

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

MELISSA LOYOLA MISTRONGUE DO CANTO GOMES

**INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA SALA DE
RECURSOS: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2018

MELISSA LOYOLA MISTRONGUE DO CANTO GOMES

**INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA SALA DE
RECURSOS: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) e do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof. Msc. Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins.

CURITIBA

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CAMPUS CURITIBA
DIRETORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – DIRGRAD
COORDENAÇÃO DE LETRAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS



TERMO DE APROVAÇÃO

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NO ENSINO DE INGLÊS EM UMA SALA DE
RECURSOS: UMA EXPERIÊNCIA ENVOLVENDO ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

por

MELISSA LOYOLA MISTRONGUE DO CANTO GOMES

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 26 de Junho de 2018 como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Msc. Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins
Orientadora

Prof^a. Msc. Jacqueline Andreucci Lindstron
Membro Titular

Prof^a. Dr^a. Miriam Sester Retorta
Membro Titular

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

Dedico este trabalho a Adonai e à minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer ao Pai Celestial que proporcionou toda as coisas até o presente momento e tenho certeza que estará comigo em todo o caminho que ainda tenho a percorrer.

Também quero agradecer ao meu marido Marcelo por todo amor e paciência para comigo. Sem ele, esse trabalho não existiria. Não posso esquecer de meus filhos, Davi e Ester, joias preciosas que o Senhor colocou aos meus cuidados. Eles foram a motivação para enfrentar esse curso. Meus agradecimentos também a minha sogra e mãe Aurea Celeste, que tanto tem auxiliado nesses anos.

Ana Maria, você tem sido exemplo para mim. Muito obrigada! Agradeço também cada professor que me ajudou de alguma maneira. Vocês são ótimos! Meus agradecimentos também às amigas Luciani M. Nehls e Virgínia B. Melo e Silva, grandes companheiras durante este curso.

Também não posso deixar de agradecer à pessoa que me apresentou para esse mundo dos superdotados: a professora e pedagoga Leila Márcia da Silva. Também não posso deixar de agradecer a toda equipe do INODAP – Instituto para Otimização da Aprendizagem que tanto nos ajudou.

Por fim, quero agradecer a Amélia Margareth, Viviane Benedito e cada profissional que tem auxiliado meus filhos nessa caminhada diferente.

לך כי תנני אלהים וכי יש לי כל
Lakh ky chanany Elohim vekhy yesh ly khol

(Fragmento de Gênesis 33:11 – Transliteração
Hebraico-Português)

*“(...) porque Deus me **favoreceu** sobremodo, e eu
tenho tudo de que necessito!”*

(Fragmento de Gênesis 33:11 – KJA)

RESUMO

GOMES, Melissa Loyola Mistrongue do Canto. **Inteligências Múltiplas no Ensino de Inglês em uma Sala de Recursos: uma experiência envolvendo alunos com altas habilidades/superdotação.** 2018. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

A presente pesquisa ocorreu na sala de recursos voltada para alunos com altas habilidades/superdotação do Instituto de Educação do Paraná, o qual atende não somente alunos matriculados naquela instituição, mas também alunos matriculados em outras escolas que não possuem a sala de recursos. Os alunos frequentadores estavam cursando entre o sexto ano do Ensino Fundamental II e o terceiro ano do Ensino Médio. Portanto, abrangendo a faixa etária entre 11 e 17 anos. O objetivo da presente pesquisa foi o de verificar os possíveis benefícios da aplicação da teoria das inteligências múltiplas no ensino de língua inglesa para o perfil de alunos antes mencionado. Para tanto, além de Gardner (2010) e Sabatella (2013), as orientações do Tratado de Salamanca (1994), bem como do MEC sustentam a fundamentação teórica da presente pesquisa. Foi aplicado questionário de inteligências múltiplas para detectar quais eram as dominantes no grupo observado, confeccionada ficha de observação, e ainda, construídos planos de aula focados nos resultados extraídos a partir dos dois primeiros instrumentos de coleta citados. Neste grupo de alunos em específico, as inteligências dominantes detectadas foram a lógico-matemática e a intrapessoal. Logo, o perfil da turma era teoricamente mais introspectivo e, por consequência, as atividades elaboradas precisaram levar em conta tal perfil para que houvesse o despertar do interesse dos alunos. Após as intervenções didático-pedagógicas, ficou evidente que as inteligências dominantes podem auxiliar o professor de língua estrangeira a alcançar sucesso em seus objetivos em sala. Contudo, ignorar tais inteligências pode prejudicar o desempenho dos alunos e o seu interesse pelo conteúdo que está sendo ministrado.

Palavras-chaves: Altas Habilidades/Superdotação. Ensino de Inglês. Inteligências Múltiplas.

ABSTRACT

GOMES, Melissa Loyola Mistrongue do Canto. **Multiple Intelligences in Teaching English in a Resource Room: an experiment involving students with high abilities/ giftedness**. 2018. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2018.

The present research was conducted in the resource room for students with high abilities/giftedness of the Parana Education Institute, which serves not only students enrolled in that institution, but also students enrolled in other schools that do not have the resource room. The students who attended the classes were studying between the sixth year of elementary school and the third year of high school. Therefore, covering the age group between 11 and 17 years. The objective of the present research was to verify the possible benefits of applying the theory of multiple intelligences in English language teaching to the above student profile mentioned above. In addition to Gardner (2010) and Sabatella (2013), the guidelines of the Treaty of Salamanca (1994), as well as the MEC, support the theoretical basis of the present research. A multiple intelligence questionnaire was applied to detect which were the dominant ones in the observed group, an observation sheet was created, and lesson plans focused on the results extracted from the first two mentioned instruments of data collection. In this group of specific students, the dominant intelligences detected were logical-mathematical and intrapersonal. Therefore, the profile of the class was more introspective and, consequently, the activities elaborated had to take into account such profile so that the students' interest could be awakened. After the didactic-pedagogical interventions, it was evident that knowing and exploring the dominant intelligences of a group can help the foreign-language teacher to achieve success in its objectives in the classroom. However, ignoring such intelligences can impair student performance and interest in the content.

Keywords: High Abilities/Giftedness. Teaching English. Multiple Intelligences.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Modelo dos Três Anéis.....	20
Ilustração 2 – Conceito de Superdotação para Renzulli.....	21
Ilustração 3 – Áreas Sensoriais e Motoras do Cérebro.....	30
Ilustração 4 – Anatomia do Neurônio.....	30
Ilustração 5 – Descrição dos neurônios e suas Sinapses.....	31
Ilustração 6 – Lobos Cerebrais.....	33

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Superdotação.....	23
Tabela 1 – Características Gerais.....	24
Tabela 2 – Características Gerais.....	25
Tabela 3 – Características Afetivas e Emocionais.....	26
Tabela 4 – Características e Possíveis Problemas.....	27
Quadro 2 – Resultados das Inteligências Múltiplas.....	58
Quadro 3 – Produção Escrita dos Alunos sobre Depressão.....	66
Quadro 4 – Produção Escrita dos Alunos sobre <i>Bullying</i>	66

LISTA DE SIGLAS

AH/SD – ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

IM – INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

CF/88 – CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA DE 1988

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

SEESP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

IDAAM – INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, RURAL E TECNOLÓGICO DE DADOS DA AMAZÔNIA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
3	O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	19
3.1	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	22
3.2	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A NEUROCIÊNCIA.....	28
3.3	ALGUNS MITOS E VERDADES SOBRE AH/SD.....	34
3.4	O SUPERDOTADO <i>UNDERACHIEVER</i> : BREVES CONSIDERAÇÕES.....	38
4	A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS.....	40
5	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	50
5.1	DA PESQUISA.....	50
5.2	DA DESCRIÇÃO DO CENÁRIO.....	50
5.2.1	DOS ALUNOS.....	51
5.2.2	DOS INSTRUMENTO DE COLETA.....	51
5.2.2.1	DO QUESTIONÁRIO DE IM.....	52
5.2.2.2	DA FICHA DE OBSERVAÇÃO.....	52
5.2.2.3	DOS PLANOS DE AULA.....	53
5.3	DO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	54
6	ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	57
6.1	ATIVIDADES A PARTIR DA INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA.....	59
6.2	ATIVIDADES A PARTIR DA INTELIGÊNCIA ESPACIAL E INTRAPESSOAL.....	61
6.3	ATIVIDADES FINAIS.....	69
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72
	ANEXOS.....	78

1 INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde, conforme relatório da UNESCO em 2002, informa que aproximadamente de 5% da população mundial é portadora de altas habilidades/superdotação. Trazendo essa percentagem para o universo brasileiro, isso se traduz em aproximadamente 9 (nove) milhões de pessoas portadoras dessa condição diferenciada. No entanto, tais dados fundamentam-se apenas nas habilidades intelectuais ou acadêmicas. Se forem levadas em conta outras habilidades como liderança, competências psicomotoras e artísticas, criatividade, por exemplo, esse número sobe para dentre 15% a 20% da população mundial (RENZULLI; REIS, 1986 *apud* SABATELLA, 2013, p. 14 e 115).

O tema AH/SD ganhou relevância legal no Brasil na medida que a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), incluindo os alunos portadores de altas habilidades/superdotação, doravante AH/SD, no grupo de alunos portadores de necessidades especiais (ver artigos 58, 59 e 60 da referida Lei).¹ A Lei nº 13.234, de 29 de Dezembro de 2015 também procedeu uma modificação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD.² Outro fato importante é que a Educação Especial já estava em foco no cenário mundial desde 1994 com a Declaração de Salamanca, quando essas modificações e inclusões aconteceram.³

No âmbito estadual, a Deliberação 02/2016, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, dispõe sobre normas para a modalidade de Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná e, em seu art. 11 aponta que:

Para fins desta Deliberação, os estudantes aos quais deverá ser assegurado Atendimento Educacional Especializado são aqueles que apresentem:
(...)

IV – altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento

¹ BRASIL. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 08/09/2017.

² BRASIL. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm>. Acesso em 08/09/2017.

³ BRASIL. **MEC: SEESP**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08/09/2017.

humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (PARANÁ, 2016, p. 08).⁴

O mesmo documento determina ainda o estabelecimento de salas de recursos para dar suporte a esses alunos. Hoje, existem apenas 6 (seis) salas de recursos no sistema de ensino da rede estadual na cidade de Curitiba para atender os alunos da rede pública, sendo um total de 83 salas no estado do Paraná.⁵ A rede municipal de Curitiba proporciona mais 5 (cinco) salas que buscam atender seus alunos.⁶ Este tema sobre as salas de recursos será explorado brevemente em item próprio do presente trabalho.

No Brasil, os estudos sobre alunos superdotados com frequência lançam mão da teoria das Inteligências Múltiplas ou Múltiplas Inteligências (doravante IM), nomenclatura que adotaremos para este trabalho utilizada na tradução dos livros de Howard Gardner “Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas” e ainda “Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática” para o português brasileiro.

No início da década de oitenta, essa teoria desafiou a visão clássica de inteligência, uma vez que apregoa que todos os seres humanos possuem cerca de oito tipos diferentes de inteligências, as quais podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau. Howard Gardner, criador dessa teoria, afirma que embora tais inteligências sejam independentes até certo ponto, raramente funcionam isoladamente (RETORTA e BRUNOSKI, 2010, p. 88). Sabatella, explorando a questão da inteligência nos alunos com AH/SD, esclarece que:

Ao debater sobre as inteligências, Gardner expõe a eficácia de usar uma das inteligências que está bem desenvolvida como modo alternativo de aprendizagem e apoio para outras menos dominantes. Os tipos dominantes de inteligência podem ser observados nas habilidades dos indivíduos, na forma como direcionam suas escolhas e em suas competências profissionais. (SABATELLA, 2013, p. 54).

⁴ PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação. Deliberação 02/2016.** Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

⁵ PARANÁ. **Secretaria de Educação.** Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6020>>. Acesso em: 08/09/2017.

⁶ CURITIBA. **Unidades Educacionais.** Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/altas-habilidadessuperdotacao/4537>>. Acesso em: 08/09/2017.

Gardner revolucionou não só a visão de inteligência, mas, em virtude do reconhecimento da multiplicidade de competências em cada ser humano, também acabou por promover uma reavaliação das metodologias de ensino e aprendizagem. (SABATELLA, 2013, p. 58).

Todavia, o uso de tal teoria não ficou restrito ao campo da psicologia, adentrando também o âmbito da educação. Daí sua utilização no tocante ao ensino-aprendizagem de alunos com AH/SD.

Importante salientar que o ensino de língua inglesa não tem olvidado dessa tendência, uma vez que tem se apropriado da teoria das IM a fim de buscar maior correspondência entre os estímulos oferecidos aos alunos e a efetiva aprendizagem da língua. (RETORTA e BRUNOSKI, 2010, p. 96).

Dessa forma, por meio de questionário próprio direcionado aos alunos AH/SD e de ficha de observação própria, o presente trabalho tem por objetivo investigar o papel da aplicação da teoria das IM ao ensino da língua inglesa nas salas de recursos para alunos AH/SD de uma escola da rede pública de ensino.

Para isso, inicialmente serão abordadas algumas questões referentes aos documentos legais que discorrem sobre o assunto de AH/SD. No capítulo três, trataremos do aluno superdotado e suas características, bem como alguns *insights* da neurociência sobre a condição deste aluno, e ainda, algumas breves considerações sobre alunos AH/SD *underachievers*. No capítulo quatro, apresentaremos a teoria das IM. A seguir, nos capítulos cinco e seis explicaremos a metodologia da pesquisa, para depois apresentarmos os resultados e análise de dados e, as considerações finais da nossa discussão no capítulo sete.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir deste ponto apresentaremos o referencial teórico do presente trabalho, iniciando com os documentos oficiais que tratam a respeito do aluno superdotado.

Tanto a Declaração de Salamanca, como a Constituição Federal de 1988, doravante CF/88, estabelecem diretrizes gerais para a Educação, incluindo a Educação Especial, na qual se posicionam os alunos com AH/SD. A partir da legislação federal e outros documentos da hierarquia jurídica é que os diversos assuntos inclusos na Educação Especial serão esmiuçados.

Sobre a trajetória da educação especial, vemos que a Declaração de Salamanca explica que:

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008)⁷

A Declaração de Salamanca foi o primeiro documento a dar foco internacional aos alunos com necessidades especiais. Referido tratado recomenda princípios, políticas e práticas no tocante à Educação Especial. O item 1 assim assevera:

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (BRASIL, 1996)⁸

⁷ BRASIL. MEC: **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 16/03/2018.

⁸ BRASIL. MEC: **SEESP**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 09/03/2018. Muito embora a conferência tenha ocorrido em 1994, somente em 1996 houve a formalização através dos Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades

O item 2 da referida Declaração sugere princípios para orientar a Educação Especial, os quais entendemos relevante a transcrição:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1996)⁹

Aos mesmos moldes, a CF/88 já previa em seu corpo muitos desses princípios. O artigo 1º, em seu inciso III, já enaltecia a dignidade da pessoa humana como princípio norteador da CF/88. O art. 3º, inciso IV, afirma que um dos objetivos da República Federativa do Brasil é *“promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”* O art. 4º, explica que as relações internacionais da nossa República são norteadas, dentre outros, pela *“cooperação entre os povos para o progresso da humanidade”*. Este é um dos fundamentos constitucionais para o Brasil ser signatário da Declaração em comento.¹⁰

Ainda a respeito da mencionada Declaração, vamos destacar apenas alguns pontos, a saber:

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (...)
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembleia Geral.

⁹ BRASIL. **MEC: SEESP**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 09/03/2018.

¹⁰ BRASIL. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 09/03/2018.

- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (...)
- Flexibilidade Curricular.
- O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes. (BRASIL, 1996)¹¹

A Declaração de Salamanca prevê que os países signatários adotem a educação inclusiva em lei ou política própria. No Brasil, a CF/88 traz seus textos na mesma direção. Vejamos a letra dos artigos 205 e 206, nos quais constam princípios gerais da Educação, incluindo pluralismo, igualdade de condições, liberdade e pleno desenvolvimento da pessoa:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.¹²

A Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, modificou a LDB e incluiu os alunos com altas habilidades/superdotação nas políticas de Educação Especial (ver artigos 58, 59 e 60 da referida Lei).¹³

¹¹ BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 09/03/2018.

¹² BRASIL. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 09/03/2018.

¹³ BRASIL. Planalto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 08/09/2017.

A Lei nº 13.234, de 29 de Dezembro de 2015, também procedeu uma modificação na LDB a fim de regulamentar a identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD.¹⁴

Em se tratando do Estado do Paraná, a Deliberação 02/2016, do Conselho Estadual de Educação, dispõe sobre normas para a modalidade de Educação Especial no sistema estadual de ensino do Paraná e, em seu art. 11 aponta que:

Para fins desta Deliberação, os estudantes aos quais deverá ser assegurado Atendimento Educacional Especializado são aqueles que apresentem:
(...)

IV – altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (PARANÁ, 2016, p. 08)¹⁵

Por fim, entendemos adequado citar a existência do Conselho Brasileiro para Superdotação, organização sem fins lucrativos que tem por objetivo a defesa dos direitos das pessoas com altas habilidades/superdotação.¹⁶

A seguir, voltaremos nosso foco para o aluno AH/SD, o qual será discutido no capítulo seguinte.

¹⁴ BRASIL. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm>. Acesso em 08/09/2017.

¹⁵ PARANÁ. **Conselho Estadl de Educação. Deliberação 02/2016**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

¹⁶ CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/?page_id=4180>. Acesso em 09/03/2018.

3 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sobre o aluno superdotado, Landau (2002, p. 27) afirma que “*O superdotado é uma criança como qualquer outra, mas há algo que o distingue: o talento.*”¹⁷ Ainda ampliando o entendimento sobre o termo superdotado a partir da definição de Landau, que elucida que o termo “talentoso”, muitas vezes é usado como sinônimo para o aluno com AH/SD, acrescenta-se que “*Em muitas línguas, a palavra talento é sinônimo de presente, dom. Em hebraico, significa ser favorecido com “... porque Deus favoreceu-me e eu tenho tudo” (Gênesis 33:11). Na língua inglesa, “gifted” quer dizer talentoso, e assim por diante.*” (LANDAU, 2002, p. 35).

Sobre as diferentes nomenclaturas usadas para se referir ao aluno superdotado, no Brasil, a legislação de uma forma geral não faz distinção entre os termos altas habilidades/superdotação. A Seesp/MEC (hoje SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), em suas diretrizes básicas, adotou a definição trazida pelo relatório de Sidney Marland (1972),¹⁸ então responsável pelo Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos EUA. Conforme as diretrizes antes citadas, as crianças que apresentam elevada potencialidade ou notável desempenho em qualquer dos aspectos a seguir descrito (isoladamente ou combinados) são consideradas superdotadas: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música, e capacidade psicomotora (SABATELLA, 2013, p. 76).

No entanto, além da conceituação do relatório de Marland, o MEC também adota o modelo dos anéis de Renzulli, o qual não exclui nem contradiz as características trazidas por Marland, mas as complementa.

A Seesp/SECADI do MEC afirma que:

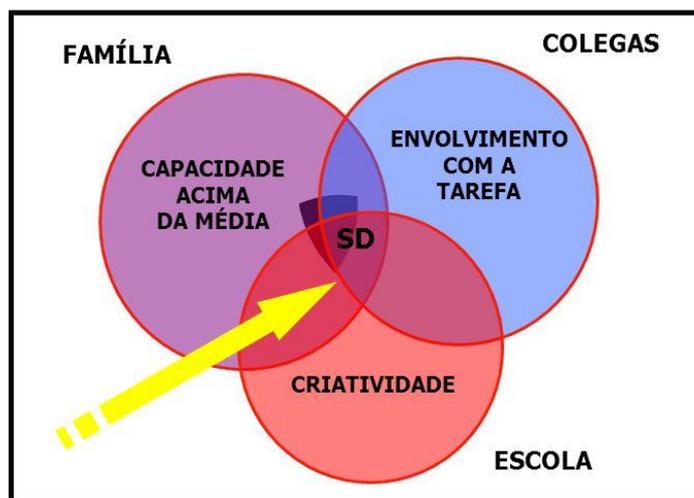
Falaremos destas pessoas sob a conceituação do professor e pesquisador Renzulli, cujo conceito é de fácil entendimento tanto para pais e professores quanto para outros profissionais interessados (apud Mate, 1994). Este pesquisador apresenta-nos um diagrama chamado Modelo dos Anéis, onde se tem três círculos ou anéis, em cuja interseção estariam os alunos com altas habilidades. Os superdotados seriam somente aqueles que estão na interseção dos três círculos.

¹⁷ Erika Landau, psicóloga israelense sobrevivente dos campos de concentração nazistas e pioneira nos estudos a respeito de crianças superdotadas, cujo programa alcançou o Brasil através da UNIP e do Colégio Objetivo em São Paulo. É referência mundial sobre o assunto de AH/SD.

¹⁸ Durante o mandato do presidente Nixon (a970-1973), Sidney Marland era responsável pela Educação nos EUA (*U.S. School Chief*).

O Modelo dos Anéis de Renzulli é amplamente aceito no Brasil e em outras nações, como EUA, Espanha e Portugal. Observe a ilustração abaixo,¹⁹ que explica a teoria antes referida:

Concepção proposta por Joseph Renzulli Teoria dos Três Anéis(1986)



Fonte: Renzulli, Joseph S; REIS, Sally M. The Three-ring conception of giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. The Triad Reader. Connecticut : Creative Learning Press, 1986

Os critérios para esse autor seriam: (1) Habilidade acima da média (2) Motivação ou envolvimento com a tarefa (3) Criatividade. Conforme essa teoria, a criatividade não está atrelada exclusivamente à arte, porém a qualquer área de interesse do aluno. *“É importante ressaltar que, nesta definição, os três anéis não precisam estar presentes ao mesmo tempo e nem na mesma intensidade, mas é necessário que interajam em algum grau para que possa resultar em um alto nível de produtividade.”*²⁰

A Seesp/SECADI do MEC apresenta o conceito de superdotação de Renzulli, esclarecendo quais são as áreas gerais de desempenho (matemática, filosofia, religião, ciências da vida, artes visuais, ciências sociais, linguagem, ciências físicas, direito, música e artes performáticas) e quais são as áreas específica de

¹⁹ SÃO PAULO. Núcleo Pedagógico Guaraci da Rocha Simplício – Educação Especial. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/294697/>>. Acesso em 16/03/2018, dos professores coordenadores do mencionado núcleo pedagógico, na cidade de Jacareí – SP, trabalho apresentado em novembro/2012.

²⁰ BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s/9-conceitos-de-altas-habilidades-superdotacao/file>>. Acesso em 24/09/2017.

desempenho (poesia, design de moda, escultura, história local, estatística, etc.). Observe o seguinte diagrama que consta nas orientações:²¹



Fonte: MEC. Seesp/SECADI, 2007

Ademais, a conceituação de superdotação de Clark (1992), da Universidade da Califórnia, sintetiza os conhecimentos das mais recentes definições sobre o assunto:

Superdotação é um conceito biologicamente fixado, que serve como definição para o alto nível de inteligência e indica um desenvolvimento acelerado e avançado das funções do cérebro, incluindo a percepção física, emoções, cognição e intuição. Tais funções podem ser expressas por meio de habilidades como aquelas que envolvem cognição, criatividade, aptidões acadêmicas, liderança ou desempenho visual e artístico. Indivíduos superdotados são aqueles que desempenham (ou demonstram) capacidades de alcançar altos níveis em algumas áreas e que, em consequência desse desenvolvimento, necessitam serviços ou atividades não ordinariamente oferecidas pela escola, para desenvolver, plenamente, suas capacidades (CLARK, 1992, p. 8 *apud* SABATELLA, 2013, p. 79).

As orientações da Seesp/SECADI ainda ressaltam a interação de aspectos genéticos e ambientais. Trata-se uma visão interacionista ente o ambiente e a genética, vale dizer, além das habilidades inatas a superdotação também depende

²¹ BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

da interação com o meio em que a pessoa está inserida. Desse modo, a condição da superdotação dependeria também de outros fatores como motivação do estudante, estilos de aprendizagem, experiências no lar e na escola, etc., além da questão biológica. Vejamos:

Pensando nesta perspectiva, a predisposição genética nos dá a extensão em que uma determinada habilidade poderia se desenvolver. Exatamente por ser uma predisposição, isto não significa que seja um fator determinante; significa apenas que, dadas as condições propícias do ambiente, aquela disposição pode se concretizar (Feldhusen, 1992).²²

Para corroborar esse conceito integrador entre ambiente e predisposição genética, Plomin (1997 apud Brasil, 2007) argumenta que ambos os fatores são igualmente responsáveis pelas variações de inteligência em uma criança não sendo, entretanto, pré-determinados ou imutáveis. Na prática, ele afirma, que não se como prever a extensão do desenvolvimento das potencialidades de uma criança.

Em concordância com o posicionamento do MEC, Landau (2002, p. 36) acrescenta em seu livro que *“Em síntese, se o talentoso não for incentivado, a superdotação não se manifesta e a genialidade não se realiza. Isso é aplicável à inteligência em geral.”* (LANDAU, 2002, p. 36). Com isso a autora também valoriza as interações humanas, o contexto e o ambiente de convívio do aluno superdotado como sendo partes integrantes de sua condição, capazes de favorecer ou inibir seus talentos.

A seguir, no próximo item, vamos apresentar as principais características do aluno com AH/SD.

3.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Sabatella (2013, p. 81-82) apresenta seis tipos de superdotação, os quais dispomos em uma tabela para melhor visualização:

²² BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

TIPO	CARACTERÍSTICAS
Intelectual	Apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez de pensamento, elevada compreensão e memória elevadas, capacidade de resolver e lidar com problemas.
Acadêmico	Evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração, rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse, habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento, capacidade de produção acadêmica.
Criativo	Relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e social inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante, sentimento de desafio diante da desordem dos fatos, facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.
Social	Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.
Talento Especial	Pode se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas e literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
Psicomotor	Destaca-se por apresentar habilidades e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimento, força, resistência, controle e coordenação motora.

Embora categorizados em diferentes espécies, percebe-se que os alunos com AH/SD apresentam combinações entre esses tipos. (idem, ibidem).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004), publicada pela Sesp/SECADI, atribui os seguintes traços comuns aos alunos com AH/SD:²³ a) Alto grau de curiosidade; b) Boa memória; c) Atenção concentrada; d) Persistência; e) Independência e autonomia; f) Interesses por áreas e tópicos diversos; g) Facilidade de aprendizagem; h) Criatividade e imaginação i) Iniciativa; j) Liderança; k) Vocabulário avançado para sua idade cronológica; l) Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias); m) Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas; n) Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; o) Habilidade para lidar com ideias abstratas; p) Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista; q) Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; r) Alto nível de energia; s) Preferências por

²³ BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

situações e objetos novos; t) Senso de humor; u) Originalidade para resolver problemas;

É importante ressaltar que nem todas essas características se encontram presentes ao mesmo tempo, em todos os alunos com AH/SD.

O mesmo documento ainda traz ainda a seguinte tabela, na qual Renzulli et al (2000), enquanto desenvolveram uma escala para avaliar as características de estudantes com AH/SD, trouxeram a proposta de que vários fatores devem ser analisados no processo de caracterização e identificação desses indivíduos, a saber:²⁴

Habilidade Intelectual
▶ habilidade de lidar com abstrações;
▶ facilidade para lembrar informações;
▶ vocabulário avançado para idade ou série;
▶ facilidade em perceber relações de causa e efeito;
▶ habilidade de fazer observações perspicazes e sutis;
▶ grande bagagem sobre um tópico específico;
▶ habilidade de entender princípios não diretamente observados;
▶ grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos;
▶ habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para a outra;
▶ habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.
Criatividade
▶ senso de humor;
▶ habilidade de pensamento imaginativo;
▶ atitude não conformista;
▶ pensamento divergente;
▶ espírito de aventura;
▶ disposição para correr riscos;
▶ habilidade de adaptar, melhorar ou modificar idéias;
▶ habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes;
▶ disposição para fantasiar, brincar e manipular idéias;
▶ habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões.

²⁴ BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

Motivação

- ▶ persistência quando se busca atingir um objetivo ou na realização de tarefas;
- ▶ interesse constante por certos tópicos ou problemas;
- ▶ comportamento que requer pouca orientação dos professores;
- ▶ envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas;
- ▶ obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse;
- ▶ compromisso com projetos de longa duração;
- ▶ preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços;
- ▶ pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.

Liderança

- ▶ tendência a ser respeitado pelos colegas;
- ▶ autoconfiança quando interage com colegas da sua idade;
- ▶ comportamento cooperativo ao trabalhar com os outros;
- ▶ habilidade de articular idéias e de se comunicar bem com os outros;
- ▶ habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- ▶ tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas responsáveis.

Quanto às características emocionais desses alunos, as recomendações do MEC trazem a seguinte tabela, elaborada por Renzulli e Reis (1997):²⁵

Renzulli e Reis (1997a) destacam neste grupo as seguintes características afetivas e emocionais:

Investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem.	Apresentam preocupação moral em idades precoces
Necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero.	Precisam do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente.
Frequentemente questionam regras/ autoridade	Demonstram sensibilidade / empatia
Demonstram auto-consciência	Demonstram perceptividade (insight)
Demonstram capacidade de reflexão	Apresentam senso agudo de justiça
Apresentam imaginação vívida	

Os alunos com AH/SD também podem se caracterizar por algumas dificuldades pontuais, como aponta a tabela abaixo, extraída das mesmas recomendações da Seesp/SECADI. A mencionada tabela traz as seguintes peculiaridades em se tratando de dificuldades de aprendizagem:

²⁵ BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

CARACTERÍSTICAS DA SUPERDOTAÇÃO E POSSÍVEIS PROBLEMAS

- ▶ **Perfeccionismo:** expectativas pouco realistas e muitas horas de trabalho com baixa produtividade.
- ▶ **Hipersensibilidade do sistema nervoso:** hiperatividade e distração que levam a déficits de atenção.
- ▶ **Iniciativa e auto-suficiência:** tendência em dominar as discussões e atividades.
- ▶ **Poder de concentração e comportamento dirigido para metas:** resistência à interrupções e obstinação.
- ▶ **Avançadas estratégias de análise e resolução de problemas, percepção de relações complexas entre idéias e fatos:** impaciência com os detalhes, resistência com a rotina Originalidade e criatividade: pensamento divergente, a percepção dos pares quanto à esses aspectos provocam a discriminação e sentimentos de inconformismo.
- ▶ **Aprendizagem eficiente, boa memória, extensa base de conhecimentos e capacidade de observação:** desenvolvimento de hábitos improdutivos de trabalho, pouca dedicação e interesse pela busca de novas estratégias de resolução de problemas e baixo rendimento acadêmico.
- ▶ **Independência e inconformismo:** repulsa por uma estrutura rígida de aula, rebeldia e oposição às pressões sociais dos adultos, incompreensão por parte de pais, educadores e pares.
- ▶ **Grande senso de humor:** podem revelar-se indivíduos sarcásticos e ofender aos que os rodeiam.

Fonte: Pardo e Fernández (2002, p. 126).

Para evitar essas situações estressantes, o estudante com AH/SD tende a se afastar do grupo social no qual está inserido. Tal mesmo processo de isolamento também pode ser observado no grupo familiar do aluno, no qual as exigências dos pais/responsáveis, a tensão produzida por tais exigências ou auto cobrança demasiada pela excelência, e ainda as expectativas de sucesso resultam em conflitos que podem ser insuportáveis para um indivíduo tão sensível. Assim, normalmente a decisão é se afastar ou se isolar.

O grupo de especialistas que redigiu as orientações solicitadas pelo MEC sobre alunos com AH/SD ainda acrescenta que o modo peculiar de estar e ser no mundo do aluno com AH/SD, o qual é intensificado pela curiosidade, sensibilidade, intensidade e assincronia de desenvolvimento, pode trazer à tona o seguinte conjunto de características:²⁶ a) dificuldade de relacionamento com colegas de mesma idade que não compartilham dos mesmos interesses; b) perfeccionismo; c) vulnerabilidade a críticas dos outros e de si mesmo; d) problemas de conduta (por exemplo, indisciplina), especialmente durante a realização de tarefas pouco desafiadoras; e) grande empatia em relação ao outro como resultado de sua sensibilidade exacerbada; f) interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais; g) tédio em relação às atividades curriculares regulares; h) tendência a questionar regras.

Diante desse quadro, é muito frequente que as pessoas em geral, e mesmo os profissionais da educação, pensem que todo superdotado é perfeito, apresenta alto rendimento escolar e excelentes notas em todas as áreas e não necessita de qualquer espécie de auxílio para nada.

Por conta desse entendimento, o próximo capítulo irá tratar de alguns mitos e verdades a respeito dos alunos com AH/SD.

3.2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A NEUROCIÊNCIA

O presente capítulo tem por único objetivo apontar algumas diferenças fisiológicas/biológicas na estrutura cerebral de alunos com AH/SD.

É relevante que educadores tenham ciência dessas peculiaridades e as implicações que podem ter no processo ensino-aprendizagem, pois a maioria das licenciaturas em nosso país ainda não aborda neurociência e educação em seus currículos.

Alunos com AH/SD possuem uma rede neural mais ampla e neurônios com mais dendritos, o que facilita a comunicação dentro do sistema nervoso. Também possuem a bainha de mielina mais robusta, que agiliza a passagem dos impulsos elétricos pelos neurônios. A área de troca de informações entre neurônios ou fenda

²⁶ Idem, ibidem.

sináptica também é mais ampla. Em suma, podemos dizer que o aparelho neural do aluno AH/SD é mais ágil, fato que influencia diretamente em sua aprendizagem.

A neurociência estuda o funcionamento e a estrutura cerebral, procurando compreender seus fenômenos. No entanto, pode ser uma poderosa ferramenta para auxiliar a educação, já que esta não é orientada majoritariamente por leis biológicas, mas sim pelo fator humano, subjetivo. Consenza e Guerra (2011) explicam que:

As neurociências são ciências naturais que estudam princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais, buscando a compreensão dos fenômenos observados. A educação tem outra natureza e finalidades, como a criação de condições para o desenvolvimento de competências pelo aprendiz em um contexto particular. Ela não é regulada apenas por leis físicas ou biológicas, mas também por aspectos humanos que incluem, entre outras a sala de aula, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, a família, a comunidade e as políticas públicas. (CONSENSA, GUERRA, 2011, p, 143)

Com os avanços no desenvolvimento das neurociências, pesquisas passaram a focar o cérebro de indivíduos com AH/SD, uma vez que as técnicas mais recentes permitem observações imagéticas instantâneas.

Como já comentado anteriormente, o aparelho neural dos alunos AH/SD é diferenciado por ser mais amplo e robusto, tendo por consequência agilidade no raciocínio e memória. Dessa forma, é importante apresentar brevemente as estruturas das quais estamos falando a respeito.

O sistema nervoso é composto por, basicamente, dois tipos de células: neurônios e células glias, sendo estas em aproximadamente número de 80% as primeiras em quantidade de 20%. Os neurônios possuem como principal função a condução de impulsos nervosos, e para isso, se comunicam por meio das sinapses, enquanto que as células glias, não-neurais, possuem como função principal a sustentação. (SIMONETTI, 2008, p. 59).

Falando de forma breve, cada área do cérebro humano possui uma função específica e, para que cada função possa estar em pleno funcionamento é essencial a adequada condução dos impulsos nervosos pelos neurônios. A seguir, apresentaremos uma ilustração que informa as áreas sensoriais e motoras do cérebro, tais como fala, audição, visão, tato, emoção e comportamento, coordenação motora, etc.:²⁷

²⁷ SIMONETTI, D. C. **Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. Dezembro/2008. Tese (Doutorado em Educação: Especialidade Psicologia da Educação), Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9218/1/tese%20final.pdf>>. Acesso em 23/03/2018.

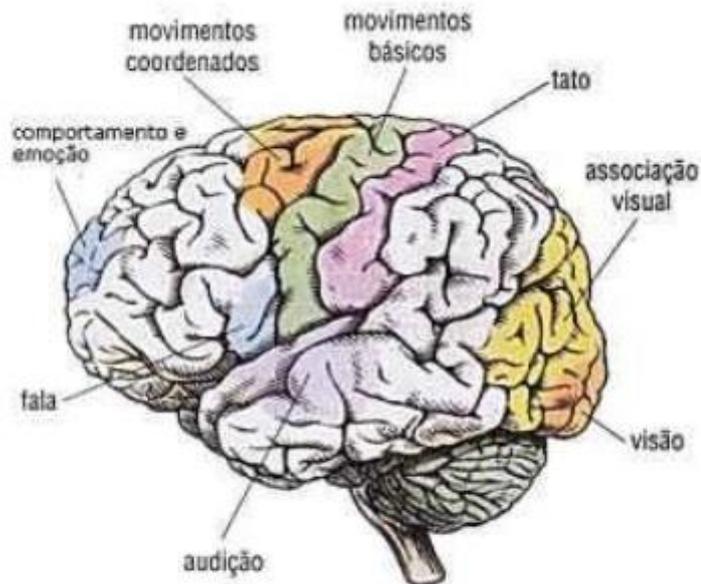
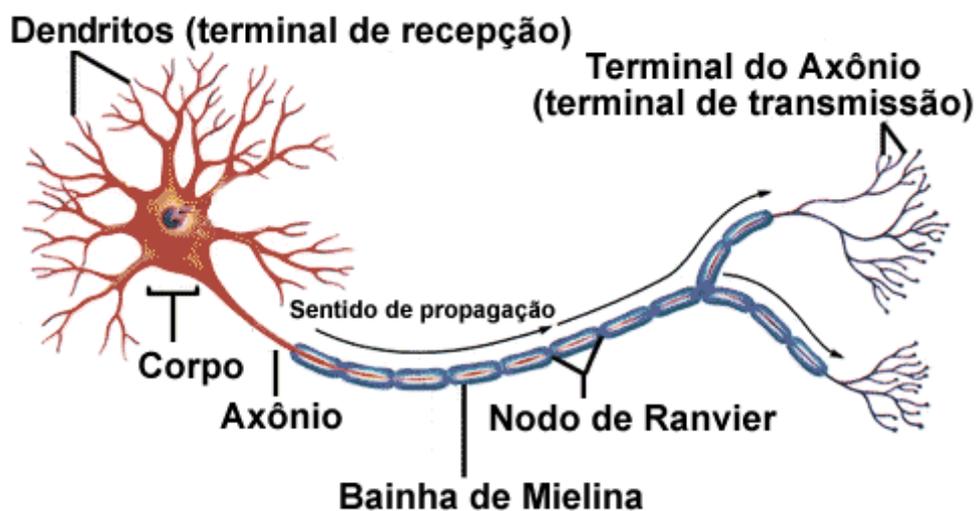


Figura 1 – Áreas sensoriais e motoras do cérebro

Ainda discorrendo sobre os neurônios, é sabido que esse tipo de célula possui apenas um axônio (onde se localiza o núcleo), porém possui vários dendritos ou dendrites. Eles são responsáveis pela ampliação das redes neurais, ou seja, quanto mais dendritos, mais comunicação.

A ilustração abaixo, esclarece e simplifica ainda mais o entendimento da estrutura neural:²⁸



Fonte: Infoescola, Neurônio.

²⁸ INFOESCOLA. **Tecido Nervoso**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biologia/tecido-nervoso/>>. Acesso em 23/03/2018.

O encontro entre o axônio de um neurônio com o dendrito de outro é o local onde ocorrem as sinapses e é onde se localiza a fenda sináptica, lugar por onde passam as informações sob a forma de substâncias químicas (neurotransmissores). Aqui o estímulo passa de elétrico para químico e depois volta a ser elétrico. Para melhor visualização, a ilustração abaixo apresenta três neurônios interconectados:²⁹

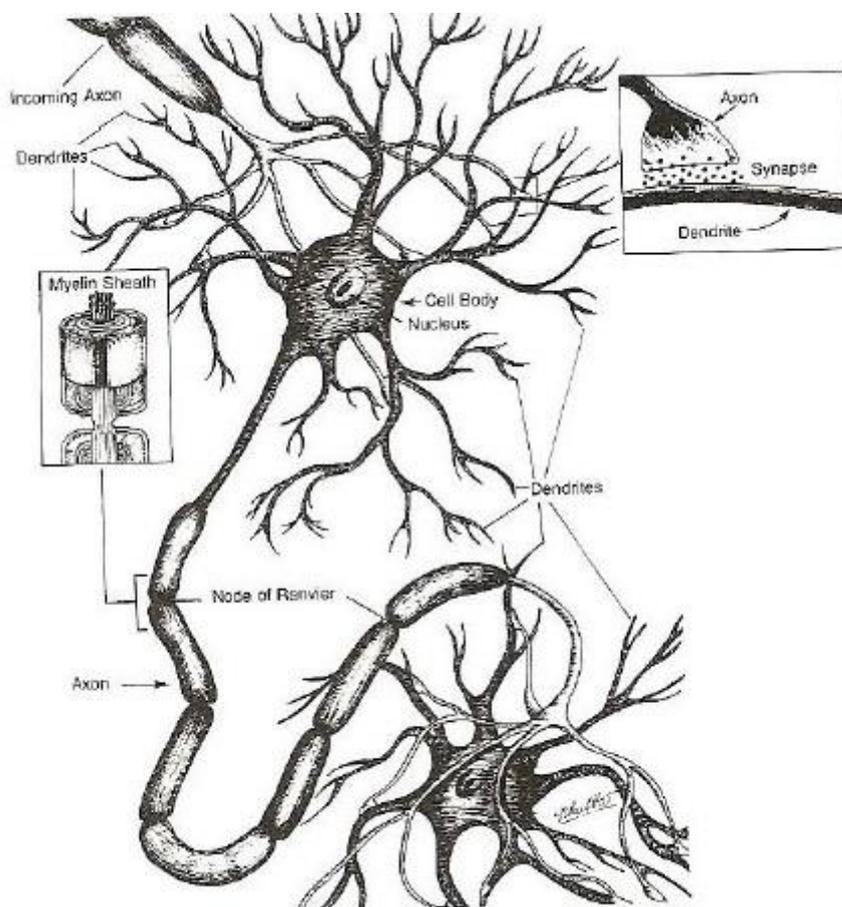


Figura 2 – Descrição dos neurônios e suas sinapses

Diante dessa breve apresentação das estruturas básicas dos neurônios, passemos agora a apontar, brevemente, as principais alterações identificadas no sistema nervoso de indivíduos com AH/SD.

Em curso sobre Neuroaprendizagem, ministrado pela doutora em neurociência Karina Peccin Zanni, em novembro de 2017, na cidade de Curitiba, foram feitos alguns esclarecimentos muito importantes sobre alguns aspectos neurobiológicos de indivíduos com AH/SD, os quais facilitam o número e a

²⁹ Idem, ibidem.

velocidade das sinapses entre os neurônios:³⁰ a) um maior número de células gliais; b) maior número de conexões neurais entre os hemisférios cerebrais; c) possuem axônios maiores, mais amplos; d) maior ramificação dendrítica, o que facilita o número e a velocidade das sinapses; e) o tamanho das fendas sinápticas entre neurônios é maior; f) a camada de mielina que envolve o axônio é mais densa, e robusta, agilizando a passagem da corrente elétrica pelo neurônio.

Ainda sobre os aspectos neurobiológicos de indivíduos com AH/SD, Bartoszeck (2014) explica que o cérebro humano pode crescer e se desenvolver até a idade de sete anos, em média. A partir disso, as áreas envolvidas no planejamento antecipatório do indivíduo e na regulação do comportamento emocional - o córtex de associação pré-frontal direito e inferior – ainda se desenvolve até a idade de 20 anos nas pessoas consideradas AH/SD. Em estudo, a médica apontou o seguinte resultado sobre o amadurecimento do cérebro humano:³¹

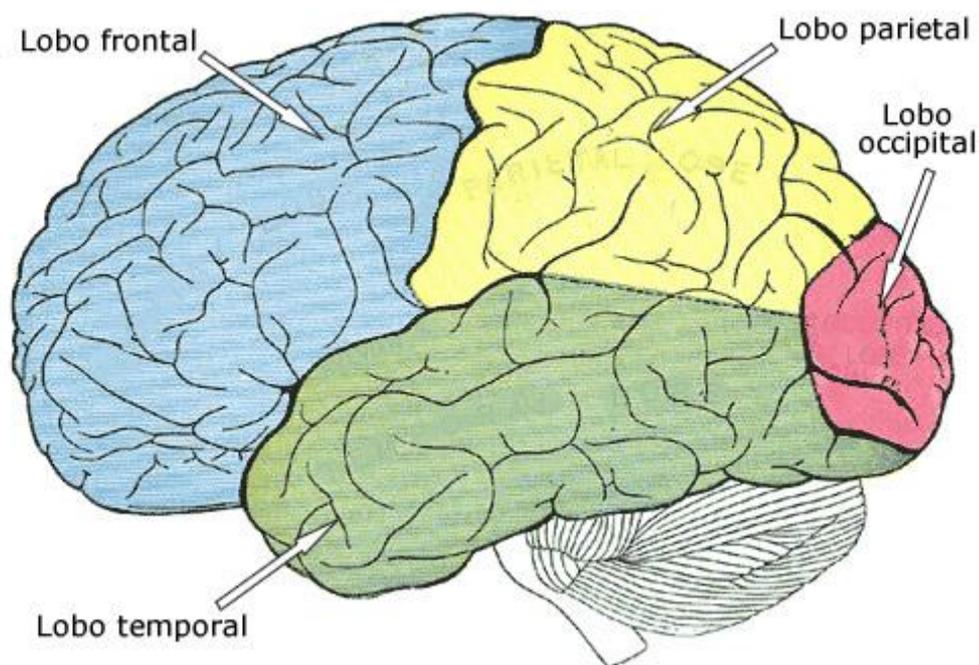
Verificou-se que o cérebro de meninos e meninas mais inteligentes, submetidos ao teste de QI, se desenvolve de maneira diferente com bases no fundamento psicológico (JAMES, 2007; RELVAS, 2009; SUBOTNIK ET AL., 2011). O estudo indicou um atraso na maturação e espessura da camada do córtex pré-frontal (função executiva), em amostra de mais de 300 crianças e adolescentes de 6 a 19 anos. Estes estudantes foram avaliados por ressonância magnética funcional (FRMI) e outras técnicas de neuroimagem (BLAKEMORE & FRITH, 2005). Constatou-se que o crescimento do córtex pré-frontal é mais lento, só atingindo o tamanho máximo em média em torno dos 11 anos, enquanto o grupo comparativo de QI mediano isto já se dá aos 8 anos.

Bartoszeck (2014) ainda esclarece que o que parece inicialmente um atraso, na verdade é uma vantagem, pois se trata de uma estratégia programada para a formação de mais conexões (sinapses) e de forma mais complexa, aumentando a velocidade do processamento das informações. Desse modo, essas crianças com AH/SD na puberdade apresentam córtex com maior espessura do as demais da mesma faixa etária. A ilustração abaixo aponta a localização do lobo frontal para maior elucidação.³²

³⁰ Informações provenientes do curso **Neuroaprendizagem**, ministrado pela Dra. Karina Peccin Zanni, em Curitiba, nos dias 11 e 12 de novembro de 2017, oferecido por “Inclusão Eficiente – Consultoria e Assessoria em Inclusão e Reabilitação”.

³¹ BARTOSZECK, A. B. Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 611-626, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14284/pdf>>. Acesso em 23/03/2018.

³² INFOESCOLA. **Tecido Nervoso**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais/>>. Acesso em 23/03/2018.



Fonte: Infoescola, Lobos Cerebrais.

Ainda falando sobre as alterações desta região do cérebro humano, Hakim (2016) acrescenta que, enquanto indivíduos AH/SD possuem lobos frontais diferenciados, indivíduos com QI médio ativavam as regiões do lobo temporal específicas para a resolução de problemas:

A utilização mais efetiva da atividade pré-frontal tem sido evidenciada em diversas pesquisas com jovens superdotados, como traz Alexander et al., (1996) apud Simonetti (2011), revelando, nestes jovens, lobos frontais diferenciados para o controle voluntário da atenção, planejamento, autocontrole e tomada de decisões, enquanto outros jovens, com QI médio, também envolvidos na pesquisa, ativavam as regiões temporais de particular importância na resolução de problemas (Jausovec, 2001 apud Daniel & Silva, 2013) (HAKIM, 2016, p. 56).

Konkiewitz (2014) também defende que o desempenho do processamento cognitivo associado à inteligência depende da complexidade e eficiência das conexões entre os neurônios. Ela também argumenta que indivíduos com AH/SD possuem uma rede de neurônios com transferência de informações mais otimizada entre diferentes unidades funcionais. A autora também esclarece seu ponto de vista de que não basta apenas informações genéticas diferenciadas para que as redes neurais funcionem com mais eficiência e velocidade. Além dessas informações genéticas, e contribuindo com elas, as experiências vividas pelo indivíduo influenciam grandemente tais redes neurais. (KONKIEWITZ, VIRGOLIM. 2014, p. 65 e ss).

Sabendo que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar é uma dessas experiências na vida do indivíduo com AH/SD que influenciam suas redes neurais, é relevante proporcionar ambientes escolares adequados para o desenvolvimento neural, não só de alunos com AH/SD, mas de todos os alunos.

O processo de aprendizagem também é consequência da facilitação do processamento de informações ao longo das redes neurais, por meio de trocas eletroquímicas. Consenza e Guerra (2011) resumem que:

A aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses. Mecanismos bioquímicos entram em ação, fazendo com que os neurotransmissores sejam liberados em maior quantidade ou tenham uma ação mais eficiente na membrana pós-sináptica. Mesmo sem a formação de uma nova ligação, as já existentes passam a ser mais eficientes ocorrendo o que já podemos chamar de aprendizagem. (...) Resumindo, do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós (CONSENZA e GUERRA, 2011, p. 38)

No início do presente capítulo, esclarecemos que a objetivo era apontar algumas diferenças biológicas na estrutura cerebral dos alunos AH/SD, as quais influenciam diretamente o processo de aprendizagem de tais indivíduos. Eles possuem uma rede de neurônios mais otimizada, a qual facilita e agiliza o processamento de informações ao longo das sinapses.

Dessa forma, é importante que educadores tenham ciência dessas peculiaridades e as implicações que elas podem gerar no processo ensino-aprendizagem.

Diante de todo esse quadro, passemos agora a analisar alguns mitos e verdades a respeito de alunos com AH/SD.

3.3 ALGUNS MITOS E VERDADES SOBRE AH/SD

Existem muitos mitos que envolvem o tema da superdotação. O imaginário popular acredita que superdotados são aquelas pessoas excepcionais, cuja performance escolar é brilhante, são muito populares em seus relacionamentos, possuem famílias perfeitas e com ótimas condições socioeconômicas.

A literatura especializada cita os mais comuns, a saber: a) não se deve identificar uma criança superdotada; b) todo superdotado é um gênio; c) a superdotação é um fenômeno raro; d) as pessoas superdotadas têm Q.I. muito superior; e) superdotados sempre são excelentes alunos; f) o cérebro dos superdotados é maior; etc. (SABATELLA, 2013 e HAKIM, 2016).

Todavia, para o presente trabalho, iremos apontar apenas três mitos, mais relevantes ao contexto escolar aqui tratado. Contudo, ressalta-se que tal eleição não descarta outros mitos relacionados ao assunto em questão da AH/SD.

a) Todo superdotado é um gênio

Esse é um dos mitos mais dominantes que envolve o tema. Ao ouvir sobre o tema, a maioria das pessoas pensa que se trata de alunos brilhantes em todas as áreas, e que eles não necessitam de nenhum tipo de auxílio por já saberem tudo. Todavia, trata-se de uma crença equivocada.

O que poucos sabem é que existem diferentes níveis na avaliação da superdotação. Sabatella (2013) explica que existem alunos moderadamente superdotados, os quais *“tendem a se sair bem na sala de aula comum, com desafios adicionais e enriquecimento curricular ou aceleração.”* (SABATELLA, 2013, p. 98 e 99). Existem ainda alunos altamente superdotados e que, muito embora possam frequentar as salas de aula comum, necessitam de mais aprofundamento nos conteúdos e atividades que os desafiem, compatíveis com o conteúdo que eles já sabem. Nessa categoria, também pode ser cogitada a hipótese da aceleração, especialmente nos casos em que o aluno AH/SD está muito desmotivado. (idem, ibidem).

Por fim, alunos excepcionalmente ou profundamente superdotados nem sempre se adequam à sala de aula comum, pois apresentam maiores necessidades, como o recurso da aceleração, combinando o avanço do nível acadêmico, o enriquecimento de conteúdos e a adequação do currículo com atividades específicas em salas de recursos ou grupos de mesmo interesse. É comum tal combinação não acontecer e o aluno com AH/SD dessa profundidade se desestimular, desistindo da escola e preferindo estudar em casa ou em programas à distância. Não se trata de uma norma, *“mas algumas vezes os pais não vislumbram outra opção. E pode ser a melhor alternativa para algumas crianças.”* (SABATELLA, 2013, p. 98 e 99).

Diante de tal quadro é importante apontar que o *homeschooling* ou ensino domiciliar, ainda é proibido no Brasil pelo ECA (estatuto da Criança e do Adolescente) e a LDB, embora a CF/88 e tratados internacionais não o proibam. Já existem ações judiciais, inclusive tramitando no STF (Supremo Tribunal Federal), reclamando a abertura legal para os pais educarem seus filhos em casa. É interessante notar que, em nosso país, a prática do *homeschooling* cresceu em torno de 136% nos últimos dois anos.³³

Para concluirmos este item, apresentamos o último grau de avaliação da superdotação: o gênio. Sobre esse nível de dotação, entende-se que: “*o gênio não apenas possui habilidades relevantes, como também utiliza sua capacidade para uma produção ou descoberta que altere conceitos e mude verdades previamente estabelecidas, sendo reconhecido por dar uma contribuição original e de grande valor para a sociedade. Podemos concluir, então, que nem todo superdotado é um gênio, mas todo gênio é superdotado.*” (SABATELLA, 2013, p. 75 e 76). Podemos citar aqui dois gênios que tiveram problemas escolares, mas contribuíram grandemente para a humanidade: Albert Einstein e Thomas Edison.³⁴

b) Alunos com AH/SD sempre apresentam bons resultados escolares

Como já visto, nem sempre alunos com AH/SD possuem bons resultados escolares, embora as pessoas, de maneira geral, acreditem nesse mito.

Sabatella esclarece muito bem essa questão:

O que tem sido observado é que indivíduos superdotados podem apresentar um rendimento aquém de seu potencial, revelando uma discrepância entre a habilidade e o desempenho real (Alencar; Virgolim, 1999; Alencar, Fleith, 2001). Muitas vezes, o aluno com AH/SD pode ficar desmotivado com as atividades implementadas em sala de aula, com o currículo ou com os métodos de ensino utilizados (especialmente a excessiva repetição do conteúdo, aulas monótonas e pouco estimuladoras e o ritmo mais lento da classe. (SABATELLA, 2013, p. 121)

³³O GLOBO. **STF vai definir se famílias podem optar pelo ensino domiciliar 'Homeschooling' cresceu 136% no Brasil em dois anos, mas ainda não tem regulamentação.** Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-vai-definir-se-familias-podem-optimar-pelo-ensino-domiciliar-21802711>>. Acesso em 19/03/2018.

³⁴GAZETA DO POVO. **Foi Albert Einstein realmente um estudante relapso que reprovou em matemática?** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/foi-albert-einstein-realmente-um-estudante-relapso-que-reprovou-em-matematica-8zgkyoleuapjncx8n8u8w6b7n>>. Acesso em 19/03/2018. E ainda, SUPER INTERESSANTE. **Thomas Edison, o gênio da lâmpada.** Disponível em: <<https://super.abril.com.br/comportamento/thomas-edison-o-genio-da-lampada/>>. Acesso em 19/03/2018.

Hakim ainda esclarece que “*alguns superdotados têm dificuldade de seguir regras, podem se sentir diferentes do grupo e manifestar certa vulnerabilidade social. Tudo depende do caso, de que tipo de habilidade está em destaque.*” (HAKIM, 2016, p. 45).

Portanto, é muito importante que o aluno com AH/SD seja identificado para que, em sala de aula, os professores saibam como lidar com ele. A identificação deve ser realizada por profissional especializado da área de psicologia. Todavia, é importante que o professor saiba identificar sinais de superdotação a fim de avisar aos pais ou responsáveis para que providenciem o encaminhamento para o especialista, que dará retorno com laudo esmiuçando o perfil do aluno. Tais informações facilitam o trabalho do educador. Além disso, em alguns casos, se faz necessário também o acompanhamento psicopedagógico especializado do aluno, principalmente quando a assincronia entre o emocional e o cognitivo é muito ampla.

c) Alunos com AH/SD não precisam de atendimento especializado

Este é outro mito muito frequente e que decorre das duas crenças anteriores do senso comum.

Hakim (2016) explica que alunos com AH/SD podem ser muito ruins em algumas atividades acadêmicas e/ou intelectuais, asseverando que a pessoa pode ser brilhante em alguma coisa e péssima em outras. A autora cita exemplos de *dupla excepcionalidade*, como autistas do tipo *savant* ou alunos que possuem a Síndrome de Asperger, os quais apresentam muita dificuldade social, porém demonstram imensa habilidade numérica, para desenho ou de memória. Hakim (2016) finaliza esclarecendo que:

As alterações do neurodesenvolvimento ocorrem para mais (que é o caso da superdotação) e também podem ocorrer para menos (o caso das deficiências), sendo que este processo pode coexistir na mesma pessoa, que é o que chamamos de Dupla Excepcionalidade. (HAKIM, 2016, p. 46 e 47).

Sabatella ainda expõe que o sistema educacional está acostumado a lidar com alunos que não atingem a média, deixando de lado aqueles que já sabem os conteúdos, independente se possuem dupla excepcionalidade ou não. A falta de atendimento especializado gera desânimo, frustração, e em alguns casos, até a desistência. (SABATELLA, 2013, p. 67).

Para um maior aprofundamento a respeito dos mitos e verdades sobre a superdotação, além dos trabalhos já citados, é possível a consulta do artigo *Superdotação e Mitos* das professoras mineiras Cecília Antipoff e Regina Freitas de Campos (2010).³⁵

No próximo capítulo, faremos breves considerações a respeito do aluno AH/SD *underachiever*.

3.4 O SUPERDOTADO *UNDERACHIEVER*: BREVES CONSIDERAÇÕES

Neste item iremos tratar brevemente do aluno com AH/SD *underachiever*, ou seja, aquele que apresenta baixo rendimento acadêmico.

Tentes e Fleith (2014), seguem a definição de AH/SD de Renzulli (1986) e apresentam duas definições importantes, a saber: primeiramente a definição do fenômeno de *underachievement* e, posteriormente, a do aluno AH/SD nesta condição de baixa performance escolar. Vejamos:

O fenômeno *underachievement* é definido por Reis e McCoach (2000) como divergências ou discrepâncias constatadas entre capacidade ou potencial e realização ou performance. O superdotado *underachiever* é definido por RImm (2003) como indivíduo sensível às limitações impostas pelo contexto social, cujas condições inadequadas do meio interferem negativamente no desenvolvimento de seus talentos (TENTES, FEITH, 2014, p. 158).

As mencionadas autoras consideraram para seus estudos, alunos AH/SD *underachievers* aqueles que se adequaram nos seguintes critérios:

características de superdotação, frequentavam o AEE-AH/SD e exibem concomitantemente alto potencial cognitivo, criativo e motivacional em testes padronizados, baixa performance acadêmica, além de terem sido descrito por seus professores e mentores como superdotado com baixo desempenho ou baixa produtividade. (TENTES, FLEITH, 2014, p. 158).

É interessante apontar que, no tocante ao estilo de aprendizagem, Tentes e Fleith (2014) apresentam resultados que apontam alunos AH/SD que preferem a escrita e o trabalho sozinho como ferramenta de aprendizagem. Em contrapartida, os alunos AH/SD *underachievers* não gostam de registrar por escrito e preferem

³⁵ ANTIPOFF, C. A. CAMPOS, R. H F. Superdotação e Mitos, **Revista Semestral da Associação Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. vol. 14. n. 2, Julho/Dezembro de 2010, p. 301-309.

estudos e discussões em grupo, além de apreciarem a observação prática do conteúdo.

O estudo de Tentes e Fleith (2014) indicou que no mapeamento realizado com o grupo de alunos AH/SD, existe a prevalência de alunos AH/SD *underachievers* em relação aos que só são alunos AH/SD.

O fato da pesquisa apresentar um maior número de alunos AH/SD *underachievers* dentro do universo de alunos AH/SD chama à responsabilidade dos profissionais da educação para esmiuçar essa realidade paradoxal, qual seja: discrepâncias entre o potencial identificado do aluno AH/SD e o desempenho escolar por ele apresentado.

Assim, o próximo capítulo trará a teoria das IM, metodologia de ensino da língua inglesa aplicada à presente pesquisa.

4 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A partir deste ponto apresentaremos a teoria das IM, um dos principais referenciais teóricos do presente trabalho.

J. P. Guilford é psicólogo reconhecido internacionalmente como um dos que mais estudou a questão da inteligência. Sua teoria a respeito da estrutura do intelecto afirma que *“a atuação do indivíduo em testes de inteligência pode ser avaliada por habilidades mentais básicas ou fatores de inteligência.* (SABATELLA, 2013, p. 52). Ele concluiu que a inteligência de um indivíduo é única e apresenta uma gama de pontos altos e baixos, ao invés de um nível geral de habilidade em todas as áreas (como cancelam os testes de QI). Seu trabalho demonstrou com clareza a natureza complexa do intelecto humano (SABATELLA, 2013, p. 52)

Nessa esteira de pesquisa sobre a cognição humana, nos anos oitenta, Howard Gardner, psicólogo americano da Universidade de Harvard, elaborou uma teoria que acabou por criar um novo modelo de entendimento da inteligência e, por consequência, da superdotação e também do ensino de uma maneira geral: as inteligências múltiplas.

Ao longo deste capítulo apresentaremos esclarecimentos sobre cada uma das IM, com base na perspectiva de Gardner (2002), a partir de suas várias publicações.

O autor referido recebeu contribuição e apoio da Fundação Van Leer, o que lhe proporcionou uma oportunidade que permitiu o levantamento de evidências empíricas para sua intuição de que a cognição não é monolítica, ou seja, que não se comporta como um conjunto rígido, indivisível. O mencionado pesquisador recebeu a ajuda de vários outros assistentes, os quais realizaram ampla pesquisa sobre cognição, incluindo estudos sobre neurociência, genética, educação, psicologia, antropologia e outras disciplinas e subdisciplinas. (GARDNER, 2010, p. 17).

Gardner considera inteligência *“um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade. Mais coloquialmente, considero a inteligência como um computador mental configurado de maneira especial.”* (GARDNER, 2010, p, 18) É salutar considerar que o fator social também é muito relevante. Logo, sugere-se acrescentar à definição antes mencionada que a inteligência é um potencial *biopsicossocial*.

No final desse processo de investigação sobre a cognição humana, restavam dois passos: como nomear essas faculdades humanas e, estabelecer quais critérios para defini-las. Gardner decidiu chama-las de “inteligências múltiplas”, e estabeleceu oito critérios para que uma faculdade cognitiva humana fosse considerada uma inteligência, de acordo com sua teoria, a saber: 1) isolamento potencial por dano cerebral; 2) existência de *idiot savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais; 3) operação central ou conjunto de operações identificáveis; 4) trajetória de desenvolvimento característica, culminando em desempenho especializado; 5) história e plausibilidade evolutivas; 6) apoio de tarefas psicológicas experimentais; 7) apoio de dados psicométricos; 8) suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico. (GARDNER, 2010, p, 18)

Importante anotar quais são as nove inteligências múltiplas de acordo com essa teoria. As duas geralmente mais valorizadas nas escolas e nos testes de inteligência são a linguística e a lógico-matemática.

As outras inteligências são a inteligência musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal (entendimento dos outros), intrapessoal (entendimento de si mesmo), a naturalista e uma possível nona inteligência, a inteligência existencial (a que gera e tenta responder às maiores perguntas sobre natureza e preocupações humanas). (GARDNER, 2010, p. 19)

O autor ainda explica que “*todos os seres humanos possuem essas inteligências.*” não obstante igualmente destaque que, “*não há dois seres humanos – nem mesmo gêmeos idênticos – que possuam o mesmo perfil em suas qualidades e suas limitações em termos de inteligência*”. Gardner esclarece também que embora as inteligências tenham funcionamento independente uma da outra, raramente trabalham de forma isolada. (GARDNER, 2010, p. 19).

Para os fins deste trabalho, apenas a inteligência existencial não foi abordada na coleta de dados por ser de difícil mensuração/verificação se comparada às demais, e também porque o próprio autor adota uma postura conservadora no que tange à inclusão de novas inteligências no rol da teoria das IM, pois demorou 25 anos para incluir a inteligência existencial. (GARDNER, 2010, p. 19).

No tocante à utilização da teoria das IM ao ensino, o próprio Gardner enfatiza que “*qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências.*” (GARDNER, 2010, p. 21)

O autor ainda alerta que os educadores que quiserem aplicar essa teoria devem levar a sério as diferenças entre os indivíduos, e ressalta que a inteligência não é o mesmo que um sistema sensorial. Logo, não existe inteligência auditiva, por exemplo. E que a inteligência também não é estilo de aprendizagem. *“Estilos são modos como os indivíduos tacitamente abordam uma ampla gama de tarefas.”* (GARDNER, 2010, p. 20) Ao contrário do conceito de inteligência, como já mencionado anteriormente, é um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos. Também esclarece que uma inteligência não é o mesmo que uma disciplina ou um domínio. Isso são construtos sociais e *“ser hábil em uma determinada inteligência não informa em que domínios ela será aplicada.”* (GARDNER, 2010, p. 21)

O teórico aponta que *“todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas.”* (idem, ibidem)

Assim, cada um de nós tem potenciais dentro do espectro antes mencionado. *“Os limites da realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante.”* (idem, ibidem)

Em se tratando do ensino-aprendizagem da língua inglesa pode-se dizer que:

a proficiência de cada aprendiz em língua estrangeira demonstrou ser, se não completamente, pelo menos grandemente influenciada pela sua inteligência dominante. As inteligências determinam o estilo cognitivo do aprendiz e isso terá um grande impacto na forma com a qual os indivíduos adquirem uma segunda língua. (BRUNOSKI e RETORTA, 2010, p. 109).

Logo, percebe-se que a teoria das inteligências múltiplas pode ser usada para promover o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, uma vez que a partir dela o processo pode contemplar a maneira como o aluno melhor se desenvolve na aprendizagem da língua. Além disso, tal teoria também pode ser utilizada na identificação de alunos superdotados.

Passemos à caracterização de cada uma das IMs, começando pela inteligência linguística:

a) Inteligência Linguística

É a habilidade própria do ser humano para usar a linguagem, de diversas formas e propósitos.

As operações centrais da linguagem, segundo Gardner (2002), são: a) sensibilidade ao significado das palavras; b) sensibilidade à ordem entre as palavras; c) sensibilidade aos sons, ritmos, inflexões e metros das palavras; d) a capacidade de utilizar linguagem com o fim de convencer outros indivíduos (aspecto retórico da linguagem); e) a capacidade de utilizar a linguagem para lembrar de informações (potencial mnemônico); f) a linguagem como ferramenta de explicação, já que é amplamente utilizada no processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, g) a capacidade da linguagem de refletir sobre si mesma e suas próprias atividades (potencial metalinguístico).

A área de Broca é uma área específica do cérebro responsável pela produção de sentenças gramaticais. Uma pessoa que possua uma lesão nessa área tem dificuldade na formação de frases, embora compreenda bem frases e palavras. (GARDNER, 1993, p. 25). As áreas do cérebro encarregadas pela linguagem se localizam 95% no hemisfério esquerdo, sendo as principais a área de Wernicke, a qual possibilita a compreensão da fala, a área de Broca, responsável pela produção da fala, já mencionada, e o giro angular, relacionado ao significado (SANTOS Jr., 2003, p. 183).

Gardner cita como exemplo dessa inteligência o jovem Jean-Paul Sartre, que aos cinco anos de idade já encantava plateias com sua fluência linguística (GARDNER, 2002, p. 63). Também podemos exemplificar com Monteiro Lobato.

Em uma sala de aula de língua inglesa, cujos alunos possuam a inteligência linguística dominante, podemos utilizar ferramentas como livros, cds focados no *listening*, materiais direcionados à escrita, uso de diários, diálogos, discussões, debates e contação de histórias. Isso porque os alunos que possuem esta inteligência dominante preferem ler, escrever, ouvir e contar histórias, jogos com palavras, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

Vejamos, a seguir, a inteligência musical.

b) Inteligência Musical

De todas as habilidades já listadas, essa é a que surge mais cedo nos indivíduos, embora permaneça incerto o motivo dessa precocidade.

Os principais componentes da inteligência musical são: o tom, o ritmo e o timbre. O tom (melodia) e o ritmo são sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados em conformidade com um sistema, já o timbre são as qualidades características de um som. (GARDNER, 2002, p. 82).

A audição é crucial para experiências musicais. Contudo, o aspecto da organização musical pode existir independentemente de qualquer realização auditiva, dada a faceta neurobiológica da inteligência musical. No cérebro humano, estas áreas estão caracteristicamente localizadas no hemisfério direito, embora a capacidade musical não esteja claramente localizada em uma área tão específica como a linguagem (GARDNER, 1993, p. 23). Daí a possibilidade de determinados aspectos da organização musical serem acessíveis mesmo para indivíduos que tenham o sistema auditivo prejudicado. (GARDNER, 2002, p. 82 e 90).

O autor cita Leonard Bernstein e Mozart como exemplos dessa inteligência (GARDNER, 1993, p. 15) Podemos citar também Heitor Villa-Lobos.

Para o aprendizado de um grupo com alunos que possuam a inteligência musical dominante, é muito interessante se utilizar de música, atividades como cantar, tocar instrumentos musicais, ir a concertos, dramatização, etc., pois os alunos que possuem esta inteligência dominante preferem cantar, assoviar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

Adiante, falaremos brevemente sobre a inteligência lógico-matemática.

c) Inteligência Lógico-Matemática

Pode ser percebida por meio da facilidade para a realização de cálculos e a resolução de problema lógicos. É a habilidade para trabalhar com séries de raciocínios. Também alcança o que se menciona como capacidade científica (GARDNER, 1993, p, 15).

Dois fatos podem ser considerados essenciais nessa inteligência, a velocidade no processo de resolução de um problema e a natureza não verbal dessa inteligência. Pessoas que têm essa inteligência fortemente marcada, são

capazes de resolver problemas, com muitas variáveis ao mesmo tempo e criam várias hipóteses que depois serão avaliadas, aceitas ou rejeitadas. Quanto ao aspecto não verbal da inteligência lógico matemática, entende-se que apresenta essa natureza porque considera-se que o processo de resolução de problemas pode ser invisível, inclusive para a própria pessoa. (GARDNER, 1993, p. 25)

É interessante destacar a natureza *não-verbal* dessa inteligência, uma vez que o processo de resolução do problema ou de categorização pode ser invisível, ou seja, realizado primeiramente na mente da pessoa para depois ser externado de alguma forma. É construído internamente *antes* de ser articulado.

Gardner cita o matemático hindu Srinivasa Ramanujan como indivíduo cuja inteligência lógico-matemática se destacou. (GARDNER, 2002, p. 128) No Brasil, podemos citar Artur Ávila Cordeiro de Melo o primeiro latino-americano a ganhar a Medalha Fields, prêmio oferecido apenas a matemáticos e considerado equivalente ao Prêmio Nobel.

Em sala de aula de língua estrangeira com alunos que possuem a inteligência lógico-matemática dominante, é importante utilizar coisas para serem exploradas, materiais científicos, resolução de problemas lógicos, materiais visitas a planetários e museus de ciência, etc. O método socrático de perguntar ao aluno para instiga-lo a pensar funciona muito bem com esse perfil. Interessante apontar que os alunos que possuem esta inteligência dominante preferem experimentar, questionar, resolver problemas lógicos, calcular, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

A seguir, faremos breves considerações sobre a inteligência espacial.

d) Inteligência Espacial

Trata-se da habilidade de perceber o mundo de forma precisa, em especial para manipular formas e objetos mentalmente, inclusive imaginando seus detalhes. Gardner comenta essa capacidade de percepção visual acurada da seguinte maneira:

“Centrais à inteligência espacial estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes.” (GARDNER, 2002, p. 135)

No cérebro humano, o hemisfério direito é crucial para o processamento espacial, especialmente no tocante a orientar-se num local, reconhecer objeto, rostos e cenas, observar detalhes refinados e muitas outras funções. (GARDNER, 2002, p. 140; GARDNER, 1993, p. 26)

O autor menciona Leonardo da Vinci como exemplo de artista com a inteligência espacial acentuada, faculdade muito comum também em engenheiros e arquitetos. (GARDNER, 2002, p. 154) Podemos citar como exemplo brasileiro, o escultor Aleijadinho.

Em uma sala de aula de língua estrangeira, cujos alunos possuam a inteligência espacial dominante, é relevante utilizar ferramentas como LEGO, vídeos, imagens, *slides*, jogos de imaginação, quebra-cabeças, livros ilustrados, etc. Os alunos que possuem esta inteligência dominante preferem visualizar, desenhar, planejar, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

A seguir, trataremos da inteligência cinestésica-corporal.

e) Inteligência Corporal-Cinestésica

É a habilidade para criar produtos, resolver problemas ou fazer algo por meio do uso do próprio corpo. (GARDNER, 2010, p. 19)

Delineando essa inteligência, o autor aponta duas capacidades essenciais: controlar os movimentos do corpo de maneiras altamente diferenciadas, com um objetivo; e, manusear objetos com habilidades. Esses dois componentes centrais podem existir separadamente, porém o mais comum é que eles andem de mãos dadas. (GARDNER, 2002, p. 161)

O autor ainda explica que grande parte da atividade motora está relacionada com a maioria dos segmentos do corpo e do sistema nervoso. No cérebro humano, *“O controle do movimento corporal está, evidentemente, localizado no córtex motor, com cada hemisfério dominante ou controlador dos movimentos corporais no lado contra-lateral. Nos destros, a dominância desse movimento normalmente é encontrada no hemisfério esquerdo.”* (GARDNER, 1993, p. 23)

Atletas, dançarinos, atores, podem apresentar essa inteligência em destaque. Gardner cita, dentre outros, Mikhail Baryshnikov, famoso bailarino russo. (GARDNER, 2002, p. 175) Podemos citar também o jogador de futebol Pelé.

Para o aprendizado de um grupo com alunos que possuam a inteligência cinestésica-corporal dominante, é muito interessante se utilizar de dramatização,

movimentos, teatros, jogos de movimentos, esportes, experiências tácteis, dança, etc., pois os alunos que possuem esta inteligência dominante preferem dançar, correr, tocar, pular, gesticular, construir (coreografias, por exemplo), etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

Passemos à inteligência interpessoal.

f) Inteligência Interpessoal

É percebida pela facilidade de entender e responder adequadamente aos relacionamentos. Esta habilidade permite a percepção de emoções e desejos alheios, promovendo estratégias para solucionar os problemas observados. (GARDNER, 1993, p. 27)

O autor inicia a explicação dessa inteligência lembrando a história desafiante de Anne Sullivan e Helen Keller, destacando o fato das duas irem morar sozinhas em um chalé perto da família de Hellen e a surpreendente rapidez no progresso de Hellen a partir daí. O milagre da compreensão da linguagem por Hellen foi precedido pelo entendimento de Anne Sullivan da pessoa de Helen Keller. (GARDNER, 1993, p. 27) Podemos citar ainda Osvaldo Aranha, diplomata brasileiro a presidir a primeira sessão especial da Assembleia Geral das Nações Unidas em 1947.

Sobre a localização dessa inteligência no cérebro humano, Gardner (1993, p. 27) explica que os lobos frontais têm papel importante na inteligência interpessoal:

Todos os indícios na pesquisa do cérebro sugerem que os lobos frontais desempenham um papel importante no conhecimento interpessoal. Um dano nessa área pode provocar profundas mudanças de personalidade, ao mesmo tempo em que não altera outras formas de resolução de problemas – a pessoa geralmente “não é a mesma” depois de um dano destes. (GARDNER, 1993, p. 27)

Para o aprendizado de um grupo com alunos que possuam a inteligência interpessoal dominante, é importante utilizar ferramentas como jogos e atividades em grupos, reuniões sociais, eventos comunitários, clubes, socialização em geral, pois tais alunos preferem liderar, organizar, relacionar-se, mediar, festejar, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

Passemos agora, para a inteligência intrapessoal.

g) Inteligência Intrapessoal

É habilidade para perceber e entender os próprios sentimentos e necessidades. Utiliza estratégias para a resolução de problemas de ordem pessoal. (GARDNER, 1993, p. 28 e 29)

O acesso ao sentimento da própria vida, às próprias emoções, a capacidade de categorizar, discriminar e utilizar essas emoções de forma a entender o próprio comportamento são aspectos centrais dessa inteligência.

A inteligência intrapessoal necessita se articular com outras inteligências para se externar, tais como a linguística ou a musical. O autor explana que *“Uma vez que essa inteligência é a mais privada, ela requer a evidência a partir da linguagem, da música ou de qualquer outra forma mais expressiva de inteligência para que o observador a perceba funcionando.”* (GARDNER, 1993, p. 28)

O autor explica que, no cérebro humano, os lobos frontais, assim como na inteligência interpessoal, desempenham papel crucial na mudança de personalidade. Ele relaciona essa inteligência com características de autismo, esclarecendo que a criança autista é um exemplo de um indivíduo que tem essa inteligência prejudicada. (GARDNER, 1993, p. 29)

Enquanto a inteligência interpessoal nos permite entender e trabalhar com outros indivíduos, a inteligência intrapessoal possibilita que compreendamos e trabalhemos com nós mesmos. (idem, ibidem)

Em uma sala de aula de língua inglesa, cujos alunos possuam a inteligência espacial dominante, é relevante atividades individuais, observar o ritmo pessoal de cada um, abrir possibilidades de escolha de exercícios, bem como tempo para reflexão sobre temas levantados, etc. Os alunos que possuem esta inteligência dominante preferem estabelecer objetivos, meditar, refletir, planejar, sonhar, etc. (ARMSTRONG, 2001, p. 38)

A seguir, trataremos brevemente da inteligência naturalista.

h) Inteligência Naturalista

É habilidade para identificar e classificar padrões na natureza. Pode ser explicada como a perícia em reconhecer numerosas espécies (fauna e flora), a sensibilidade a fenômenos naturais (como a formação de nuvens, e outros), mapeamento de relações entre as espécies e/ou o ambiente e, para o caso de

peças que vivem em ambientes urbanos, a capacidade de distinguir entre seres inanimados. (ARMSTRONG, 2001, p. 18)

Armstrong (2001) ainda afirma que o lobo parietal esquerdo é essencial para discriminar entre seres vivos e inanimados. Em sala de aula, o referido autor sugere atividades envolvendo a flora e a fauna, como por exemplo, jogo de imitação e adivinhação de sons de animais.

No tocante a essa inteligência destaca-se Charles Darwin, e ainda, a neurocientista brasileira Suzana Herculano-Houzel.

Encerramos aqui as breves considerações sobre as oito IM selecionadas para este trabalho. A seguir, passaremos a tecer comentários sobre a metodologia aplicada à presente pesquisa.

5 METODOLOGIA

5.1 DA PESQUISA

Trata-se de pesquisa do tipo prática, a saber: *“ligada à prática de conhecimento científico para fins explícitos de intervenção na realidade, mas sem perder o rigor metodológico.”* (FANTINATO, 2015). De análise interpretativa, ou seja, o que se almeja é que a *“interpretação se faça a partir da ligação dos dados com conhecimentos significativos, originados de pesquisas empíricas ou de teorias comprovadas.”* (GIL, 1991, p. 70), com triangulação de dados.

O objetivo da pesquisa é explicativo, vale dizer: *“preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fatos e/ou fenômenos de determinada realidade.”* (idem, ibidem)

Quanto à abordagem da presente pesquisa é salutar citar Bortoni-Ricardo (2015), pois possui caráter mista, com aspectos quantitativos e qualitativos, ressaltando que os primeiros predominam:

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência ente um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. (BORTONI-RICARDO, 2015, p. 34)

Por fim, trata-se de pesquisa de natureza aplicada, a saber: *“objetiva gerar conhecimentos para a aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”* (FANTINATO, 2015).

5.2 DA DESCRIÇÃO DO CENÁRIO

O campo de atuação desta pesquisa foi a sala de recursos para alunos com AH/SD, do Instituto de Educação do Paraná, localizado na Rua Emiliano Perneta, nº 92, no bairro Centro, Curitiba – PR.

A pesquisa foi realizada no período do estágio obrigatório de inglês II, no 7º período do presente curso de licenciatura, em parceria com a acadêmica Virginia Borges Melo e Silva, em uma turma do período vespertino, da professora formadora Jaqueline Gomes, professora e pedagoga especialista em psicologia

comportamental e cognitiva; e também com observação da profa. Ana Maria S. G. F. Martins – orientadora do estágio obrigatório de inglês II.

A classe contava com média de 10 alunos que frequentavam as aulas. Eles eram provenientes não só daquela escola, mas de outras da rede pública estadual, as quais não possuem sala de recursos para atender a esse perfil de alunos.

5.2.1 DOS ALUNOS

Os 05 meninos e as 05 meninas que frequentavam a sala de recursos variavam entre a faixa etária de 11 a 17 anos, sendo 4 estudantes do nono ano, 1 do sexto ano, 1 do sétimo ano, e os outros 4 cursavam o Ensino Médio.

O perfil inicialmente observado foi de uma turma pouco falante e também de pouca interação.

5.2.2 DOS INSTRUMENTOS DE COLETA

Tendo em vista o enfoque da presente pesquisa nos benefícios que a utilização da teoria das IM pode trazer ao ensino da língua inglesa, adaptamos o questionário (anexo I) da pós-graduação do IDAAM (Instituto de Desenvolvimento Econômico, Rural e Tecnológico de Dados da Amazônia), fundamentado na proposta de Howard Gardner (2002). Esse questionário foi usado para verificar as IM com maior destaque nos alunos e também as mais predominantes na turma.

Outro instrumento usado para a coleta foi a ficha de observação das aulas (Anexo II), que também considerou a teoria das IM para listar os itens a serem observados. Tal instrumento também foi elaborado a partir do contexto daquela instituição e das primeiras observações feitas na sala de recursos.

Outro instrumento usado para averiguação do uso das IM em contexto do ensino da língua inglesa foram os planos de aula, que também foram projetados a partir dos resultados dos questionários aplicados aos alunos e das informações coletadas nas fichas de observação.

A seguir vamos comentar os instrumentos de coleta acima mencionados.

5.2.2.1 DO QUESTIONÁRIO DE IM

O questionário (em anexo) foi fundamentado na proposta das IM de Howard Gardner. Foram feitas adaptações do modelo apresentado pela pós-graduação do IDAAM para que se adequassem ao contexto do Instituto de Educação do Paraná e o perfil dos alunos daquela sala de recursos, uma vez que a pós-graduação do IDAAM foca no ensino de adultos, e a sala de recursos era composta por adolescentes.

O questionário original trazia os itens agrupados por inteligência, e a versão adaptada utilizada nessa pesquisa misturou os itens de modo a não permitir que os alunos percebessem a inteligência que estava sendo abordada em cada grupo de itens.

O questionário aborda oito tipos das IM, a saber: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica-corporal, musical, interpessoal e intrapessoal.

O instrumento de coleta usou a escala *Likert* e 0 a 6, no qual 0 significava discordo totalmente, 1 significava não concordo, 2 significava não concordo muito, 3 significava tanto faz, 4 significava concordo um pouco, 5 significava concordo, e 6 significava concordo muito.

5.2.2.2. DA FICHA DE OBSERVAÇÃO

A ficha de observação foi confeccionada para tomar nota das 08 aulas observadas, e foi útil para registrar datas, horários das aulas, o conteúdo debatido e as atividades realizadas naquela ocasião e, ainda, as expressões que poderiam expressar as inteligências predominantes nos alunos daquela reunião da sala de recursos.

Além desses aspectos, a ficha tem campo para anotações de itens como interação e interesse dos alunos, por meio do comportamento visto em sala de aula, se realizaram ou não as tarefas propostas pela professora regente, e se foi verificada alguma produção linguística a partir desse contexto.

Em seguida, iremos apresentar os planos de aula das intervenções didático-pedagógicas realizadas com os alunos da sala de recursos em questão.

5.2.2.3 DOS PLANOS DE AULA

O tópico escolhido para trabalhar com os adolescentes frequentadores da sala de recursos em tela foi *Advice and Suggestions*. O conhecimento linguístico necessário para a realização da atividade foi *Modal Verbs: should, must, can, could, might, may*. Os temas que transpassavam as atividades foram depressão e bullying, assuntos bem presentes no dia-a-dia daquele grupo de alunos, conforme observado nas aulas.

As inteligências dominantes na classe foram a lógico-matemática e a intrapessoal, seguidas pelas viso-espacial, cinestésica-corporal e musical, respectivamente. Contudo, pela limitação de recursos como som e espaço para movimentos, optou-se por focar as atividades dos planos de aula nas primeiras inteligências dominantes, a saber: a lógico-matemática, a intrapessoal e a viso-espacial.

Os planos de aula apresentam recursos pedagógicos voltados para as inteligências dominantes. As duas intervenções pedagógicas iniciais trouxeram cartões com sintomas de depressão e bullying, mas não apontavam para esses tópicos. Assim, foi utilizado o método socrático para conduzi-los no raciocínio lógico da atividade. Posteriormente, foram utilizadas imagens em um exercício de correspondência (*match*) para que ocorresse a identificação dos alunos com os tópicos, depois foi passado um vídeo com a personagem que estava sofrendo bullying. Ambas as atividades contemplaram a inteligência intrapessoal – a segunda dominante no grupo, bem como a viso-espacial, terceira dominante.

Por fim, as primeiras aulas foram encerradas com folhas de atividades tinham por objetivo a aplicação da regra gramatical, reforçando as explicações orais dadas anteriormente com o auxílio do quadro-negro. Tais recursos contemplam a inteligência lógico-matemática, dominante da turma em comento. O intuito foi a resolução de problemas por meio do raciocínio, uma vez que a resolução de problemas não se resume à apenas aqueles de ordem numérica. O foco era a lógica da regra gramatical no uso de *modal verbs*.

A últimas intervenções didático-pedagógicas iniciaram com a correção dos exercícios feitos no final das últimas aulas, focando na lógica da regra gramatical. Também foram utilizados recursos como cartões com imagens e cartoons, cujo conteúdo era de interesse dos estudantes, em conformidade com as observações durante as reuniões, como já mencionado. Esses recursos tinham por objetivo que

os alunos se identificassem com as situações, contemplando a inteligência intrapessoal, bem como a viso-espacial. O intuito foi atrair o interesse para a atividade proposta.

As duas últimas intervenções se encerraram com uma breve explicação da teoria das IM, utilizando imagens que a explicavam visualmente, além da apresentação do autor da teoria. Foram devolvidos os questionários para que eles soubessem seus resultados individuais. Os alunos apreciaram muito essa devolutiva. Finalizamos com uma atividade de confraternização.

Essas intervenções finais não foram tão exitosas em razão dos atrasos que ocorreram por conta da professora formadora, pois a reunião em que estava com a mãe de um dos alunos se estendeu além do previsto. Tal fato acabou por distrair a atenção dos alunos.

A seguir, iremos detalhar brevemente esses procedimentos metodológicos da pesquisa.

5.3 DO PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos se agrupam em dois grupos que juntos somam 12 aulas: um grupo de 08 aulas de observação da turma e outro grupo de 04 aulas com aplicação de atividades de língua inglesa.

O período das observações ocorreu entre os dias 11/09/2017 e 02/10/2017. As aulas foram ministradas dia 09/10/2017 e 16/10/2017. A princípio os alunos não foram muito receptivos com a presença de estagiárias, mas aos poucos se acostumaram. Com o auxílio da ficha de observação (Anexo II), percebemos e registramos o que a professora já havia informado: os alunos mais velhos (16 e 17 anos) não tinham paciência com os mais novos (11 e a 14 anos) e se recolhem ao celular, permitido pela professora regente em sala.

O aluno mais novo do grupo (11 anos) possuía tendências depressivas e suicidas e estava fazendo acompanhamento psicológico extraclasse. Ao ser contrariado pelo grupo, que não concordou com sua opinião, ele foi chorar e desenhar embaixo da mesa em que todos os alunos estavam reunidos. Tal comportamento não seria tolerado em uma sala de aula comum.

Com o auxílio das anotações feitas na ficha de observação (Anexo II), notamos que as reuniões de segunda se reservavam para discussões sobre aspectos socioemocionais dos alunos que frequentavam aquela sala de recursos.

Eram geralmente debates orais. Também observamos que vários foram os tópicos discutidos em sala, mas a preferência se deu pelo tema depressão e bullying, daí esses terem sido os temas das regências realizadas durante o estágio.

A maioria dos alunos do grupo usou o estigma de possuir altas habilidades como uma espécie de licença para comportamentos socialmente inadequados. Por exemplo, é sabido que uma das características desses alunos é resistir a regras e à autoridade com mais frequência e intensidade do que os demais alunos, e tal característica pode ou não estar presente no indivíduo superdotado (RENZULLI, 1997 *apud* HAKIM, 2016, p. 50). Contudo, justamente por serem adolescentes espertos, souberam argumentar em seu favor.

A professora procurava amenizar os ânimos, mas por vezes, ela mesma era desafiada em sua autoridade em sala e procurava se posicionar diante das situações. Uma das moças mais velhas desrespeitou o aluno mais novo no grupo de *whatsapp*, o que resultou a discussão na sala de recursos. Ela reconheceu sua atitude agressiva para com o colega mais novo e foi observado que a mudança de comportamento da moça se deu, em parte, pela desaprovação de seu comportamento pelos demais integrantes do grupo, ou seja: a pressão social fez ela se adequar.

Interessante notar que, ao serem questionados sobre quais seriam suas inteligências/habilidade, conforme os laudos de cada um, somente uma aluna do nono ano soube falar (cinestésica - seu laudo foi feito no INODAP – Instituto para Otimização da Aprendizagem, referência no Brasil sobre avaliação de superdotados), os demais não tinham certeza. Por isso, a decisão de aplicar o questionário de IM adaptado. Apenas 9 alunos responderam o questionário. Os demais não estavam presentes na sala por ocasião da aplicação do instrumento de coleta.

Verificou-se claramente que se tratava de uma sala de aula com adolescentes cujos problemas próprios daquela fase da vida estavam sendo vividos em um grau maior de intensidade.

Findas as observações, foram preparadas as regências conforme os temas debatidos.

A primeira regência foi excepcional em sua receptividade pelos alunos, pois eles foram participativos, ocorreu o uso da língua e muito senso de humor. Eles adoraram as intervenções didático-pedagógicas em língua inglesa, as quais foram mescladas com a língua materna para melhor entendimento do conteúdo.

A segunda regência foi prejudicada por um atraso de 20 minutos da professora formadora, bem como por incidente com a falta de luz que durou por poucos minutos. Tais acontecimentos distraíram os alunos, fato que prejudicou o êxito total dessas duas últimas intervenções didático-pedagógicas.

Ficou claro que, muito embora sejam alunos com AH/SD, a inteligência linguística (e também a interpessoal) não eram dominantes naquele grupo de alunos, pois os *outputs* não foram de alunos acima da média, pelo contrário, muitos apresentaram dificuldades.

Diante desse quadro, iremos apresentar a seguir os resultados alcançados, de forma breve.

6 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste espaço iremos abordar os resultados obtidos com a presente pesquisa.

Dos 10 alunos em sala, 09 responderam o questionário, sendo que dessa totalidade as inteligências predominantes foram: 1º) lógico-matemática, 2º) intrapessoal, 3º) cinestésica-corporal, espacial e musical.

Do total, 3 alunos possuíam a inteligência lógico-matemática dominante, para 1 aluno essa inteligência foi a segunda dominante e para 2 alunos, a inteligência lógico-matemática foi a terceira dominante.

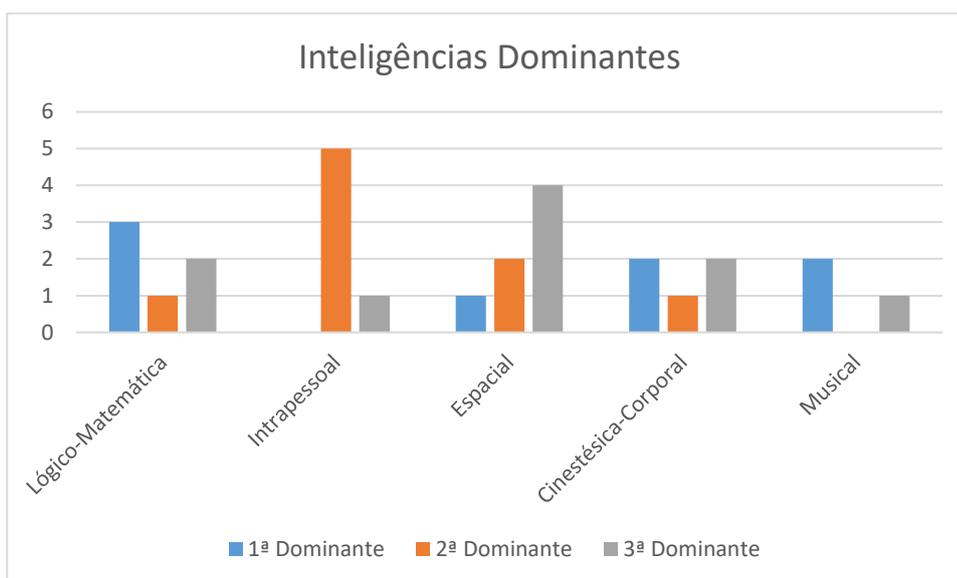
Quanto à inteligência intrapessoal, 5 alunos a mostraram como a segunda dominante e 1 como a terceira, não tendo aparecido em nenhum resultado como a inteligência dominante.

A inteligência corporal-cinestésica apareceu como dominante em 2 alunos, segunda dominante para 1 estudante e terceira dominante para 2 alunos.

A inteligência espacial apareceu como a dominante em 1 aluno, segunda para 2 alunos e terceira para 4 alunos.

Por fim, a inteligência musical apareceu como a dominante para 2 alunos e terceira para 1 aluno.

O gráfico a seguir mostra, da esquerda para a direita, a inteligência lógico-matemática, a intrapessoal, a espacial, a cinestésica-corporal e a musical. A cor azul se refere ao número de alunos que possuem aquela inteligência como a primeira dominante, laranja o número de alunos que possuem aquela inteligência como a segunda dominante, e cinza como a terceira inteligência.



As demais inteligências não apareceram como evidentes no total do grupo analisado.

Dos 9 alunos que responderam o questionário, 6 eram meninos e 3 meninas. As inteligências predominantes nos meninos foram a cinestésica-corporal e lógico-matemática, vindo em seguida a musical e espacial. Quanto às meninas, as inteligências predominantes foram a intrapessoal e a musical, vindo em seguida a lógico-matemática.

O preparo das aulas levou em conta o perfil mais introspectivo, lógico e visual dos alunos. Assim, o objetivo foi promover atividades que explorassem as inteligências predominantes do grupo. O método socrático de instigar os alunos por meio de perguntas foi utilizado a fim de contemplar a inteligência lógico-matemática, imagens e vídeos foram usados para explorar a inteligência espacial, e ainda, também buscamos a identificação do grupo com os temas abordados, alcançando a inteligência interpessoal. Tudo isso para que o aprendizado da língua inglesa fosse significativo.

Entendemos que a aprendizagem significativa possui como um de seus aspectos fundamentais a disposição em aprender, vale dizer: *“para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não arbitrária e não literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo.”* (MOREIRA, 2006, p. 18).

Para refletir sobre a aplicação deste trabalho, e, considerando que o ponto de partida desta pesquisa é o uso das IMs, os resultados serão apresentados e analisados de acordo com as inteligências que foram exploradas nas atividades pedagógicas aplicadas em sala de aula.

6.1 ATIVIDADES A PARTIR DA INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Entendemos que diante de uma turma predominantemente lógico-matemática, o ensino da gramática poderia ser feito de maneira a explorar a facilidade dos alunos e ajuda-los a ter segurança no entendimento do tópico, e também na realização das tarefas. Então, optamos por usar explicações no quadro sobre o uso dos *modal verbs* (*should*, *could* e *can*), que seriam usados posteriormente para dar sugestões e conselhos. Exploramos apresentação da lógica do uso desse conteúdo. Optamos por utilizar apenas esses três verbos porque as fichas de observações (Anexo II) não nos deram informações suficientes a respeito da proficiência em língua inglesa dos alunos.

As explicações foram feitas utilizando o quadro negro em língua inglesa, mesclando com o uso da língua materna para melhor compreensão do conteúdo pelos alunos. Apresentamos os *modal verbs* que iriam ser trabalhados (*should*, *could* e *can*). Escrevemos uma frase no quadro com *should* e apontamos o seu lugar dentro da estrutura sintática da frase. Explicamos o uso desse *modal verb* e sua relação com o verbo principal, já que se tratam de verbos auxiliares. Também explanamos que o verbo principal é colocado em sua forma infinitiva sem o uso de “to” quando acompanhado do *modal verb*, e, a partir daí, escrevemos outros exemplos no quadro, reforçando a estrutura sintática da frase. Posteriormente, explicamos o lugar de colocação da partícula de negação (*not*) e também apresentamos exemplos escritos no quadro. Esse procedimento foi repetido no tocante aos verbos *could* e *can*.

As explicações alcançaram êxito, uma vez que os alunos compreenderam com clareza o uso da regra em questão, ocorrendo a identificação entre a atividade realizada (explicações orais com foco na lógica da regra) e a inteligência predominante em tela (lógica-matemática). Os exercícios realizados pelos alunos demonstraram o sucesso das explicações. Com isso, foram percebidas já de início algumas das características de alunos AH/SD, como aprendizagem eficiente e boa capacidade de observação (BRASIL, 2007).

Em outra atividade que também explorou a inteligência lógico-matemática, os alunos receberam cartões com sintomas, em inglês, de dois tópicos eleitos (depressão e *bullying* – Anexo III).

<p>Signs of _____³⁶</p> <p>People...</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Don't want to go to school, are scared to go to school, feel unsafe and afraid ▪ Can't sleep very well or have nightmares ▪ Don't want to be around your family or friends ▪ Can't concentrate on your school or homework ▪ Seem to be getting into trouble all the time ▪ Are angry or cry for no reason (mood swings) ▪ Are not very hungry, or are extra hungry ▪ Feel ill in the morning, and suddenly have unexplained headaches or stomach-aches ▪ Think what's happening is their fault (it isn't!) ▪ Feel ashamed for what it's happening to them ▪ Are a frequent target for teasing, mimicking or ridicule at school ▪ Are often alone or excluded from friendship groups at school ▪ School grades begin to fall

Com esses sintomas em mãos, fizemos perguntas a respeito do tema, em inglês com tradução quando necessário, com o objetivo de fazer com que os alunos relacionassem o tópico aos sintomas, usando raciocínio lógico. O método socrático foi utilizado nessa fase da aula, como sugerido por Armstrong (2001) para alunos com inteligência lógico-matemática dominante, e também alcançou êxito, visto que os alunos conseguiram identificar rapidamente os temas propostos e gostaram da discussão promovida pelos questionamentos feitos. Diante do quadro, foi possível perceber outra característica marcante nos alunos AH/SD: boa capacidade de percepções de relações entre ideias e fatos (BRASIL, 2007).

Outra atividade que tinha por objetivo explorar o ensino da língua inglesa por meio da lógico-matemática foi o gráfico abaixo, oportunidade na qual foi

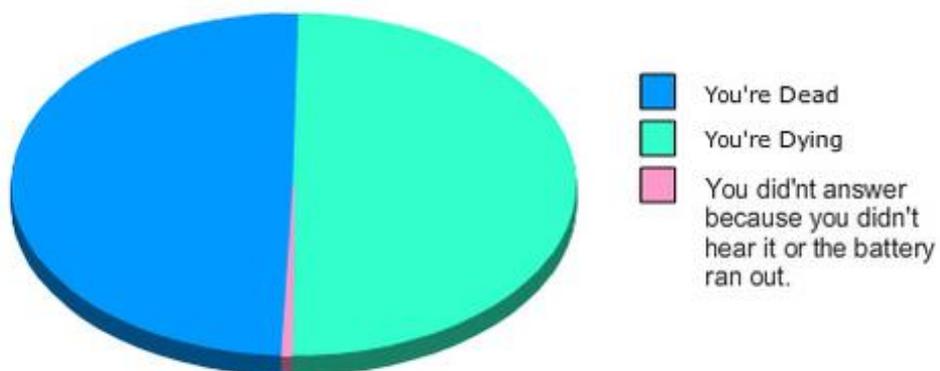
³⁶ Adapted from: <<https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-kids/am-i-being-bullied/>>, <<https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-parents/signs-of-bullying/>>. Accessed: 03 out. 2017.

questionado aos alunos, em inglês, o que eles pensariam se os pais não atendessem o telefone, além do que os pais comumente pensam quando seus filhos adolescentes não atendem o telefone.

O grupo não teve qualquer dificuldade de ler as informações do gráfico, conforme indicava o fato de a inteligência lógico-matemática ser a dominante dentre os alunos. Logo, a atividade foi bem-sucedida, pois os alunos conseguiram formular conselhos utilizando os *modal* verbs eleitos. Também foi possível observar que aqueles alunos AH/SD realmente conseguem perceber relações complexas entre ideias e fatos, além de possuírem boa capacidade de observação, características próprias desse perfil de estudante (BRASIL, 2007).

Abaixo segue a ilustração contida no exercício antes referido:

What parents think when you don't answer your phone:



6.2 ATIVIDADES A PARTIR DA INTELIGÊNCIA ESPACIAL E INTRAPESSOAL

Outro exercício trouxe uma proposta para os alunos realizarem a correspondência entre as imagens apresentadas em folhas e os sintomas para casos de depressão e *bullying*. A ideia era dar continuidade à atividade anterior, agora explorando a inteligência espacial, pois Gardner (2002) aponta que esta inteligência se destaca pela habilidade de perceber o mundo de forma precisa, habilidade para efetuar modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de

recriar aspectos da experiência visual. Por isso, essa inteligência também é chamada pelo autor de viso-espacial.

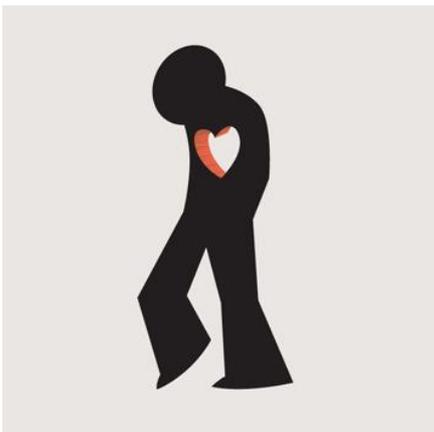
A atividade resultou em pares de imagens e sintomas como os abaixo:



- People are often alone or excluded from friendship groups at school



- People are angry or cry for no reason (mood swings)



- People think what's happening is their fault (it isn't!)



- People don't want to be around their family or friends



- People are often alone or excluded from friendship groups at school



- People seem to be getting into trouble all the time



- People feel ashamed for what it's happening to them



- People are not very hungry, or are extra hungry



- People can't sleep very well or have nightmares



- People can't concentrate on your school or homework

Em pouco tempo os alunos realizaram a tarefa e não tiveram dificuldades de identificar os sintomas de cada assunto, em inglês, com as imagens. Isso corrobora o resultado obtido por meio do questionário adaptado das IM (Anexo I), que mostrou a inteligência espacial como uma das dominantes no grupo, reforça o entendimento de que explorar as IMs predominantes no grupo é um fato em favor da aprendizagem, e também reforça a capacidade que os alunos AH/SD possuem de perceber as relações entre ideias e fatos (BRASIL, 2007).

A atividade com vídeo em inglês proposta posteriormente mostrava cenas nas quais uma menina estava sentada em um ponto de ônibus e colegas de escola

realizavam *bullying* contra ela. Nela, exploramos a inteligência intrapessoal. O foco era a identificação dos alunos com a personagem que viveu a realidade do *bullying* nas cenas apresentadas. Tais questões estavam presentes nas discussões anotadas durante as observações (Anexo II)

Após o vídeo, a tarefa dos alunos consistia em apresentar conselhos escritos para as pessoas vítimas de *bullying*, e também de depressão, agora aplicando os *modal verbs* especificamente, em inglês. Com isso, a inteligência intrapessoal foi externada por meio da linguagem (inteligência linguística) e também provocamos raciocínio lógico-matemático nos alunos (inteligência predominante na turma), uma vez que tentaram resolver o problema da personagem do vídeo.

Segue abaixo o exercício proposto:

Modal verbs are used to give advice or suggestions. How they work:

- Should: You should eat healthy food.
- Could: You could try to talk with someone.
- Can: You can ask for help.

Now, it is your time to give some pieces of advice to someone who suffers from depression. Go!

You should _____
 You could _____
 You can _____
 You _____

Now, it is your time to give some pieces of advice to someone who is being bullied. Go!

You should _____
 You could _____
 You can _____
 You _____

Concluiu-se que a estratégia de utilização de imagens e vídeos levando-se em conta a inteligência espacial foi bem-sucedida, conforme Armstrog (2001) sugere, uma vez que cumpriu o objetivo de captar a atenção dos alunos para o conteúdo linguístico que estava sendo apresentado e que, posteriormente, foi trabalhado com a escrita de conselhos usando os *modal verbs* selecionados.

Outra atividade que explorou a inteligência espacial foi a correção de exercícios. Transcrevemos em folhas de sulfite os conselhos que os alunos criaram para situações de depressão e *bullying*, mantendo o sigilo da autoria; afixamos os conselhos no quadro de giz, um a um; lemos cada conselho em voz alta e perguntamos: “*What is this about?*”

Nessa sequência, os alunos iam respondendo frases do tipo: “*It’s about depression*” ou “*It’s about bullying*”, para os conselhos apresentados.

Abaixo, seguem alguns dos conselhos elaborados pelos alunos no tocante ao tema depressão.

Os conselhos que precisaram ser ajustados quanto ao uso da língua inglesa, apresentam a correção entre parênteses.

You should not give up from yourself.

You can ask for help if you want to be helped.

You could love yor self more.

(You could love yourself.)

You could be my friend.

You should start to practice some sport.

You can talk to someone who understands your situation.

You should think positivelv.

(You should think positively.)

A seguir, alguns dos conselhos construídos pelos alunos sobre o tema do *bullying*:

Os conselhos que precisaram ser ajustados quanto ao uso da língua inglesa, apresentam a correção entre parênteses.

You should ask for help from parents and teachers.

You could find someplace where you feel comfortable.

(You could find someplace where you feel comfortable.)

You cannot care about the bullying.

You should not be scared.

You can tell to someone.

You could calm down.

You can accept the people how they are and learn with them.

Esse procedimento também se caracteriza como forma de uso do método socrático sugerido por Armstrong (2001) para grupos de inteligência lógico-matemática, além de explorar a inteligência espacial com os papéis afixados no quadro de giz.

A atividade a seguir mistura imagens e textos, e tinha por orientação o uso e exploração das inteligências espaciais e intrapessoal. As imagens acompanharam a sugestão de Armstrong (2001) para inteligência espacial, enquanto os temas procuraram se identificar com temas discutidos pelo grupo, os quais foram extraídos dos apontamentos contidos nas fichas de observações (Anexo II), contemplando, assim, a inteligência intrapessoal, que trata da habilidade para perceber e entender os próprios sentimentos e necessidades, e necessita de outras inteligências para ser externada, conforme Gardner (1993). Neste caso, os textos que acompanhavam as imagens cumpriram esse papel.

O cartão continha a imagem do monstro da depressão e um diálogo. A proposta foi o ensino do inglês por meio da exploração das inteligências espacial e intrapessoal, essa externada por meio da inteligência espacial e linguística (uso de textos em inglês), a fim de que os alunos se identificassem com o tema da depressão, seja por experiência pessoal ou pelo fato de acompanharem alguém próximo que passou ou está passando por essa experiência.

Essa atividade foi bem-sucedida naquilo se propôs, pois os alunos identificaram o tema através das imagens e dos textos em inglês. Eles também conseguiram escrever os conselhos que acharam mais pertinentes, cumprindo com a proposta de usar os *modal verbs* nos aconselhamentos, explorando as inteligências espacial e intrapessoal, esta última sendo externada, por meio da inteligência linguística e também pela espacial.

Foi possível observar que alunos AH/SD realmente conseguem perceber relações complexas entre ideias e fatos, além de possuírem boa capacidade de observação, características próprias desse perfil de estudante (BRASIL, 2007).

Abaixo segue a ilustração usada no exercício antes mencionado:



Outro exercício continha apenas texto em inglês. O foco foi a inteligência intrapessoal externada pela linguagem. Tal cartão foi utilizado acompanhado de uma breve explanação sobre a legislação sobre *bullying*, curiosidade levantada pelo grupo durante as observações e anotada na referida ficha (Anexo II). Tal fato demonstrou mais uma característica do aluno AH/SD, a saber: interesse por problemas de ordem política, filosófica, moral e social, conforme colocado em item próprio anteriormente (BRASIL, 2007).

A atividade foi bem-sucedida, pois os alunos entenderam o conteúdo do texto, bem como a explicação sobre a legislação, sendo bem participativos.

Segue abaixo o texto utilizado nessa atividade:

Read the conversation:

Adult: I've been learning a lot about why kids bully others.

Teen: I'm not doing it. It's not me. Why do I always get blamed for everything?

Adult: Down deep they want others to know how much they are hurting... how scared they are feeling... how weak they feel.

Teen: That's not me!

Adult: It's like when they pick on other kids, they are really saying to everyone, "I'm hurting so bad... somebody please help me".

Teen: I don't even know what you're talking about. That's not me.

Adult: Talk to you later. Let me know if there is any way I can help.

6.3 ATIVIDADES FINAIS

Por fim, explanamos brevemente a teoria das IM e entregamos aos alunos os resultados dos questionários por eles respondidos, e após breve discussão, os questionários foram recolhidos novamente. Os alunos se interessaram muito pela teoria e por seus resultados individuais, fato já esperado em virtude da inteligência intrapessoal ser uma das dominantes da turma.

A literatura apresenta que muitos alunos com AH/SD tendem a se isolar dos demais alunos, por não se sentirem aceitos. Esse isolamento foi observado, conforme anotações da ficha de observação (Anexo II), também dentro da sala de recursos, na qual todos alunos possuem AH/SD.

Dessa forma, incentivamos a troca de informações durante as atividades propostas, a fim de promover a interação entre os alunos, procurando estimular a relação interpessoal. A estratégia foi bem-sucedida, pois um estudante auxiliou o outro no momento da realização dos exercícios propostos. Optamos por utilizar essa estratégia porque a inteligência interpessoal, embora não tenha se evidenciado no grupo, é de grande importância para conectar pessoas a oportunidades no decorrer da vida, especialmente nesta era global. Ressaltamos que não desvalorizamos nenhuma das demais inteligências, mas diante do perfil traçado por meio do questionário (Anexo I) e das informações das fichas de observação (Anexo II), entendemos que seria relevante incentivar a inteligência interpessoal.

Interessante aspecto que pode ser levantado sobre essa questão é a contribuição das redes sociais para esse fenômeno de isolamento social (não só entre indivíduos com AH/SD). Em um tempo no qual se tem acesso a tanta informação, tantos amigos virtuais, mas ao mesmo tempo se percebe um distanciamento nas relações interpessoais, fica a sugestão de pesquisa dessa influência midiática no tocante ao isolamento social de crianças e adolescentes, sejam eles AH/SD ou não.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa era investigar o papel da aplicação da teoria das IM ao ensino de inglês para alunos com AH/SD. Assim, conclui-se que o uso de tal teoria em sala de aula pode ser uma ferramenta muito útil para professores de inglês, uma vez que considera as particularidades de cada aluno, neste caso, de alunos com AH/SD. O fato dos estudantes que frequentavam a sala de recurso terem sido muito receptivos às aulas ministradas, preparadas levando-se em consideração as inteligências dominantes daquele grupo de alunos, corrobora essa conclusão.

Destaca-se ainda que, para os professores que não têm muita experiência em sala de aula, o uso da teoria das IM pode ser especialmente útil, uma vez que tal teoria leva em consideração a forma e estilo de aprendizagem do aluno (BRUNOSKI e RETORTA, 2010), e ainda apresenta sugestão de atividades, como as apontadas no livro de Armstrog (2001).

A experiência vivida foi realmente proveitosa em razão da possibilidade de observar uma sala de recursos, com alunos com esse perfil diferenciado, podendo constatar se as informações contidas nos livros condizem com a realidade percebida. E, sim, em muitos aspectos se confirmam as características de alunos superdotados, como a resistência a regras e autoridade em maior intensidade. Talvez, o fato de serem adolescente fez com que essa questão ficasse mais visível do que outras características.

Vimos que as inteligências dominantes interferem no processo de ensino-aprendizagem. Nesse grupo de alunos as inteligências dominantes eram a lógico-matemática, a intrapessoal e a espacial. Logo, o perfil da turma era mais introspectivo e, por consequência, as atividades elaboradas precisaram levar em conta tal perfil para que houvesse o despertar do interesse dos alunos.

Ficou claro, por meio da aplicação do questionário adaptado e da ficha de observação que a inteligência linguística não era predominante na classe.

Quanto ao uso da língua inglesa, com exceção de um aluna (que conversou com a professora orientadora do estágio em inglês), a maioria dos alunos estava em um nível linguístico esperado para a idade, ou aquém do esperado, como no caso de um aluno do 3º ano do Ensino Médio (cujo colega, também da mesma faixa etária, lhe dava as traduções, pois o aluno em questão não tinha tanta afinidade com o dicionário). Também foi percebida muita dificuldade em uma aluna do 9º ano,

pois por vezes se perdia nas explicações em inglês, já os demais conseguiram realizar as tarefas sem grandes dificuldades. Não obstante, as duas primeiras aulas apresentaram senso de humor, presença de espírito e ofereceram a condição de contato e uso da língua inglesa para os alunos.

Muito embora o educador se empenhe e planeje ministrar uma boa aula, às vezes, as circunstâncias não favorecem o sucesso total da empreitada educacional. As últimas intervenções didático-pedagógicas não foram tão proveitosas quanto as primeiras. Não havia entusiasmo e participação, ao contrário das primeiras aulas. Talvez o fato de um atraso da professora formadora, ou a impossibilidade do uso dos celulares durante as aulas possa ter sido o motivo do aborrecimento

O presente estudo foi importante para confirmar as características e problemas apontados pela literatura especializada no tocante a alunos AH/SD, como comentado brevemente no capítulo 2, tais como alta capacidade de observação, boa memória, aprendizagem eficiente, percepção de relações complexas entre ideias e fatos, resistência a regras e rotinas, desafios a figuras de autoridade, etc.

Essa pesquisa foi realizada com intervenções didático-pedagógicas de curta duração. Logo, sugerimos a realização de outros estudos no contexto de sala de recursos para alunos com AH/SD, explorando a teoria das IM e o ensino de língua inglesa.

Por fim, não obstante inexista disciplina sobre Educação Especial na grade do presente curso de Letras da UTFPR, e há muitos alunos com esse perfil frequentando as escolas onde poderemos atuar, isso não foi um fator limitador da presente pesquisa, a qual pôde ser realizada com êxito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAMODT, S. WANG, S. **Bem-vindo ao cérebro de seu filho: como a mente se desenvolve desde a concepção até a faculdade**. São Paulo: Cultrix, 2013.

ANTIPOFF, C. A. CAMPOS, R. H F. Superdotação e Mitos, **Revista Semestral da Associação Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. vol. 14. n. 2, p. 301-309, Julho/Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a12v14n2>>. Acesso em 19/03/2018.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação de múltiplas inteligências**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ANTUNES, C. **Como identificar em você e em seus alunos as inteligências múltiplas**. Fascículo 4. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

AURILI, A. **Howard Gardner, o pai da Teoria das Inteligências Múltiplas**. Disponível em: <<https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/pensadores-tecnologia-educacao-howard-gardner-teoria-inteligencias-multiplas-ensino-adaptativo/>>. Acesso em 20/04/2018.

BARTOSZECK, A. B. Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 611-626, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14284/pdf>>. Acesso em 23/03/2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor Pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL, **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em 08/09/2017.

BRASIL, **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/L13234.htm>. Acesso em 08/09/2017.

BRASIL. **MEC: Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 16/03/2018.

BRASIL. **MEC: SEESP**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 08/09/2017.

BRASIL. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 09/03/2018.

BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/downloads/biblioteca-virtual/educacao-especial/naah-s/9-conceitos-de-altas-habilidades-superdotacao/file>>. Acesso em 24/09/2017.

BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>>. Acesso em 16/03/2018.

BRASIL. MEC: SEESP. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/Conceitos%20de%20Altas%20Habilidades%20-%20Superdota%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 24/09/2017.

BRUNOSKI, D. F., RETORTA, M. S. As múltiplas inteligências e sua influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Educação e Tecnologia**, Curitiba, n. 10, p. 84-111, maio/2010. Disponível em: <revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/download/1104/710>. Acesso em 08/09/2017.

CAMPBELL, L; CAMPBELL, B & DICKINSON, D. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONSELHO BRASILEIRO PARA SUPERDOTAÇÃO. **Quem somos**. Disponível em: <http://conbrasd.org/wp/?page_id=4180>. Acesso em 09/03/2018.

COSENZA, R. M. GUERRA, L. **Neurociência e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURITIBA. Unidades Educacionais. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/altas-habilidadessuperdotacao/4537>>. Acesso em: 08/09/2017.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003.

FANTINATO, M. Each.usp.net Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/sarajane/wp-content/uploads/2015/09/Métodos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em 10/05/2018.

FANTTI, B. **Número de Superdotados Cresce 17 vezes em 14 anos nas escolas do país**. Folha de São Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/10/1695370-numero-de-superdotados-cresce-17-vezes-em-14-anos-nas-escolas-do-pais.shtml>>. Acesso em 08/09/2017.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências múltiplas**. trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GARDNER, H. CHEN, J. MORAN, S. (org) **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** trad. Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GASPARINI, C. **4 Dicas da neurociência para aprender uma língua mais rápido.** Exame. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/4-dicas-da-neurociencia-para-aprender-uma-lingua-mais-rapido/#>>. Acesso em 09/09/2017.

GAZETA DO POVO. **Foi Albert Einstein realmente um estudante relapso que reprovou em matemática?** Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/foi-albert-einstein-realmente-um-estudante-relapso-que-reprovou-em-matematica-8zgkyoleuapjncx8n8u8w6b7n>>. Acesso em 19/03/2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, RJ, 2005.

GOLEMAN, D. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HAKIM, C. **Superdotação e Dupla Excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema.** Curitiba: Juruá, 2016.

IDAAM. Teste das Múltiplas Inteligências. Disponível em: <<https://www.posgrado.net.br/aplicacoes-e-recursos/teste-das-multiplas-inteligencias.html>>. Acesso em 22/06/2017.

INFOESCOLA. **Tecido Nervoso.** Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biologia/tecido-nervoso/>>. Acesso em 23/03/2018.

INFOESCOLA. **Tecido Nervoso.** Disponível em: <<https://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais/>>. Acesso em 23/03/2018.

INODAP. Apostila do 28º GDO – Grupo de Discussão Orientada para Pais de Crianças Superdotadas. 1º Semestre de 2014.

KONKIEWITZ, E. C. Neurobiologia da inteligência, um desafio às Neurociências. In: KONKIEWITZ, E. C., VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade: Uma Visão Multidisciplinar.** Campinas: Papyrus, 2014.

KOZIEVTCH, H., RETORTA, M. S. As inteligências Múltiplas são aplicadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira. **Revista Educação e Tecnologia,** Curitiba, n. 10, p. 54-83, maio/2010. Disponível em: <revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/viewFile/1103/708>. Acesso em 08/09/2017.

LANDAU, E. **A Coragem de ser Superdotado**. 2ª edição. São Paulo: AC Editora, 2002.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: OUP, 2000.

MELO, F. C. M. **Modelo para Auxiliar a Detecção de Inteligências Múltiplas**. Fevereiro/2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), UFSC, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/86379/190694.pdf?sequencia=1> . Acesso em 09/08/2017.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Subersiva. **Série-estudos**: Revista do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 21, p.15-32, 2006. Semestral. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/289>>. Acesso em: 27 maio 2018.

O GLOBO. **STF vai definir se famílias podem optar pelo ensino domiciliar: 'Homeschooling' cresceu 136% no Brasil em dois anos, mas ainda não tem regulamentação**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-vai-definir-se-familias-podem-optimar-pelo-ensino-domiciliar-21802711>>. Acesso em 19/03/2018.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação. Deliberação 02/2016**. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf>. Acesso em: 08/09/2017.

PARANÁ. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Disponível em: <<http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/modules/noticias/>>. Acesso em 08/09/2017.

PARANÁ. **Paraná oferece espaço para alunos com alto rendimento**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6020>>. Acesso em 08/09/2017.

PARANÁ. **Secretaria de Educação**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=6020>>. Acesso em: 08/09/2017.

PATELLI, M. B. **Neurociência, Bilinguismo e o Processo de Aprendizagem na Primeira Infância**. Campinas: Unicamp, 2015.

PÉREZ, S., FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Guarapuava: Ed. Apprehendere, 2016.

PISKE, F., MACHADO, J., BAHIA, S., STOLTZ, T. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) Criatividade e Emoção**. Curitiba: Juruá, 2014.

RENZULLI, J. **Identification of Students for Gifted and Talented Programs**. Thousand Oaks: Crowin Press, 2004.

RICHARDS, J. RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching (second edition)**. São Paulo: Cambridge University Press, 2001.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Editora intersaberes, 2013.

SAPUCAIA, M. K. L. Aquisição e Aprendizado: dois processos no ensino de uma segunda língua. **Projeto Todas as Letras**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em <http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/MicheleSapucaia.pdf>. Acesso em 08/09/2017.

SANTANA, S., ROAZZI A., DIAS, M. G. Paradigmas do desenvolvimento cognitivo: uma breve retrospectiva. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 11 (1), p. 71-78, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n1/09.pdf>>. Acesso em 09/08/2017.

SANTOS Jr, A. J. **Disfunção da Linguagem: Um Encontro entre a Linguística e a Neurociência**. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_015.pdf>. Acesso em: 22/04/2018.

SÃO PAULO. Núcleo Pedagógico Guaraci da Rocha Simplício – Educação Especial. Disponível em: <<http://slideplayer.com.br/slide/294697/>>. Acesso em 16/03/2018, dos professores coordenadores do mencionado núcleo pedagógico, na cidade de Jacareí – SP, trabalho apresentado em novembro/2012.

SIMONETTI, D. C. **Superdotação: Estudo comparativo da avaliação dos processos cognitivos através de testes psicológicos e indicadores neurofisiológicos**. Dezembro/2008. Tese (Doutorado em educação: Especialidade Psicologia da Educação), Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9218/1/tese%20final.pdf>>. Acesso em 23/03/2018.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Tradução 5ª edição norte-americana. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SUPERDOTAÇÃO. **Apenas 1,34% das crianças superdotadas no PR recebem acompanhamento**. Disponível em: <<http://www.superdotacao.com.br/c/28/apenas-1-34-das-criancas-superdotadas-do-pr-recebem-acompanhamento>>. Acesso em 08/09/2017.

SUPER INTERESSANTE. **Thomas Edison, o gênio da lâmpada.** Disponível em: <<https://super.abril.com.br/comportamento/thomas-edison-o-genio-da-lampada/>>. Acesso em 19/03/2018.

TENTES, V., FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, 13 (1) p. 77-85, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08/09/2017.

TERRA. **Neurociência cognitiva ajuda no aprendizado de inglês.** Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/neurociencia-cognitiva-ajuda-no-aprendizado-de-ingles_faa344dd8d83d49c11258838962a3dablaflhxadf.html>. Acesso em 09/09/2017.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIP. **Erika Landau, referência internacional no estudo da superdotação, recebe homenagem na UNIP Paraíso.** Disponível em: <https://www.unip.br/presencial/comunicacao/exibe_noticia.asp?id=4521>. Acesso em 24/09/2017.

UTFPR. Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/letras-portugues-ingles/planos-de-ensino/4o-periodo/educacao-inclusiva-e-diversidade/view>>. Acesso em 08/09/2017.

ZANI, K. P. **Neuroaprendizagem.** Curso realizado em Curitiba, nos dias 11 e 12 de novembro de 2017, oferecido em parceria com “Inclusão Eficiente – Consultoria e Assessoria em Inclusão e Reabilitação”. Confira <<http://www.inclusaoeficiente.com.br/>>. Acesso em 20/04/2018.

ZENTI, L. **Howard Gardner: “É difícil fazer o certo se isso contraria os nossos interesses”.** Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/880/howard-gardner-e-dificil-fazer-o-certo-se-isso-contraria-os-nossos-interesses>>. Acesso em 20/04/2018.

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO IM

Teste de inteligências múltiplas

Atribua uma nota de 0 a 6, de acordo com sua opinião sobre você mesmo. Por exemplo:

6 – concordo muito

5 – concordo

4 – concordo um pouco

3 – tanto faz

2 – não concordo muito

1 – não concordo

0 – discordo totalmente

Nota	Questões
	1- Eu consigo manter o ritmo enquanto ouço uma música e bato os pés
	2- Eu percebo como as pessoas estão se sentindo em relação às coisas ou outras pessoas
	3- O que mais gosto de fazer no final de semana é passear no parque
	4- Eu sempre quero saber como as coisas funcionam
	5- Minhas melhores ideias surgem em uma caminhada ou quando estou fazendo exercícios físicos
	6- Sou ótimo em jogos de palavras cruzadas
	7- Eu sei identificar como me sinto em relação as minhas emoções
	8- Eu consigo me lembrar de lugares que visitei com detalhes

Nota	Questões
	1- Aprendo novos esportes com facilidade
	2- Tenho bastante interesse em saber as coisas sobre mim mesmo
	3- Línguas e História são mais fáceis para mim do que Ciências Exatas
	4- Para mim, Geometria é mais fácil do que as outras matérias da escola
	5- Quando sei alguma coisa, gosto de ensinar para as outras pessoas
	6- Toco um instrumento musical
	7- Gosto muito de observar as plantas e ver as diferenças entre elas
	8- Matemática é a minha matéria favorita na escola

Nota	Questões
	1- Eu organizo meus objetos por categoria e padrão (cor, ordem alfabética, ano de criação, etc.)
	2- Eu prefiro passar a noite em casa do que sair passear
	3- Eu tenho facilidade para montar quebra-cabeça
	4- Gosto de passar meu tempo ao ar livre, na natureza
	5- Música é uma das melhores coisas da minha vida
	6- Tenho uma coleção de livros

	7- Gosto de ajudar as pessoas com seus problemas
	8- Praticar esportes é uma das coisas que eu mais gosto

Nota	Questões
	1- Eu acredito que quase tudo na vida tem uma explicação racional
	2- Eu consigo me localizar em lugares que nunca fui antes ou fui poucas vezes
	3- Eu consigo perceber quando uma nota musical está desafinada
	4- Eu me sinto confortável em meio a muitas pessoas
	5- Penso em ter meu próprio negócio e ser meu chefe
	6- Eu percebo erros gramaticais quando outras pessoas falam
	7- Pra mim, Ciências é mais fácil do que todas as outras matérias da escola
	8- Eu acho difícil ficar sentado quieto por muito tempo

Nota	Questões
	1- As pessoas costumam me ver como alguém que fica muito sozinha
	2- Comentam que minha voz é agradável
	3- Costumo desafiar meus amigos em jogos estratégicos
	4- Eu gosto de cuidar das plantas da minha casa
	5- Quando imagino algo, consigo visualizar isso com muita clareza
	6- Tenho boa memória para gravar frases de efeito e usar numa conversa
	7- Tenho pelo menos três amigos bem íntimos
	8- Gesticulo bastante quando estou falando

Agora verifique o resultado somando a pontuação de cada inteligência conforme as tabelas abaixo. As inteligências predominantes são as que atingirem as maiores pontuações. Utilize a última tabela para verificar o resultado final. Muito Obrigada!

Nota	Questões
Mus	1- Eu consigo manter o ritmo enquanto ouço uma música e bato os pés
Inter	2- Eu percebo como as pessoas estão se sentindo em relação às coisas ou outras pessoas
natur	3- O que mais gosto de fazer no final de semana é passear no parque
logico	4- Eu sempre quero saber como as coisas funcionam
cinest	5- Minhas melhores ideias surgem em uma caminhada ou quando estou fazendo exercícios físicos
Ling	6- Sou ótimo em jogos de palavras cruzadas
Intra	7- Eu sei identificar como me sinto em relação as minhas emoções
espac	8- Eu consigo me lembrar de lugares que visitei com detalhes

Nota	Questões
cinest	1- Aprendo novos esportes com facilidade
Intra	2- Tenho bastante interesse em saber as coisas sobre mim mesmo
Ling	3- Línguas e História são mais fáceis para mim do que Ciências Exatas
espac	4- Para mim, Geometria é mais fácil do que as outras matérias da escola
Inter	5- Quando sei alguma coisa, gosto de ensinar para as outras pessoas

Musi	6- Toco um instrumento musical
Natur	7- Gosto muito de observar as plantas e ver as diferenças entre elas
logico	8- Matemática é a minha matéria favorita na escola

Nota	Questões
espac	1- Eu organizo meus objetos por categoria e padrão (cor, ordem alfabética, ano de criação, etc.)
Intra	2- Eu prefiro passar a noite em casa do que sair passear
logico	3- Eu tenho facilidade para montar quebra-cabeça
Natur	4- Gosto de passar meu tempo ao ar livre, na natureza
music	5- Música é uma das melhores coisas da minha vida
Ling	6- Tenho uma coleção de livros
Inter	7- Gosto de ajudar as pessoas com seus problemas
cinest	8- Praticar esportes é uma das coisas que eu mais gosto

Nota	Questões
Logic	1- Eu acredito que quase tudo na vida tem uma explicação racional
espac	2- Eu consigo me localizar em lugares que nunca fui antes ou fui poucas vezes
Music	3- Eu consigo perceber quando uma nota musical está desafinada
Inter	4- Eu me sinto confortável em meio a muitas pessoas
Intra	5- Penso em ter meu próprio negócio e ser meu chefe
Ling	6- Eu percebo erros gramaticais quando outras pessoas falam
Natur	7- Pra mim, Ciências é mais fácil do que todas as outras matérias da escola
Cines	8- Eu acho difícil ficar sentado quieto por muito tempo

Nota	Questões
Intra	1- As pessoas costumam me ver como alguém que fica muito sozinha
music	2- Comentam que minha voz é agradável
logico	3- Costumo desafiar meus amigos em jogos estratégicos
Natur	4- Eu gosto de cuidar das plantas da minha casa
espac	5- Quando imagino algo, consigo visualizar isso com muita clareza
Lingu	6- Tenho boa memória para gravar frases de efeito e usar numa conversa
Inter	7- Tenho pelo menos três amigos bem íntimos
Cinest	8- Gesticulo bastante quando estou falando

Resultado

Grupos	1	2	3	4	5	Total
Lógico-Matemática						
Espacial						
Cinestésica						
Linguística						
Interpessoal						
Intrapessoal						
Musical						
Naturalista						

ANEXO III

PLANOS DE AULA

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ Diretoria do Câmpus Curitiba Diretoria de Graduação e Educação Profissional Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas	
---	--	---

UTFPR Pre-service Practicum Student: Melissa Loyola M C Gomes e Virgínia Borges Melo e Silva

UTFPR Classmate Observer: Melissa Loyola M C Gomes e Virgínia Borges Melo e Silva

UTFPR Mentor: Ana Maria Ferreira dos Santos Martins

School: Instituto de Educação do Paraná

School Teacher: Prof. Jaqueline

LESSON PLAN

Grade/Level: Sala de Recursos Altas Habilidades
 group: 10

Number of students in the

Coursebook /Unit: Modals – Advice, Suggestions

Date: October, 09, 2017

Class time and length: 2 classes with 50 min each

1. **Topic:** Advice and Suggestions

2. **Assumptions of Previous Knowledge:**

Modal Verbs: should, must, can, could, might, may.

3. **Instructional Goals:**

The students can be able to recognize the issue of the cards and give suggestions about the subject using modal verbs.

4. **Pedagogic Resources Needed:**

Cards with images, cartoons, texts, and sheets of activities.

5. **Development of the Topic**

Aula 1 e 2 MELISSA E VIRGÍNIA Teaching Activity	Students' Activity	Allotted time
<p>1) Practicum Students will introduce themselves and the activities.</p> <p>2) Practicum Students will distribute cards to the students and ask some questions about the issue expressed on the cards - depression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you understand the paper? - Are there difficult words? - Do you understand the topic? <p>2a) Give the students images that represent SOME of the symptoms of depression and ask them to match the images with the signs.</p> <p>3) Practicum Students will pass a video about bullying and ask them the same questions asked about depression, and others:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do you understand the paper? - Are there difficult words? - Do you understand the story? 	<p>1) Students will organize themselves and pay attention on the explanation.</p> <p>2) Students will pay attention and do the reading</p> <p>2a) Students will match the images with the symptoms and talk about them</p> <p>3) Students will watch the video about bullying trying to understand</p>	<p>1) 5 min</p> <p>2) 10min</p> <p>2a) 20min</p> <p>3) 20 min</p>

3a) Practicum Students ask them to write the symptoms of bullying on the proper paper	3a) Students will do the activities on the sheet - a list of the symptoms of bullying , with the practicum students	3a) 15 min
4) Practicum Students will provide them with some hints on how to give advice (should, could, can modals - on a paper) and ask them to write some advice for the two topics: depression and bullying	4) Students will pay attention and write the pieces of advice	4) 20 min
5) Practicum Students will correct the sentences and make comments	5) Students will follow the correction	5) 10 min

6. Exercises / Assessment

The exercises in the sheet is about using modal verbs to give an advice or suggestions about the subject. So, the student needs to recognize the issue and does the oral activity and writing on the sheet.

7. Final observations

[Here possible problems / solutions can be mentioned. Also, additional activities which could be used by the teacher in case time permits]

8. References

BRUNOSKI, Denise F., RETORTA, Miriam S. **As múltiplas inteligências e sua influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Educação e Tecnologia. UTFPR maio/ 2010, p. 84-111.

GARDNER, H. CHEN, J. MORAN, S. (org) **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. trad. Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HAKIM, Cláudia. **Superdotação e Dupla Excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema**. Juruá, Curitiba, 2016, 119 p.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Editora intersaberes, 2013, p. 233.

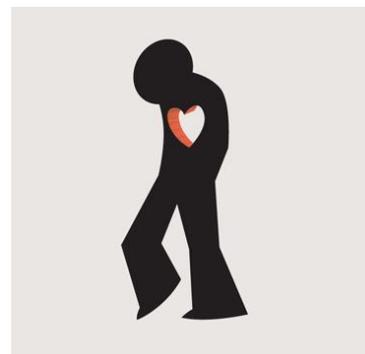
<https://youtu.be/jhI38ORQgUQ>, acesso em 06/10/2017.

[ATTACHMENTS]

Signs of _____
People...

- Don't want to go to school, are scared to go to school, feel unsafe and afraid
- Can't sleep very well or have nightmares
- Don't want to be around your family or friends
- Can't concentrate on your school or homework
- Seem to be getting into trouble all the time
- Are angry or cry for no reason (mood swings)
- Are not very hungry or are extra hungry
- Feel ill in the morning, and suddenly have unexplained headaches or stomach-aches
- Think what's happening is your fault (it isn't!)
- Feel ashamed it's happening to you
- A frequent target for teasing, mimicking or ridicule at school
- Often alone or excluded from friendship groups at school
- School grades begin to fall

Adapted from: <https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-kids/am-i-being-bullied/>,
<https://www.ncab.org.au/bullying-advice/bullying-for-parents/signs-of-bullying/>. Accessed: 03 out. 2017.





Modal verbs are used to give advice or suggestions. How they work:

- Should: You should eat healthy food.
- Could: You could try to talk with someone.
- Can: You can ask for help.

Now, it is your time to give some pieces of advice to someone who suffers from depression. Go!

You should _____
 You could _____
 You can _____
 You _____

Now, it is your time to give some pieces of advice to someone who is being bullied. Go!

You should _____
 You could _____
 You can _____
 You _____

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ Diretoria do Câmpus Curitiba Diretoria de Graduação e Educação Profissional Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas	
---	--	---

UTFPR Pre-service Practicum Student: Melissa Loyola M C Gomes e Virgínia Borges Melo e Silva

UTFPR Classmate Observer: Melissa Loyola M C Gomes e Virgínia Borges Melo e Silva

UTFPR Mentor: Ana Maria dos Santos Garcia Ferreira Martins

School: Instituto de Educação do Paraná

School Teacher: Prof. Jaqueline Gomes

LESSON PLAN

Grade/Level: Sala de Recursos Altas Habilidades

Number of students in the

group: 10

Coursebook /Unit: Modals – Advice, Suggestions

Date: October, 16, 2017

Class time and length: 2 classes with 50 min each

1. Topic: Advices and Suggestions

2. Assumptions of Previous Knowledge:

Modal Verbs: should, must, can, could, might, may.

3. Instructional Goals:

The students can be able to recognize the issue of the videos and imagens and give pieces of advice about the subject using modal verbs.

4. Pedagogic Resources Needed:

Sheets with images and cards.

5. Development of the Topic

Aula 1 e 2 MELISSA E VIRGÍNIA Teaching Activity	Students' Activity	Allotted time
--	--------------------	---------------

<p>1) Practicum Students will review the content of the last class doing a warm-up with phrases with some of the pieces of advice that they wrote in the last class.</p> <p>2) Practicum Students will correct the sheet of exercises that students had done.</p> <p>3) Practicum Students will give some pictures to the students and ask some questions about the opinion of the parents about the issue in the images.</p> <p>4) Practicum Students will give to the students some sheets with image about multiple intelligences and explain briefly the theory.</p> <p>5) Practicum Students will give the results of the quiz about multiple intelligences that the students have done during the observations. Than, Practicum Students will discuss the results with the students.</p> <p>6) Practicum Students will sit with the students around the table and do a activity where everyone will pick up a paper into a box with</p>	<p>1) Students will follow the activity.</p> <p>2) Students will pay attention and follow the review and the correction.</p> <p>3) Students will do the activities using modals verbs.</p> <p>4) Students will pay attention on the explanation.</p> <p>5) Students will receive the results of the quiz and discuss it and ask some doubts.</p> <p>6) The students will ask some doubts.</p>	<p>1) 10 min</p> <p>2) 10 min</p> <p>3) 40 min</p> <p>4) 10 min</p> <p>5) 20 min</p> <p>6) 10 min.</p>
---	---	--

'best wishes' and give it to another person that is sat around the table too.		
---	--	--

6. Exercises / Assessment

The exercises in the sheet is about using modal verbs to give pieces of advice or suggestions about the subject. So, the students need to recognize the issue and do the activity.

7. Final observations

[Here possible problems / solutions can be mentioned. Also, additional activities which could be used by the teacher in case time permits]

8. References

BRUNOSKI, Denise F., RETORTA, Miriam S. **As múltiplas inteligências e sua influência no processo de aprendizagem de língua estrangeira.** Revista Educação e Tecnologia. UTFPR maio/ 2010, p. 84-111.

GARDNER, H. CHEN, J. MORAN, S. (org) **Inteligências múltiplas ao redor do mundo.** trad. Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HAKIM, Cláudia. **Superdotação e Dupla Excepcionalidade: contribuições da neurociência, psicologia, pedagogia e direito aplicado ao tema.** Juruá, Curitiba, 2016, 119 p.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Editora intersaberes, 2013, p. 233.

<http://epiceipcpage.weebly.com/gate.html>, accessed in 10/10/2017.

http://assets4.bigthink.com/system/user_icons/40498/original/H-Gardner-HS.png?1449663405, accessed in 10/10/2017.

<http://sanamarama.tumblr.com/post/1204365330>, accessed in 10/10/2017.

https://www.toonpool.com/cartoons/computer%20passwords%20kid%20clothes_105884, accessed in 10/10/2017.

<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,programa-de-combate-ao-bullying-a-lei-no-1318515,54723.html>

[UTFPR Pre-service Practicum Student signature]

[ATTACHMENTS]

phrases that have been corrected

You should understand yourself and support yourself.

You can accept people how they are and learn with them.

You should have hope that someday, the things will be better.

You can resolve the problem with your own hands, and suffer the consequences later.

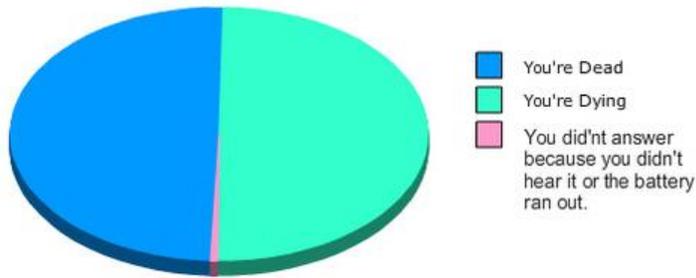
You could talk with someone you trust.

You can use the laws in your favor to prosecute those who are involved.

You could be my friend.

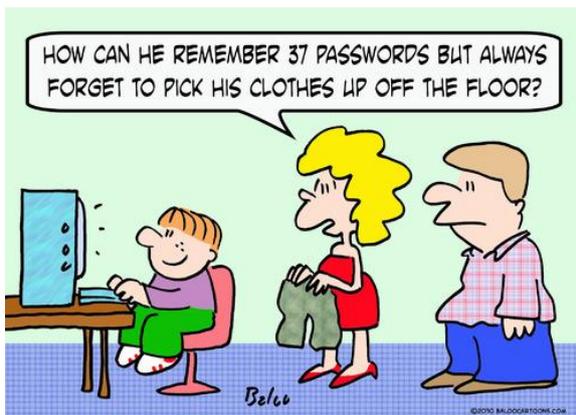
You should kill all.
You should start to practice some sports.
You could calm down.
You can feel angry. I'm fine.
You can cry. I'm fine.
You should try to do something that you like.
You could ignore what they say. You're better than this.
You should not give up from yourself.
You should stay strong.

What parents think when you don't answer your phone:



Now, give some pieces of advice for parents. How can they deal with the situation above?
Parents can _____

Parents should _____



Now, give some pieces of advice for parents. How can they deal with the situation above?
Parents should _____

Parents could _____



Now, give some pieces of advice for parents. How can you help them to deal with the situation above?

Parents can _____

Parents could _____



Now, give some pieces of advice for parents. How can they comfort their children?

Parents should _____

Parents can _____

Read the conversation:

Adult: I've been learning a lot about why kids bully others.

Teen: I'm not doing it. It's not me. Why do I always get blamed for everything?

Adult: Down deep they want others to know how much they are hurting... how scared they are feeling... how weak they feel.

Teen: That's not me!

Adult: It's like when they pick on other kids, they are really saying to everyone, "I'm hurting so bad... somebody please help me".

Teen: I don't even know what you're talking about. That's not me.

Adult: Talk to you later. Let me know if there is any way I can help.

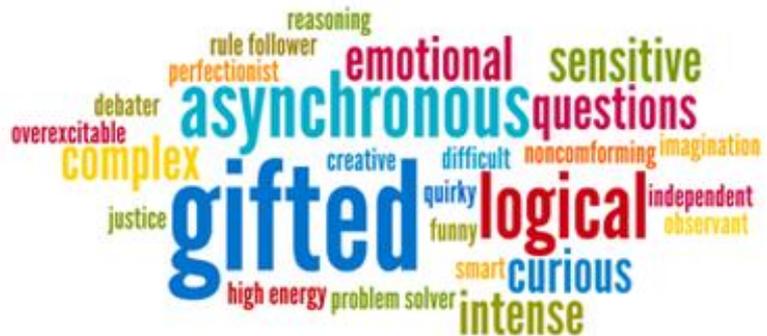
Now, give some pieces of advice for parents. How can they handle with it?

Parents should _____

Parents could _____



http://assets4.bigthink.com/system/user_icons/40498/original/H-Gardner-HS.png?1449663405, accessed in 10/10/2017.



Fonte: <http://epiceipcpageweebly.com/gate.html>, accessed 10/10/2017.