um professor animado que interage com a turma, explica calmamente usando algumas associações, passa vídeos, filmes e questionários sobre o tema, mas também passa resumos e explicações em slides (que podem ser enviados por e-mail depois), textos desenvolvidos pela turma sobre o tema, entre outras coisas.
36	Um professor extrovertido, dinâmico, etc.
37	A aula fica interessante quando o professor te entende e você entende o professor, tornando tudo mais fácil.
38	Quando temos coisas diferentes, dinâmicas, e quando o professor conversa bastante com a classe.
39	Um assunto bem discutido com conversas entre o professor e o aluno.
40	O debate e a prática sobre a matéria ensinada.

Quadro das respostas dos alunos à questão 5: “Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?”

(continua)

Aluno	Respostas
1	Monotonia, obstrução do assunto no decorrer da aula, indução às ideologias.
2	É totalmente chato o professor ficar sentado enquanto copiamos textos dos slides, mostrando falta de interesse em ensinar. A aula também fica monótona quando fica a mesma coisa todas as vezes: texto, explicação e exercícios e assim vai se repetindo.
3	A desordem, a enrolação e más explicações.
4	Muito texto para copiar, que não seja realmente necessário; uma mudança de assunto ou desfocar da matéria e acabar não explicando direito; só fazer exercícios; não fazer nada; não poder conversar (com o professor, ou colegas no momento correto).
5	Quando a aula é muito parada e o professor manda copiar textos gigantes de livros, isso não atrai os alunos, aí a aula fica desinteressante (chata).
6	O simples fato do professor não querer dar aula.
7	Uma aula “mal planejada” faz com que a aula se torne chata. O professor está meio perdido na matéria, ele não tem um roteiro definido, então acaba fazendo qualquer coisa e às vezes se enrola na explicação. E novamente também, o que torna uma aula chata é sem dúvidas uma aula só com explicações.
8	Uma aula monótona que chega a dar sono, pois é sempre a mesma coisa e não tem nada de diferente.
9	O que deixa uma aula desinteressante é quando o professor fala sem parar durante a aula toda, deixando a aula maçante, monótona.

Quadro das respostas dos alunos à questão 5: “Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?”

(continuação)

Aluno	Respostas
10	Na minha opinião, o que torna a aula desinteressante é quando o professor só lê textos ou só pede para os alunos copiarem textos e não há momento de descontração, como por exemplo, quando o professor traz uma brincadeira, um trailer de filme, um filme, imagem, debates ou notícias sobre a matéria.
11	Em minha opinião, a aula torna-se chata quando o professor somente fala, no caso apenas fala sobre a matéria, e não dialoga com os alunos, por exemplo, tirando dúvidas. Isso faz com que os alunos desanimem-se, gerando dificuldades no aprendizado e na motivação, deixando-o sem vontade e empenho necessários para ótimos estudos e boas notas.
12	O que torna uma aula chata, na minha opinião, são os textos e exercícios passados sem explicação; aula monótona que não tem participação dos alunos.
13	Um professor que dê a aula de forma monótona, onde apenas ele fale e os alunos ouçam entediados ou são obrigados a copiar um texto gigante que muitas vezes não tem nada a ver com o tema estudado.
14	O mesmo que eu acabei de citar sobre minha aula de ciências na escola pública, na qual o professor passa a pauta de matéria, explica, passa atividades e nada mais que isso. Se tiver alguma dúvida aqui e ali, acaba esclarecendo, mas nada mais do que isso. =/
15	O professor ficar falando e falando a aula inteira.
16	Falas intermináveis de professores, textos repetitivos e longos, que em algumas aulas são pedidos para serem lidos ou escritos sem nenhum resumo, entre outros.
17	Uma aula chata é aquela que o professor larga tudo nas mãos dos alunos para se “virarem nos trinta”; que o professor não deixa os alunos nem dizerem um piu, quer dizer, a disciplina deve ser mantida, mas privar os alunos de um mínimo de contato é um certo absurdo, e o que também torna uma aula chata é quando os próprios alunos não deixam o professor sequer fazer a chamada.
18	Uma aula na qual [não] há interação do professor com a classe.
19	Ela sempre ser do mesmo jeito, com só o professor falando sem que o aluno possa interagir.
20	Pobre em explicações, apenas cópias e sem interatividade entre os alunos e o professor.
21	Aulas monótonas em que o professor só lê todo o conteúdo, mas não explica de forma diferente do livro, há bagunça por parte dos alunos, desorganização do professor para realizar a aula.
22	Aquelas aulas monótonas, com cópias, textos enormes e pouco conteúdo realmente aprendido, fazem com que o aluno não se comprometa com os estudos daquela matéria, digo isso por presenciar a diferença da maneira de ensino de escolas de classes sociais totalmente diferentes, e, em ambas as escolas, quando há uma aula como essa os alunos se desinteressam.
23	Uma quantidade absurda de cópias de textos.
24	Quando o professor não se esforça para dar aula, dá qualquer coisa para os alunos fazerem.
25	Excesso de cópia.
26	Quando ocorre aquela monotonia do professor falando e o aluno ouvindo, acho que para a aula fluir é preciso interação.
27	Quando o professor passa muitos textos e atividades e não explica nada.
28	Matéria excessiva, sem participação dos alunos o professor não se preocupando com aquilo que seria a matéria.
29	Falta de explicação.
30	Na minha opinião, o que deixa uma aula desinteressante são as aulas exclusivamente teóricas e aquelas em que os professores apenas falam, não escrevendo na lousa. Acho que para uma aula ser interessante, os professores deveriam escrever e registrar tudo o que é passado.
31	Uma aula chata é aquela que não cativa o aluno, ou seja, não interessa e não ajuda o aluno. Não adianta somente o professor chegar na sala e começar a explicar a matéria desesperadamente, sem sequer nenhuma relação com o aluno, a aula “fria” e que dá sono, sendo cansativa e desanimadora!
32	Muitas atividades e pouca matéria.
33	Uma aula sem conversa.
34	Quando a aula perde o foco, ou quando não há interesse da parte dos alunos em aprender, tornando difícil o trabalho do professor.
35	Um professor carrancudo que só passa textos e explicações rápidas e curtas, na qual o(a) professor(a) segue um texto e explica sem ter um tempo para que os alunos assimilem, sem uma explicação divertida só o básico e teórico, sem grupos e debates.

Quadro das respostas dos alunos à questão 5: “Em sua opinião, o que torna uma aula desinteressante (chata)?”

(conclusão)

<b>Aluno</b>	<b>Respostas</b>
36	Ficar um longo período falando sobre uma coisa só.
37	Quando um professor fala demais e você não entende nada o que ele tá falando mesmo tentando tirar dúvidas ou prestando atenção na aula.
38	Quando o professor não quer saber mais de nada, apenas passar a matéria.
39	Pouca participação dos alunos que, na maioria das vezes, copiam textos durante toda a aula.
40	Uma aula com muita teoria e muita explicação sobre a matéria.