



AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: MEDIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM E INTELIGÊNCIA

Lucimeire Alves Moura

Universidade Federal do Ceará
meireamoura@yahoo.com.br

Tania Vicente Viana

Universidade Federal do Ceará
taniaviana@ufc.br

Introdução

Alunos com altas habilidades (superdotação) apresentam necessidades específicas para o êxito de sua aprendizagem. Desse modo, a escola detém um desafio permanente para com eles em função dos conhecimentos referentes às suas necessidades educacionais e características especiais. A permanência de posturas pedagógicas arcaicas, ainda observadas nas escolas, se mostra incompatível com as NEEs desse alunado e com as demandas educacionais do nosso tempo, como: a presença de currículos rígidos; a conduta autoritária do professor, com ênfase na obediência e passividade do aluno; a existência de práticas pedagógicas inibidoras da criatividade, que solicitam apenas a memorização e reprodução do conhecimento (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

Alunos com altas habilidades requerem intervenções educacionais que estimulem o desenvolvimento de suas capacidades, proporcionando uma variedade de experiências enriquecedoras que permitam a crítica a pensamentos estabelecidos e a criação de produtos ori-



ginais. Com frequência, observa-se um descompasso entre os processos mentais associados às altas habilidades e as metodologias de ensino e avaliação empregadas na escola: os alunos com altas habilidades costumam utilizar, para a resolução de problemas acadêmicos, estratégias distintas das ensinadas pelo professor. Desse modo, muitas vezes, não conseguem explicar como chegaram ao resultado de uma determinada equação por outros caminhos ou esclarecer as regras gramaticais que o levaram à criação de um texto original, dada a extrema velocidade e originalidade de seu pensamento.

Desse modo, além de estratégias de ensino diferenciadas, devem ser adotados também métodos avaliativos condizentes com suas NEEs. Constata-se, ainda, que, a avaliação que utiliza, sobretudo, a memorização e a reprodução de informações se mostra ineficaz e gera sérios prejuízos à evolução satisfatória desses aprendizes, o que pode constituir a perda desse potencial humano por negligência ou subutilização, impedido de se desenvolver, portanto, por falta de estímulo e orientação adequada.

Avaliar Para Promover

Para que o aluno possa assumir o lugar de sujeito do saber, são necessárias práticas avaliativas que, a exemplo das estratégias de ensino, favoreçam o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Percebe-se que avaliar nessa dimensão coaduna-se com as necessidades dos tempos atuais, marcados pela sociedade da informação. Avaliar para promover a aprendizagem e a inteligência consiste então em requisito para a educação do novo milênio, procedimento a ser destinado a todos os aprendizes, inclusive os que apresentam altas habilidades (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2003, 2006; MOURA; VIANA, 2007; POZO, 2002).



As práticas avaliativas tradicionais – de natureza autoritária, mecânica e classificatória – não atendem aos imperativos contemporâneos. Essa visão arcaica, limitada e padronizada impede de perceber os atores educacionais – alunos e professores – em sua singularidade, negando as características que os tornam únicos. Uma perspectiva de avaliação que se contraponha à prática tradicional e colabore para a formação de um cidadão consciente e ativo na sociedade em que vive deve igualmente consistir em um instrumento efetivo para a promoção da aprendizagem. Esse desafio – imposto pelas demandas da atualidade para os profissionais de Educação – sempre esteve presente no atendimento educacional dos alunos com altas habilidades, como uma decorrência de suas NEEs.

Embora sejam encontradas reflexões e pesquisas relativas aos métodos de ensino mais adequados para esse alunado (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR, E. S., 2007; ALENCAR; FLEITH, 2001; FREEMAN; GUENTHER, 2000; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; SABATELLA; CUPERTINO, 2007; VIRGULIM, 2007), observa-se uma escassez significativa de material sobre a avaliação, que também constitui elemento integrante e essencial do processo de ensino e aprendizagem (METTRAU, 2000; MOURA; VIANA, 2007; RENZULLI, 1990; VIANA, MARQUES; MOURA, 2007).

A avaliação da aprendizagem pode se configurar, ainda, como uma ferramenta pedagógica a serviço da promoção da inteligência. Na concepção tradicional, a capacidade intelectual do aluno é avaliada de modo estático e coincidente aos seus conhecimentos escolares, ignorando outras formas de expressão da inteligência, como a criatividade. Os testes psicométricos com resulta-



dos em QI são responsáveis, em grande parte, pela compreensão da inteligência como sinônimo de rendimento escolar elevado, especialmente nas áreas lingüística e lógico-matemática (ANASTASI; URBINA, 2000; MOURA; VIANA, 2007).

Uma prática avaliativa concebida para a promoção tanto da aprendizagem como da inteligência – em consonância, portanto, com as NEEs dos alunos com altas habilidades – é advogada por Hoffmann (2003, 2005, 2006, 2007), em seu modelo de “avaliação mediadora”. Assim sendo, esse trabalho adota, como referência, as suas idéias, pautadas no ato de avaliar para promover.

Nesse sentido, a autora elucida que:

Avaliar para promover é um título que poderá suscitar diferentes interpretações, diferentes ‘leituras’. O termo ‘promoção’ sempre esteve atrelado a decisões burocráticas da avaliação tradicional, significando o acesso a outras séries ou graus de ensino. Minha intenção é resgatá-lo em seu sentido original, de acesso a um patamar superior de aprendizagem, de acesso a um nível qualitativamente superior de conhecimento e de vida. Avaliar para promover uma educação digna e de direito de todos os seres humanos (HOFFMANN, 2006, p. 9).

A avaliação mediadora deve se concretizar a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica e da promoção intelectual e moral dos alunos. Para esse propósito, a autora argumenta ser indispensável desafiar o “mito da concepção classificatória”, que reduz a avaliação ao controle e julgamento de resultados quantitativos finais, em detrimento dos aspectos processuais e qualitativos da aprendizagem (HOFFMANN, 2006).



A avaliação classificatória ainda é vista, em todos os níveis de ensino, como garantia de uma educação de qualidade, limitando o acesso e a permanência na escola aos alunos que se submetem às expectativas rigidamente determinadas por esse modelo. A classificação precoce determina o uso de critérios de avaliação normativos, comparativos, baseados em métodos supostamente precisos para aferir os resultados. Os critérios de avaliação, de fato, constituem sobretudo um meio para orientar a prática docente e podem ser compreendidos como parte de uma ação avaliativa planejada, que incentiva e respeita a capacidade de cada educando (HOFFMANN, 2006, 2007).

Em sua reflexão:

A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de tudo. Apenas reforça a manutenção de uma escola para poucos (Idem, 2003, p. 22-23).

Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática [...] No âmbito da educação brasileira, as questões debatidas em avaliação, os preceitos expressos nos documentos legais, e as novas experiências desenvolvidas em várias regiões do país expressam igualmente essas tendências universais. Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcelos, Zabala e muitos outros) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas



avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de respeito às diferenças, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania (Idem, 2006, p.15).

Hoffmann (2007) critica a forma tradicional de avaliar, identificando dois problemas significativos: i) demasiada ênfase na palavra e opinião do professor, com o conseqüente prejuízo da expressão do aluno; ii) testagem pontual de resultados finais, ao invés da análise processual. Concebe a avaliação da aprendizagem como uma ação de natureza mediadora e entende a mediação, por sua vez, como intervenção, intercessão e intermediação.

A avaliação mediadora consiste, por conseguinte, num processo interativo e dialógico de permanente troca de mensagens e significados, configurando um espaço de encontro e confronto de idéias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores do saber. A mediação, nesse aspecto, é compreendida como aproximação, diálogo entre professor-aluno, acompanhamento do jeito de ser e aprender de cada estudante, dando-lhe, o educador, a mão com rigor e afeto para ajudá-lo a progredir sempre, tendo o aprendiz a opção de escolher os rumos em sua trajetória de conhecimento (HOFFMANN, 2006).

Para a autora, a finalidade da avaliação, de modo similar ao propósito do ensino, deve ser a de “[...] desafiar o aluno a refletir sobre as noções estudadas e situações vividas, a formular e reformular seus próprios conceitos” (HOFFMANN, 2005, p. 65). Essa atitude pode ser desenvolvida em todos os níveis de ensino.

Sobre a avaliação mediadora, esclarece:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’ na



criança, no jovem, eu diria 'pegar no pé' desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, 'implicantes', até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual (Idem, 2003, p. 28).

Deve-se, assim, analisar as várias manifestações verbais e produções escritas dos alunos em situação de aprendizagem para acompanhar as hipóteses que formulam a respeito de determinados conteúdos, em diferentes áreas de conhecimento. Essa conduta favorece a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses, conforme o caso, pelo próprio aluno. Esse acompanhamento visa à promoção gradativa do aprendiz a níveis qualitativamente superiores de conhecimento, sendo sua promoção a outras séries de ensino uma consequência direta de sua verdadeira aprendizagem (HOFFMANN, 2007).

Três elementos caracterizam a avaliação mediadora: i) a ênfase no processo ao invés do produto; ii) o objetivo de auxiliar o aluno; iii) o rigor científico. De natureza processual, o ato avaliativo não se concentra em momentos isolados, mas se distribui, de modo contínuo, com testes e trabalhos diversificados, frequentes e sucessivos. Com a intenção de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz, promove a consciência do perfil distintivo de suas conquistas e dificuldades, sinalizando alternativas possíveis de evolução na disciplina. A exigência e o rigor científico são necessários para a proposição de desafios intelectuais que desequilibrem cognitivamente o aluno a



fim de estimulá-lo a desenvolver recursos mentais mais sofisticados e adaptados (HOFFMANN, 2005).

A autora abaliza que:

O caminho para a avaliação mediadora não pode ser outro senão a busca de significado para todas as dimensões da relação entre educandos e educadores através da investigação séria acerca das particularidades dos aprendizes e das aprendizagens; a visão de quem quer conhecer para promover e não para classificar ou julgar; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa (Idem, 2006, p.50).

A avaliação mediadora supõe ainda os seguintes princípios: i) propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas idéias; ii) oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; iii) realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando a compreensão dos processos mentais subjacentes às respostas; iv) fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulgação sumária de seus acertos e erros; v) transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento.

Propiciar, ao aluno, momentos para expressar suas idéias constitui uma iniciativa válida e aplicável a todos os níveis de ensino, fundamentando uma concepção de educação voltada para a formação de um sujeito reflexivo, crítico e transformador. Favorece, ainda, uma relação professor-aluno mais próxima, possibilitando um diálogo verdadeiro entre os atores da ação educacional.



Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras. Em contraposição a uma concepção de ensino e aprendizagem baseada na memorização e reprodução das informações, deve-se incentivar o aluno a pensar sobre situações-problema a fim de que desenvolva soluções próprias e originais. Essas situações devem estar presentes no cotidiano da sala de aula e apresentar diferentes possibilidades de resolução para se diferenciar da tradicional unilateralidade da crença em uma única resposta correta para o problema.

Proposições desafiadoras exigem um ajuste constante do professor ao grupo e à diversidade dos alunos, pois nem todas as situações são desafiadoras a todos e ao mesmo tempo. O educador deve atentar para as diversas direções de pensamento provocadas por um mesmo desafio, uma vez que cada aluno interpreta de forma única e singular o que o professor propõe coletivamente.

Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas possibilita a observação das respostas elaboradas, com a conseqüente inferência sobre: as hipóteses construídas pelo aprendiz, os processos mentais empregados e o período de desenvolvimento cognitivo em que se encontra¹. A avaliação mediadora exige acompanhamento próximo e observação individual do aluno, atenta ao seu momento de construção do conhecimento, solicitando, dessa maneira, uma relação direta por meio das tarefas (orais ou escritas). O professor interpreta, reflete e investiga as justificativas apresentadas pelos estudantes para as suas soluções, não somente analisando os estágios evolutivos do pensamento, mas também abordando aspectos da área de conhecimento estudada e das experiências de vida do aluno.

Convém fazer comentários sobre as tarefas dos alunos ao invés da atribuição mecânica de pontos e divulga-



ção sumária de seus acertos e erros. É necessário superar a sistemática tradicional e restrita da busca de acertos e erros absolutos nas respostas ofertadas pelo educando, que se interpõe como obstáculo à aprendizagem, impedindo o aprofundamento das idéias e a criação de soluções originais. O respeito e a valorização de cada tarefa favorecem a expressão espontânea e verdadeira do estudante, com a possibilidade de elaborar e reformular suas hipóteses.

Devem-se transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento. Esses registros colaboram para a compreensão da aprendizagem numa perspectiva processual, permitindo o reconhecimento das estratégias mentais empregadas pelo o aluno e uma reflexão conjunta sobre os meios mais adequados, conforme o perfil do aluno, para aprender. Logo, adota-se uma perspectiva informativa e corretiva na avaliação da aprendizagem².

Esses princípios sugerem, portanto: a realização de diversas atividades pedagógicas com a participação efetiva e voluntária do aluno, visto como também responsável por sua aprendizagem; a elaboração de relatórios significativos e processuais que solicitam um acompanhamento próximo do professor, bem como um interesse verdadeiro pela evolução do aprendiz; a interpretação do erro de forma estimuladora, ao invés de punitiva; a relação dialógica entre os sujeitos do saber, com a valorização de sua subjetividade; o trabalho em grupo, com observações e intervenções do educador.

A finalidade dessa avaliação apresenta sentido de mobilização, adequando novas propostas e situações-problema suscitadas às necessidades e possibilidades dos alunos, de forma que tenham condições de se en-



gajar na busca de novos conhecimentos porque lhe são significativos, ou seja, estão de certa forma relacionados ao que já conhecem ou representam desafios possíveis de serem enfrentados em termos de suas estruturas cognitivas. A avaliação mediadora, portanto, é sedimentada na concepção de sujeitos cognoscentes ativos, sendo a atividade estendida tanto ao aluno, como ao professor. Convém assinalar que essa atividade não se restringe a uma atividade motora, mas comporta sobretudo a idéia de uma atividade mental.

Conforme esclarece a autora:

Atividade que não deve ser entendida apenas no âmbito do 'fazer', 'aplicar', 'manipular', mas da atividade mental, no sentido de o aluno estar envolvido em pensamento e sentimento com os assuntos trabalhados. Essa é a contribuição implícita à teoria piagetiana no seu sentido interacionista em contraponto à visão empirista (HOFFMANN, 2005, p. 59).

Dessa forma, a ação avaliativa é essencial à educação e torna-se, sobretudo, ferramenta inerente e indissociável se concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Ação essa que impulsiona a reflexão permanente do educador sobre a sua realidade e sobre os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual alunos e professores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.

Segundo Hoffmann (2005), na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica e interativa, promove os participantes desse ato moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político. O diálogo constitui, nesse



sentido, uma postura necessária, na medida em que as pessoas se encontram para refletir sobre sua realidade.

A base dessa ação consistiria, portanto, em prosseguir na diversidade, valorizando a multiplicidade de caminhos percorridos pelos alunos, investindo então na heterogeneidade. Permite criar situações de aprendizagem que promovam a ação do sujeito para a construção do seu conhecimento, com condições para pensar sobre os seus atos, levando-o, assim, à descoberta com autonomia. Ao reequilibrar suas atividades, o aluno aprende a aprender, a pensar, a criar, a experimentar um desejo de constante descoberta.

Conclusão

Avaliar para promover significa, por conseguinte, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica, visando à promoção moral e intelectual dos alunos. O professor assume o papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.

Isso posto, pode-se concluir que a avaliação mediadora defendida por Hoffmann (2003, 2005, 2006, 2007) se coloca a serviço da promoção do aluno e em direta oposição ao tradicional modelo classificatório de “transmitir – verificar – atribuir conceitos”, que nega as relações dinâmicas necessárias à construção do conhecimento. Estabelece-se, sobretudo, no sentido de uma ação desa-



fiadora que viabilize a troca de experiências, idéias e vivências entre professor e aluno, numa ação ininterrupta de superação do saber e compreensão dos fenômenos estudados, possibilitando o desenvolvimento máximo desses sujeitos e um permanente vir-a-ser.

Promover o aluno a patamares superiores em termos de aprendizagem requer que o professor assuma o papel de investigador, esclarecedor, organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso se manifesta no agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas. O docente deve criar condições próprias para cada aluno, no intuito de favorecer-lhe a oportunidade máxima de aprendizagem e inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas (HOFFMANN, 2003, 2006).

Os alunos da Educação Especial, inclusive aqueles com altas habilidades, requerem atendimento diferenciado e oportunidades especiais de apoio e incentivo para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades e, portanto, uma ação educativa compatível com uma postura avaliativa mediadora. Desse modo, avaliar para promover suscita a necessidade de favorecer suas aprendizagens e condutas de relacionamentos, bem como o reconhecimento de suas características e especificidades a fim de favorecer uma ação pedagógica adequada às suas NEEs e assegurar respostas educacionais de qualidade.

Os caminhos a serem percorridos pelas práticas pedagógicas destinadas a alunos com altas habilidades, relacionadas a metodologias de ensino e avaliação, devem apontar soluções para as demandas atuais, numa sociedade em que o conhecimento se transforma veloz-



mente, recriando maneiras de democratizar o saber. Para esse propósito, é mister que se atribua um significado aos conteúdos trabalhados em sala de aula, a fim de que o educando apresente melhores possibilidades de aprendizado e o educador, a satisfação de realizar um trabalho com competência. Essa perspectiva de educação constitui um imperativo da sociedade contemporânea para a formação do cidadão ativo e consciente; para o aluno com altas habilidades, consiste em um meio efetivo de desenvolver suas capacidades a serviço do bem-estar social (ALENCAR, E. S., 1986; ALENCAR; FLEITH, 2001; GUENTHER, 2000; LANDAU, 2002; MOURA; VIANA, 2007; VIANA, 2003, 2005).

Notas

- ¹ A autora alicerça sua concepção de avaliação mediadora na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. A concepção de períodos ou fases do desenvolvimento caracteriza o trabalho de Piaget (1987, 2001), que advoça a evolução de estruturas mentais particulares, da infância à adolescência, decorrentes das ações efetuadas pelo sujeito no meio físico e social em que vive. As idades são tomadas apenas como referência, sendo mais importante a compreensão da existência de uma sucessão entre os períodos. Nesse modelo, a inteligência progride da ação motora externa para a ação mental internalizada, com a determinação de quatro períodos: i) sensório-motor (0 a 2 anos): anteriormente ao pensamento e à linguagem, a inteligência se mostra de forma explícita na ação motora, por meio da interação entre a percepção e os movimentos; ii) pré-operatório (2 aos 7 anos): o pensamento pré-operatório ainda não é or-



ganizado pela razão, apresentando traços distintivos, pelos quais confere vida a seres inanimados (animismo), estabelece finalidades para todos os fenômenos – inclusive os fortuitos (finalismo) e acredita no poder de criação onipotente do homem, capaz de fabricar tanto objetos como elementos da natureza (artificialismo); iii) operacional concreto (7 a 12 anos): o pensamento operatório é regido pela razão, sendo reversível e coordenado em estruturas de conjunto. A lógica de conjunto permite classificações, seriações e correspondências, dentre outras operações, mas, nesse estágio, ainda se limita a objetos e situações reais; iv) operatório formal (12 anos em diante): as estruturas mentais se organizam em redes, ampliando o pensamento por meio de operações combinatórias. O pensamento hipotético-dedutivo é apto a se desvencilhar do real para deduzir acerca de hipóteses e enunciados verbais.

- 2 Essa perspectiva – informativa e corretiva – caracteriza uma avaliação de natureza formativa. Hadji (2001) argumenta que a avaliação com intenção formativa possibilita ajustes na ação docente, com a conseqüente interação entre o ato de ensinar e o de avaliar. A avaliação formativa implica: diversidade de instrumentos e procedimentos de avaliação; variabilidade didática; elaboração de objetivos e critérios avaliativos. A partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, o professor é informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo então regular suas ações. O aluno, por sua vez, pode tomar consciência das dificuldades que apresenta e tornar-se-á capaz de reconhecer e corrigir, ele próprio, os seus erros. A função *corretiva* significa, portanto, que professor e aluno podem corrigir, modificar suas estratégias, com o objetivo de assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem.



Bibliografia

ALENCAR, E. S. Indivíduos com altas Habilidades/superdotação: Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 15-23.

ALENCAR, E. S. **Psicologia e educação de superdotado**. São Paulo: E.PU., 1986.

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

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

GUENTHER, Z. C. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 8. ed., 2006.

_____. **Pontos e contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.



- LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- METTRAU, M. B. (Org.). **Inteligência: Patrimônio Social**. Rio de Janeiro: Dunya, 2000.
- MOURA, L. A.; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática**. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- PIAGET, J. **Seis estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: A nova cultura de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STENBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (EDS). **Conceptions of giftedness**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 53-92, 1990.
- VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades**. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.
- _____. **Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza: o conceito de altas habilidades dos professores**. 2003.147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2003.
- VIANA, T. V.; MARQUES, C. A.; MOURA, L. A. O sujeito cognoscente e social: a ação de aprender e avaliar no pensamento de Piaget e Vigotsky. In: MCDONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. M. **Avaliação pragmática**. Fortaleza, RDS Editora, 2007. p. 157-169.



SABATELA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 67-80.

VIRGULIM, A. M. R. As diferentes terminologias e definições na área. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 21-39.

