
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO À CONFIRMAÇÃO

High Abilities/Giftedness: from identification to confirmation ¹

Victor Alexandre Barreto da Cunha ²

Aletéia Cristina Bergamin ³

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto ⁴

Vera Lucia Messias Fialho Capellini ⁵

RESUMO

A educação, na perspectiva inclusiva, defende que o ambiente escolar deve promover as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de seus alunos, inclusive para aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) que também fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). O estudo tem como objetivo relatar a experiência de uma professora no processo de identificação à confirmação dos indicadores de AH/SD, de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A coleta foi realizada em uma escola pública onde o aluno estudava e no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) de uma Universidade Pública no interior do Estado de São Paulo. A professora coletou os dados por meio da observação em sala de aula registrada em um diário de bordo e, utilizou instrumentos de identificação para professores e de avaliação do desempenho escolar. A equipe de psicologia aplicou testes para avaliar a inteligência, as habilidades sociais e a motivação para aprender. Os instrumentos foram analisados de acordo com recomendações de correção de cada teste. Conclui-se que o aluno possui fortes indicadores de AH/SD, com desempenho acima da média em várias áreas, criatividade e comprometimento com a tarefa. Essa experiência ainda aponta que os instrumentos utilizados pela professora na avaliação pedagógica são confiáveis para a identificação e que a parceria com psicólogos garante uma avaliação mais ampla. Contudo, reforça a importância da formação docente para que o professor aproprie-se de conhecimentos sobre AH/SD e sinta-se confiante para identificar os alunos com habilidades superiores.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Identificação; Avaliação.

1 - Apoio: Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX)

2 - Psicólogo, Doutorando e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: victor.barreto-cunha@unesp.br

3 - Pedagoga, Mestre em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: aleteia.bergamin@educacao.sp.gov.br

4 - Pedagoga, Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: beatriz.lara@unesp.br

5 - Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: vera.capellini@unesp.br

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO À CONFIRMAÇÃO

High Abilities/Giftedness: from identification to confirmation ¹

Victor Alexandre Barreto da Cunha ²

Aletéia Cristina Bergamin ³

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto ⁴

Vera Lucia Messias Fialho Capellini ⁵

ABSTRACT

Education within the inclusive perspective argues that the school environment should promote the necessary conditions for the full development of its students, including those with high abilities/giftedness (HA/G) who are also part of the target audience of Special Education. The study aims to report an experience of a teacher in the process of identification to the confirmation of the HA/G indicators of a student from the early years of Elementary School. The collection was carried out in a public school where the student studied and at the Center for Applied Psychology of a Public University in the interior of the State of São Paulo. The teacher collected the data through classroom observation recorded in a class diary, use of identification tools for teachers and evaluation of school performance. The psychology team applied tests to assess intelligence, social skills, and motivation to learn. The instruments were analyzed according to the correction recommendations of each test. It is concluded that the student has strong HA/G indicators, with above average performance in several areas, creativity and commitment to the task. This experience also points out that the instruments used by the teacher in pedagogical evaluation are reliable for identification and that the partnership with psychologists ensures a broader evaluation. However, it reinforces the importance of teacher training so that the teacher appropriates knowledge about HA/G and feels confident to identify students with higher skills.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Identification; Avaliation.

1 - Apoio: Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX)

2 - Psicólogo, Doutorando e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: victor.barreto-cunha@unesp.br

3 - Pedagoga, Mestre em Docência para a Educação Básica, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: aleteia.bergamin@educacao.sp.gov.br

4 - Pedagoga, Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: beatriz.lara@unesp.br

5 - Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Vice-Diretora da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. Email: vera.capellini@unesp.br

INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Segundo dados estatísticos do Censo de Educação Básica de 2019, foram cadastrados 48.133 (INEP, 2020) alunos com AH/SD, em todo o país. De acordo com o Relatório de Marland (1972), estima-se que de 3% a 5% da população apresenta AH/SD. Neste sentido, o número de alunos cadastrados com AH/SD no Brasil está muito baixo, pois se considerarmos que temos em torno de 48 milhões de alunos matriculados na Educação Básica (INEP, 2020), deveríamos ter aproximadamente entre 1.440.000 a 2.400.000 alunos matriculados com AH/SD no Brasil. Porém, observa-se um distanciamento entre os números de alunos matriculados e o sugerido pelo relatório de Marland. Cunha, Arantes-Brero e Rondini (2019) apontam esse distanciamento entre o número mínimo recomendado por Marland e os dados dos censos escolares no tocante ao número de alunos matriculados com AH/SD no Estado de São Paulo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) preconiza a inclusão escolar dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), definida pela alteração, em 2013, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), como sendo os alunos com deficiências (auditiva, física, intelectual e visual), com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com AH/SD. A esses alunos, é garantido pela Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) a acessibilidade e o atendimento educacional especializado (AEE) para o seu desenvolvimento pleno.

O AEE foi previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL,

1996) como garantia ao dever do Estado com a educação escolar, devendo assim, estudantes com AH/SD serem atendidos de modo transversal em todos os níveis, etapas e modalidades. Resultado de um entrelaçamento histórico junto ao tratamento dado às pessoas PAEE, teve raízes em aspectos e conhecimento científico disponível na época quando ainda prevaleciam exclusões e preconceitos. O cenário social de costumes, da legislação que estava vigente, resultava em negligências no ambiente escolar, em que as diferentes condições apresentadas como as deficiências e as diferenças físicas, sensoriais e intelectuais, as AH/SD e os transtornos globais do desenvolvimento não eram compreendidas e muito menos atendidas em suas necessidades (RODRIGUES et al., 2014).

Quanto as pessoas com AH/SD era comum ser associada à “coisa demoníaca” terem habilidades que eram valorizadas em detrimento de outras, conforme o interesse social vigente. Na Renascença, ao emergir a medicina e estudos da mente, as AH/SD passou a ser vista como doença mental com a crença de que a pessoa muito inteligente também teria instabilidade emocional e doenças nervosas (VIRGOLIM, 1997).

Destarte, a legislação de um país é o primeiro grande passo nas mudanças sociais. Assim, a Constituição Federal de 1988 no Brasil foi determinante para a trajetória de fomento, amparo e reconhecimento de necessárias políticas públicas a fim de efetivar a educação para todos e ainda, a igualdade de condições de acesso e permanência, explicitando a necessária equidade. Nesses termos, seguiu-se a LDBEN (1996), como dito, prevendo o AEE, a Resolução CNE/CEB nº 2 que tratou de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) em que já previa a matrícula a todos pelos sistemas de ensino e a responsabilidade das escolas em organizar-se para atender educandos com necessidades educacionais especiais, inclusive com as condições necessárias para a qualidade educacional.

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) foi esclarecedora em pontuar como deve ser o atendimen-

to ao PAEE e de todos os educandos, reiterando o AEE na função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Ressalta-se no mesmo documento que o AEE não substitui as atividades da sala comum, ou seja, o referencial curricular deve ser nesta, trabalhado. O AEE terá abordagem complementar e, nos casos de AH/SD, suplementar. Deve existir um elo entre professores da sala comum e professores do AEE, da sala de recursos.

Dessa forma, o AEE para estudantes com AH/SD compreende os recursos de acessibilidade e pedagógicos, de forma contínua, no período de contraturno, com a devida interação da proposta pedagógica escolar, envolvimento da família e articulação de outras políticas públicas.

Uma delas, de grande importância a esse público foi a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal em 2005, que são centros de referência na área de AH/SD para o AEE, a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino. Esse atendimento inclui o enriquecimento (BRASIL, 2006).

O enriquecimento curricular, que consiste em promoção de estratégias pedagógicas qualificadas ao pleno desenvolvimento no atendimento educacional de estudantes com AH/SD, teve suas diretrizes de operacionalidade instituídas pela Resolução nº 4 da CNE/CEB, do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), podendo ser suas atividades desenvolvidas no “âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os NAAH/S e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes”.

Sobre a temática, Delou (2014, p. 414) afirma que o AEE está previsto e pode ocorrer:

[...] intra ou extramuros da escola, entre pares da mesma idade, entre os mais velhos da própria escola ou junto com alunos universitários com formação profissional de mais alto nível, em grupos com áreas de interesses comuns ou diferenciados.

Pereira (2014), fala também da adaptação curricular, diversificação de atividades e desenvolvimento de estudos com vistas à promoção desses alunos aos níveis superiores de ensino.

Para Martins e Chacon (2012), adaptações curriculares podem ser estratégias de enriquecimento curricular que respeitam o tempo de escolarização regular e possibilitam alterar objetivos, metodologia, atividades e avaliação, ou apenas realizar alterações menores como a ampliação de conteúdos, aprofundamento de determinadas disciplinas e variação de atividades.

Segundo Gama (2014, p. 393), o currículo para alunos com AH/SD “deve ser mais complexo, mais abstrato e mais variado do que o currículo regular, além de ser organizado de modo diferente” para atender às características de precocidade, intensidade e complexidade desses estudantes e ainda, visar o desenvolvimento de habilidades que necessitarão nas etapas seguintes e na vida adulta. Outra proposta elogiada pela autora é a reorganização de conteúdos por meio da transdisciplinaridade, uma vez que possibilita que os conteúdos sejam integrados e compreendidos de maneira mais ampla.

Quanto ao currículo a autora traz uma reflexão por meio de uma citação de Rogers (2009):

[...] o currículo é o principal nutriente da educação, é a parte que permanece com os alunos quando as memórias de uma boa professora já empalideceram; é a peça-chave do quebra-cabeças que permite o desenvolvimento dos alunos em todas as suas especificidades e idiossincrasias (ROGERS, 2009 apud GAMA, 2014, p. 390).

Considerando essa discussão e que cada aluno com AH/SD é único e não há prognóstico efetivo, a literatura oferece sinais dos seus direitos e de possibilidades para que os professores possam planejar suas aulas considerando atender também às necessidades desses alunos.

Apesar de nos últimos anos as AH/SD terem certo destaque e interesse por parte de muitos pesquisadores brasileiros (ALENCAR, 2001; CUPERTINO; ARANTES, 2012; RONDINI, 2019), e, conseqüentemente uma conquista de direitos para os alunos com AH/SD (BERGAMIN, 2018; DELOU, 2007a; PÉREZ; FREITAS, 2011;), infelizmente o tema é abordado com base em mitos, estereótipos e crenças populares acerca da superdotação (PÉREZ, 2004; WINNER, 1998) e temos outros obstáculos como a lacuna na formação docente para identificar esses alunos PAEE que formam um grupo bastante heterogêneo (VIRGOLIM, 2014).

De acordo com Pérez e Freitas (2011, p. 111), “a invisibilidade dos alunos com AH/SD está estreitamente vinculada à desinformação sobre o tema e sobre a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica e docente [...]”. Sabe-se que esses alunos existem, e sempre existiram, porém são invisíveis em sala de aula, dificultando assim, a sua identificação no contexto escolar (PÉREZ, 2004; WINNER, 1998).

Na prática, permeia sobre o tema a influência mitológica de alunos no contexto escolar, gerando uma distorção e muitas vezes, distanciamento de identificação desse fenômeno, passando por despercebidos diante daquele que seria um profissional mais indicado a perceber e fornecer condições de enriquecimento a quem apresenta habilidades superiores (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010; WINNER, 1998).

Ao encontro dessa necessidade está a Lei nº 13.234, de 2015, que prevê a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD, inserindo o artigo 59-A na LDBEN (BRASIL, 2015). Para que, dessa forma, esse público seja alcançado de fato e o pleno desenvolvimento de seu potencial promovido (BRASIL, 1996). A normativa reconhece que os desafios de atendimento a esse público são enormes, pois é necessário a identificação prévia, o que depende de formação de professores preparados para isso.

Bergamin (2018) aponta que, além da falta de formação continuada, há falhas oriundas desde a

formação inicial docente, que não ofereceu subsídios para sustentar a prática pedagógica inclusiva. A autora ainda diz:

[...] adentramos os muros das nossas escolas e nos deparamos com os traços da nossa cultura que vão além dos mitos, pois desnudam a falta de informação que aparece como um obstáculo para identificação e o oferecimento de atenção educacional de qualidade para esses alunos (BERGAMIN, 2018, p. 23).

Sabatella (2012), corrobora com a preocupação a respeito dessa formação ao afirmar que são os professores que sofrem o maior impacto pela falta de conhecimento sobre esse fenômeno, o que conseqüentemente traz insegurança aos mesmos para planejarem adaptações e enriquecimento curricular, ou tomar outras medidas cabíveis como a flexibilização de certos protocolos, organização de atendimento, encaminhamento a programas adequados para esses alunos.

Nas palavras de Alencar (2001):

Um aspecto que tem sido foco de muita atenção é a formação do professor. Este, sem sombra de dúvida, tem um papel da maior importância, tanto para a descoberta e reconhecimento das potencialidades de cada aluno como para a provisão de condições favoráveis a este desenvolvimento. Sobretudo o professor que se propõe atuar diretamente com alunos que se destacam por suas habilidades superiores necessita de uma preparação especializada (p. 147).

Almeida e Capellini (2005, p. 50), ressaltam que “para a identificação de superdotados, a opinião do professor da classe é muito importante e pode ser registrada em uma ficha, na qual devem constar aqueles dados referentes ao aluno que o destacam em relação à turma”.

Farias e Wechsler (2014, p. 337), falam sobre os desafios na identificação desses alunos na realidade brasileira em escolas públicas e particulares, das dificuldades que os professores encontram para atender e ajudar a desenvolver as capacidades específicas de cada um, pois se sentem desorientados. E ainda direcionam o olhar para as conseqüências do abandono deles nas salas de aulas que “podem seguir caminhos não virtuosos, problemáticos”, o que pode causar também dificuldades na aprendizagem

e/ou comportamento. As autoras trazem também a discussão sobre a importância da validação de instrumentos para a avaliação pedagógica e da valorização do professor nesse processo:

[...] Em virtude do fato de o professor conviver com o discente uma parte considerável do dia, ele deve ser orientado sobre as possíveis maneiras de identificar potenciais nos alunos, por meio de uma visão mais ampla da inteligência. Do mesmo modo, o professor deve ser capaz de perceber pontos mais fracos e mais fortes nos estudantes [...] (FARIAS; WECHSLER, 2014, p. 344).

Outrossim, esmiuçar e entender as áreas de domínio possíveis no comportamento de estudantes com altas habilidades poderá ampliar em muito o número de identificados. É preciso a compreensão e as respectivas características estarem contempladas na identificação e avaliação. Estudo recente (PEIXOTO, 2019) trabalhou com a avaliação psicomotora em estudantes com AH/SD e os efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor.

As áreas de domínio elencadas na lei precisam ser referenciadas e observadas na identificação, direcionando-a a uma avaliação dinâmica como alerta. Segundo Sternberg (2006), “a superdotação pode ter muitas formas”, reconhecer as capacidades nas suas mais diversas inteligências é o que também afirma Gardner, estudioso presente nos documentos oficiais brasileiros sobre o tema (VIRGOLIM, 2007).

Frente a essa discussão, constata-se que ter formação a respeito dessa temática, traria mais segurança para os professores que, ao identificarem alunos com indicadores de AH/SD, desenvolveriam situações de aprendizagem enriquecedoras no âmbito escolar.

A escola inclusiva se desdobra na promoção de condições necessárias para o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos e para esse fim, inclui professores e funcionários nessa dinâmica. São muitos os obstáculos a serem superados por esses alunos PAEE, considerando as especificidades de cada um, recursos, formação e particularidades que demandam. A partir dessa consideração, a reflexão que ecoa é se a escola atual caminha na perspectiva

inclusiva e realmente atende todos com equidade.

Guenther (2003, p. 31) enfatiza “evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado é a grande tarefa da Educação”.

A formação docente é necessária, entretanto, não é suficiente, pois requer ainda, um olhar atento, humano e diferenciado por parte do professor a conhecer seu aluno, considerar seu contexto, formas e ritmo de aprendizagem e isentos de imagens estereotipadas (GOULART et al., 2016; MARTINS; CHACON, 2012; RONDINI, 2019).

Segundo Freitas, Romanowski e Costa (2012, p. 239), “o professor, no cotidiano escolar, precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como levar em conta diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando com isso uma educação de qualidade”.

A família também tem o papel muito importante no processo de identificação, pois são os pais os primeiros a sinalizar algumas características de AH/SD em seus filhos, desde cedo (CUNHA; RONDINI, 2020; DELOU, 2007b; DESSEN, 2007; SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012; WINNER, 1998), pois os mesmos possuem muitas informações sobre as habilidades, motivação, conhecimentos e capacidade criativa de seus filhos (SABATELLA, 2008). Gama (2007, p. 63) salienta que os pais “percebem desde cedo que têm, em casa, uma criança que apresenta um desenvolvimento não só mais rápido do que das outras no seu entorno, mas também entremeado de comportamentos “diferentes”: falam ou andam extremamente cedo, aprendem a ler sem ajuda [...]”. A literatura aponta que pessoas com AH/SD ocupam uma posição especial na família, geralmente é o filho mais velho ou filho único, e meninos (WINNER, 1998).

As características mais comuns que podem ser observadas nas pessoas com AH/SD, são: boa memória, vocabulário avançado, curiosidade, criatividade e originalidade, facilidade e rapidez em aprender; gosto por desafios, habilidades em áreas

específicas, liderança, senso de humor, persistência, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos (ALENCAR, 2001; RENZULLI, 2014; WINNER, 1998). De acordo com Winner (1998, p. 12) “as crianças superdotadas são precoces” e os pais precisam monitorá-las, proporcionar estímulos, incentivos, desafios para desenvolver as suas potencialidades (DELOU, 2007b; POCINHO, 2011; SERRA; FERNANDES, 2015).

Algumas características diferenciam uma criança com AH/SD de outra sem AH/SD, e estas características estão relacionadas na intensidade que são apresentadas, observando-se o grau em que esses traços comportamentais são manifestados (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012). Outras características apresentadas nas crianças com AH/SD são o perfeccionismo, sensibilidade e o poder de argumentação (DESSEN, 2007). O perfeccionismo, sensibilidade e argumentação, por si só, já provocam um tipo de funcionamento que é muito diferente de outras crianças (DESSEN, 2007). Ao passar dos anos, se as características persistirem, podemos afirmar que é uma criança superdotada (ARANTES, 2011; FREEMAN; GUENTHER, 2000).

As pesquisadoras Serra e Fernandes (2015, p. 36) reforçam a importância do aluno superdotado no seio familiar e enfatizam “Pais: à vossa frente está uma criança, “um cristal”, rica na sua curiosidade, insaciável no seu entusiasmo transbordante, talvez rodeada de adversidades por incompreensão, mas também com uma fragilidade extrema, podendo ficar asfixiados nela os seus sonhos mais profundos [...]”.

Muitas vezes os pais não compreendem as especificidades comportamentais de seus filhos, neste sentido é importante o diálogo, harmonia, e a afetividade no ambiente familiar (SERRA; FERNANDES, 2015), nas palavras das autoras, “[...] não compreender a criança torna-se bastante prejudicial, mas é ainda pior o fato de a criança se aperceber de que não é compreendida pelos seus pais” (SERRA; FERNANDES, 2015, p. 47).

Assim sendo, é importante salientar na identificação precoce das AH/SD desses alunos, já

na primeira infância, para que pais e professores possam oportunizar às demandas educacionais desde cedo, potencializar suas habilidades superiores (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012) e oferecer aos pais e equipe escolar informações e orientações adequadas para o desenvolvimento pleno desse aluno PAEE (SABATELLA, 2007). Para Delou (2007b, p. 131), “[...] toda criança possui potencialidades e talentos inscritos nas experiências humanas, que serão desenvolvidas as oportunidades que lhes sejam oferecidas inicialmente pela família”.

O educador e pesquisador norte-americano Renzulli (2014), um dos maiores estudiosos da área das AH/SD, propôs a Teoria dos Três Anéis. Para ele, a existência do comportamento superdotado necessita da interação de três ingredientes: habilidade acima da média em algum campo do saber, comprometimento com a tarefa e criatividade.

O comportamento superdotado consiste em pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução (RENZULLI, 2014, p. 246).

Renzulli (2014), ainda fala das preocupações com a dificuldade histórica de definir e medir a inteligência que ressalta uma problemática maior que é isolar uma definição unitária de superdotação e então, apresenta duas categorias, a primeira o autor chama de “superdotação escolar ou acadêmica” e a segunda, “superdotação criativo-produtiva”.

O primeiro tipo de superdotação, é mais facilmente medido por testes de QI ou testes de habilidades cognitivas que nas escolas são as mais valorizadas em situações tradicionais de aprendizagem escolar. Segundo Renzulli (2014), a habilidade de se sair bem em testes e aprender a lição geralmente mantém estabilidade ao longo da vida. O autor também ressalta que apesar de existir uma correlação positiva na maioria das vezes, entre re-

sultados de testes de QI e notas escolares, não se deve concluir que as pontuações dos alunos sejam os únicos fatores do sucesso escolar, pois podem colaborar apenas para uma proporção limitada da variação comum entre as notas escolares e podem deixar de fora, aqueles com AH/SD do outro tipo de superdotação. O Quadro 1 descreve algumas características das pessoas com AH/SD do tipo escolar/acadêmica.

QUADRO 1 - Características das pessoas com AH/SD do tipo acadêmica/escolar.

Tira boas notas na escola	Apresenta grande vocabulário
Gosta de fazer perguntas	Necessita de pouca repetição do conteúdo escolar
Aprende com rapidez	Apresenta longos períodos de concentração
Tem boa memória	É perseverante
Apresenta excelente raciocínio e/ou numérico	É um consumidor de conhecimento
Lê com prazer	Tende a agradar aos professores
Gosta de livros técnicos/profissionais	Tendência a gostar do ambiente escolar

FONTE: Virgolim, 2007, p.43

Considerando então, as pessoas com o segundo tipo, a “superdotação criativo-produtiva”, Renzulli (2014, p. 230) discorre sobre a criatividade trazendo os três fenômenos de Csikszentmihalyi (1996), ou seja, as formas diferentes de ser criativo. O primeiro fenômeno trata de pessoas chamadas de “brilhantes” pelo autor, aquelas com pensamentos incomuns e estimulantes. O segundo refere-se às pessoas que experimentam o mundo de formas novas e originais, que podem fazer descobertas importantes para elas e os outros não as conhecem, ele gosta de chamá-las de “pessoalmente criativas”. E por último, são as pessoas que mudaram a nossa cultura de alguma maneira importante, essas são as “criativas”. Dentro dessa perspectiva Renzulli (2014) afirma que para o desenvolvimento da “superdotação criativo-produtiva”, é preciso que aumentemos as chances de que mais alunos se tornem criativos na terceira forma, isto é, pessoas com ideias e trabalhos que terão impacto real na vida de

outras pessoas. Outro aspecto importante apontado pelo autor é que esse tipo de superdotação depende do grau de combinação entre as estruturas internas de uma pessoa e as demandas do seu ambiente. E que nela a ênfase é colocada, no desenvolvimento de pensamentos, soluções, materiais e produtos originais, sendo assim, há a necessidade de situações de aprendizagem de “relevância pessoal” que possibilitem que sejam “pesquisadores questionadores e autodeterminados em primeira mão” (p. 231-232). O Quadro 2, apresenta algumas características das pessoas com AH/SD do tipo criativo-produtiva.

QUADRO 1 - Características das pessoas com AH/SD do tipo acadêmica/escolar.

Não necessariamente apresenta QI superior	Pensa por analogias
É criativo e original	Usa o humor
Demonstra diversidade de interesses	Gosta de fantasiar
Gosta de brincar com as ideias	Não liga para as convenções
É inventivo, constrói novas estruturas	É sensível a detalhes
Procura novas formas de fazer as coisas	É produtor de conhecimento
Não gosta da rotina	Encontra ordem no caos

FONTE: Virgolim, 2007, p.43

Neste estudo objetivou-se relatar uma experiência de uma professora no processo de identificação à confirmação dos indicadores de AH/SD de um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dentro desse contexto, uma professora de uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental buscou aprofundar-se nessa temática, por meio de formação continuada. A partir de seus estudos, a professora aplicou alguns instrumentos para a avaliação pedagógica em um aluno com indicadores de AH/SD e realizou uma parceria com psicólogos de uma universidade pública, para ofertar uma avaliação multimodal a essa criança e verificar se sua suspeita teria confirmação.

APRESENTAÇÃO DO CASO

Matheus (6), aluno de nove anos cursava o 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de São Paulo. Matheus é filho único e reside com os pais em uma cidade de médio porte no interior paulista. Durante a entrevista de anamnese realizada com os pais, relataram que o filho apresentava desde cedo alguns sinais de AH/SD, apresentava uma excelente memória, gosto pela leitura de diversos livros, excelente raciocínio lógico-matemático, concentração, constantes questionamentos, soluções para imprevistos que surgiam, ideias criativas e inventava diversos brinquedos. Além de ser sempre, uma criança que apresentava muita energia. Pronunciou as primeiras palavras aos sete meses de idade e aos dois anos já possuía prolação perfeita. Aos três anos apresentava habilidade para contar fatos. Apresentou precocidade na fala e motricidade antes de completar um ano de idade. A mãe o matriculou na escola de educação infantil com um ano e oito meses e aos cinco anos já fazia leitura de palavras com facilidade. Segundo os pais, ele gosta mais de estar com pessoas mais velhas, de jogos, robótica, eletrônica, ficar no celular, assistir televisão, jogar futebol e construir origami com perfeição. A família gosta de passear no shopping, ir ao cinema e tomar lanche. A professora relatou que o aluno apresenta um excelente desempenho acadêmico, é muito bom em matemática apresentando sempre questionamentos pontuais e estratégias de resolução diferenciadas que a maioria das crianças não fazem, na leitura e na escrita, os registros de acompanhamento da escola comprovam que se destacava desde seu ingresso na unidade escolar, e no 3º ano, apresentava fluência leitora e compreensão dos gêneros textuais trabalhados. Quanto às Ciências Humanas e da Natureza, demonstrava sempre curiosidades, questionamentos e participação ativa. Concluía as atividades em sala de aula com rapidez, apresentava empenho e foco em atividades de seu interesse. Era sociável, estabelecia contato com outras crianças, gostava das atividades de educação física, tinha preferência de estar acompanhado por crianças mais velhas, entretanto ao trabalhar em grupos, demonstrava no início do ano letivo pouca paciência para esperar

os amigos chegando a dar as respostas ou para aceitar outras produções do que havia sido proposto que não fossem as suas, demonstrando assim, certo perfeccionismo, essas observações proporcionaram que a professora pensasse em situações para trabalhar também as habilidades socioemocionais dele e dos demais alunos, construindo coletivamente com eles uma cultura inclusiva. Era educado com os professores, equipe gestora e com toda equipe escolar. Apresentava capacidade de resolução de problemas, estratégias, empenho e foco. A professora ao conhecer a Teoria dos Três Anéis de Renzulli, começou a observar que os três estavam presentes em determinados momentos, pois o aluno, além de ter uma habilidade acima da média quando tinha o contato com algo que era do seu interesse, trazia em seu comportamento, a persistência pela tarefa e criatividade para resolver o desafio proposto. Quanto à persistência com a tarefa, houve momentos de o aluno não perceber que a aula chegara ao final.

CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de um relato de experiência desenvolvido por meio de uma avaliação pedagógica e psicológica na identificação à confirmação dos indicadores de AH/SD de um aluno de nove anos de idade que cursava o 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O cenário do estudo foi realizado em uma escola pública onde o aluno estudava e com o apoio do Projeto de Extensão em AH/SD localizado no Centro de Psicologia Aplicada (CPA) de uma Universidade Pública do interior do estado de São Paulo. O Projeto de Extensão tem como objetivo identificar crianças e adolescentes com habilidades superiores, visando o aconselhamento aos pais e equipe escolar, é composto por uma equipe multidisciplinar com psicólogos, pedagogos, estudantes de psicologia, pedagogia, mestrandos e doutorandos em psicologia.

A avaliação foi pautada em uma perspectiva multimodal (MENDONÇA, 2015; PÉREZ; FREITAS, 2016, POCINHO, 2009;) ou seja, com a aplicação de diferentes instrumentos, com a participação do aluno, professora e pais, com o objetivo

de reunir o máximo possível de informações sobre a criança.

É importante ressaltar que foram atendidas as exigências éticas recomendadas pela Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 (CONEP, 2016). Os pais foram convidados a participar do estudo, e em concordância, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o aluno assinou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Na avaliação pedagógica em sala, a professora utilizou: Entrevista semi-estruturada de Anamnese com os pais; diário de campo para registro das observações realizadas no cotidiano escolar; Teste de Desempenho Escolar - TDE (STEIN, 1994); Questionário para identificação de indicadores de AH/SD - Automeação (PÉREZ; FREITAS, 2016) para alunos dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), Questionário de Nomeação por Pares - QSNQ - (RENZULLI; REIS, 1997) e a Ficha de itens para observação em sala de aula (GUENTHER, 2000). A entrevista de anamnese foi aplicada em um encontro agendado com os pais na escola em horário alternativo. Os demais instrumentos foram aplicados no horário regular de aula.

Os instrumentos psicológicos foram aplicados exclusivamente por psicólogos e com horários agendados, entre eles: Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC IV (WESCHSLER, 2013), Matrizes Progressivas Coloridas de Raven - (RAVEN; COURT, 1988), Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças - SSRS (DEL PRETTE, et al., 2016), e a Escala de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental - EMA-EF (NEVES; BORUCHOVITCH, 2014).

Os instrumentos utilizados foram analisados de acordo com recomendações específicas de cada teste e comparados a dados normativos, de acordo com seus manuais de aplicação e correção.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No conjunto de dados coletados pela professora no processo de identificação, constatam-se

características que devem ser consideradas, sendo que na “Ficha de itens para observação em sala de aula”, o resultado apontou a indicação de três alunos, corroborando os dados da literatura, que afirmam que 3% a 5% das pessoas possuem AH/SD (MARLAND, 1972). Matheus apresentou capacidade e inteligência geral, talento verbal, capacidade de pensamento abstrato científico-matemático e criatividade acentuada e/ou talento artístico, outro aluno demonstrou capacidade e inteligência geral e uma aluna se destacou em talento psicossocial.

Esse instrumento proporciona ao professor um olhar coletivo da turma e ao mesmo tempo, um olhar para as singularidades, pois promove a reflexão para indicar dois alunos que se destacam mais em cada item. Na rotina diária, os professores conhecem seus alunos, mas a partir do momento que têm que indicar dois, o olhar vai ficando mais apurado.

Pensar em todos e ao mesmo tempo em cada um, conhecer os alunos na singularidade e pluralidade que cada sala de aula oferece, torna-se fundamental. E, ao suspeitar da possibilidade de alunos com altas habilidades/superdotação, deve-se procurar conhecer as características e instrumentos de identificação mantendo uma postura aberta e flexível em relação ao conceito (BERGAMIN, 2018, p. 32).

O primeiro instrumento aplicado promoveu inquietações na professora da classe para que encontrasse na literatura sobre AH/SD outros instrumentos de identificação.

Outro fator que impulsionou a aplicação de outros instrumentos foi a observação que desde o início do ano letivo, o aluno demonstrou alto desempenho nas atividades acadêmicas, criatividade e envolvimento com as tarefas de seu interesse, com presença de motivação intrínseca, corroborando com o Modelo dos Três Anéis (RENZULLI, 2014). Considerando que o contexto educacional está cheio de mitos e a falta de informação sobre essa temática que muitos professores enfrentam, seja por falha na formação inicial ou pela formação continuada, constata-se que quando o professor tem formação, há diferença no processo de identificação.

Na entrevista de anamnese, os pais do Matheus perceberam alguns sinais de AH/SD presentes no filho que são apontadas pela literatura: precocidade no desenvolvimento da fala, quando completou um ano e oito meses entrou na escola de educação infantil e aos cinco anos fazia leitura com desenvoltura de palavras e preferência em se relacionar com pessoas mais velhas (CUPERTINO, ARANTES, 2012; RENZULLI, 2014; WINNER, 1998). Uma criança que sempre teve boa memória. Gosta de reconstruir brinquedos, objetos quebrados e inventar diferentes objetos, muito questionador, observador, curioso e busca soluções para resolver diversas situações (CUPERTINO; ARANTES, 2012; PÉREZ, FREITAS, 2016).

Cupertino, Arantes e Melcher (2014, p. 368) enfatizam que as crianças ficam “muito satisfeitas quando produzem objetos que acham bonitos, mas a mesma satisfação acontece quando sentem que progrediram na compreensão estrutural de uma nova peça criada”. Nota-se então a importância de um olhar mais apurado para perceber as criações da criança e compreender que isso lhe traz sentimento de autonomia e promove o incentivo para novas possibilidades de criação.

No instrumento “Nomeação por pares”, o aluno Matheus, do estudo de caso deste artigo, se destacou mais, foi indicado como o melhor aluno da classe e ainda apontado por alguns como aquele com ideias mais criativas, destaque na matemática e nos esportes. A proposta de trazer a visão dos alunos é interessante e complementa o olhar do professor, pois eles dão pistas e também têm muito o que contribuir.

No TDE, Matheus apresentou desempenho médio na escrita e superior em aritmética e leitura, garantindo na soma, a classificação geral como superior. A aplicação de um mesmo instrumento para todos reforça ainda mais a realidade da classe, serve para avaliar a coletividade em relação ao processo de ensino e aprendizagem, mas possibilita também observar aqueles alunos que se destacam perante seus pares como foi o que aconteceu com o aluno participante desta pesquisa.

Partindo dessa constatação e dos resultados

dos instrumentos pedagógicos aplicados, a professora buscou a parceria com psicólogos do Projeto de Extensão em AH/SD com o objetivo avaliar alunos encaminhados com indicativos de AH/SD e aconselhamento de pais e equipe escolar.

Nos testes aplicados pelos psicólogos, os resultados trouxeram confirmação das suspeitas da professora, pois no WISC-IV, Matheus apresentou desempenho global muito superior (QIt=140), obtendo melhor desempenho na compreensão verbal (ICV 146). No teste das Matrizes Progressivas Coloridas (RAVEN), ele obteve 100% de acertos, sendo classificado como “intelectualmente superior”.

Segundo Farias e Wechsler (2014), ao trazer instrumentos de avaliação psicológica que utilizam como medida da inteligência geral, o QI, possibilita uma forma mais ampla de entendimento das diferentes habilidades intelectuais e está de acordo com o modelo conceitual de inteligência mais reconhecido internacionalmente que é o CHC proposto por Cattell, Horn e Carroll. As autoras apresentam que esse modelo é fundamentado na psicometria e define a inteligência organizada em três camadas distintas, sendo a primeira, a inteligência geral. A segunda, composta por outros dez fatores amplos (inteligência fluída, conhecimento quantitativo, inteligência cristalizada, leitura e escrita, memória de curto prazo, processamento auditivo, armazenamento e recuperação da memória de longo prazo, velocidade de processamento, rapidez de decisão). E por último, a terceira com cerca de 60 fatores específicos, subjacentes aos fatores amplos.

Na avaliação de Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças – SSRS, Matheus demonstrou no quesito ‘responsabilidade/civilidade’, um repertório elaborado de habilidades sociais, com resultados acima da média, sendo um indicativo de recursos interpessoais bastante satisfatórios. Já no quesito ‘assertividade’, demonstrou um bom repertório de habilidades sociais, com resultados dentro da média.

Na Escala de Motivação para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental – EMA-EF obteve escore alto de motivação intrínseca e mediano na

motivação extrínseca. Em linhas gerais, Matheus apresentou um perfil motivacional elevado, o que favorece uma aprendizagem no ambiente escolar de qualidade. Nesse sentido, a escola e família devem estimular seus interesses específicos para desenvolver suas habilidades superiores.

Outro aspecto de extrema importância e necessária para educadores, é o ato de expandir o olhar para as habilidades dos alunos, isto é, olhar além das habilidades cognitivas e também para as habilidades socioemocionais.

Pereira (2014) corrobora com essa perspectiva quando fala que o comportamento de alunos com AH/SD em situações de aprendizagem com colegas da mesma idade são frequentemente incompreendidos pelos educadores e conhecer as características deles e seus comportamentos faz toda a diferença para evitar problemas relacionados às experiências socioemocionais conflitantes.

Dentro dessa perspectiva de compreender o indivíduo como ser complexo, é inegável que o aluno com AH/SD necessite de ações que promovam o desenvolvimento de suas habilidades superiores, assim como, o fortalecimento da autoestima e do autoconceito (BERGAMIN, 2018; VIRGOLIM, 2012).

Os instrumentos adotados pela professora e pelos psicólogos da equipe do Projeto de Extensão apresentaram confiabilidade tanto no processo de identificação quanto ao processo de confirmação. Nota-se o quanto a avaliação psicológica e avaliação pedagógica se complementam e quando a criança tem a oportunidade de passar por uma avaliação multimodal, mais dados são definidos para compreensão das suas potencialidades.

Pereira (2014) aborda as dificuldades dos professores no mapeamento de habilidades e áreas fortes, para que possam planejar a oferta e estímulo que contemplem as necessidades dos alunos com AH/SD. A aplicação desses instrumentos de avaliação pedagógica, demonstrou que por meio deles é possível obter mais dados para o mapeamento.

Embora esse estudo não tenha o objetivo de apresentar quais medidas foram adotadas após o

percurso da identificação até a confirmação, acredita-se na necessidade de falar brevemente que foi o primeiro passo, pois os direitos dos alunos com AH/SD vão além da identificação e para esse estudante, outros passos foram tomados para assegurar-lhe o que a legislação brasileira vigente garante.

Para maximizar as potencialidades do aluno, ele foi convidado para participar do Programa de Enriquecimento Extracurricular, oferecido pelo Projeto de Extensão em AH/SD de uma Universidade, nas temáticas: robótica e corporal cinestésica.

A professora da classe fundamentada teoricamente e de acordo com a legislação brasileira que assegura o direito de enriquecimento a esses alunos com AH/SD que são PAEE, deu início à oferta de uma proposta de enriquecimento curricular para todos os seus alunos, garantindo dessa forma o direito de proporcionar oportunidades para que outras potencialidades pudessem emergir da invisibilidade.

Renzulli (2014, p. 252), aponta que mesmo em escolas onde os resultados de desempenho estejam abaixo das expectativas esperadas pelas normas nacionais, “ainda assim, existe um grupo de estudantes de nível superior que necessita de serviços acima e além daqueles prestados para a maioria da população” dessas escolas.

Dentro dessa perspectiva, as medidas tomadas neste estudo foram para que os direitos de alunos com AH/SD bem como o participante desta pesquisa, tenham seus direitos garantidos na prática e seja estabelecida a equidade abordada ao tratar da busca por uma escola inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados obtidos, observou-se na avaliação pedagógica que o aluno demonstrou fortes indicadores de AH/SD e os resultados da avaliação psicológica corroboraram com identificação feita pela professora, pois apontaram as habilidades superiores nos testes de inteligência com desempenho acadêmico acima da média e alto grau de criatividade na construção de jogos manuais, eletrônicos e na resolução de diferentes situações do cotidiano, assim como, na invenção de figuras tri-

dimensionais e jogos. Outra característica a destacar é o envolvimento com a tarefa quando é algo do seu interesse, algo notado pela professora e pelos psicólogos. Quanto à sociabilidade, verificou-se comportamentos adequados no ambiente escolar, assertividade e pró-atividade.

Dessa maneira, pode-se notar a congruência dos instrumentos pedagógicos utilizados em relação aos instrumentos adotados para o mesmo fim por profissionais da psicologia, pois os indicadores observados pela professora foram salientados na avaliação psicológica.

O estudo ainda aponta para a importância do professor na identificação de alunos com habilidades superiores e, quando tem maior conhecimento sobre essa temática, sente-se mais seguro. Além disso, ressalta-se a importância de uma equipe multidisciplinar no processo de identificação dos alunos com AH/SD para melhor amparar a prática docente e as demandas no âmbito escolar.

Outro aspecto a ser considerado sobre a formação docente é o desenvolvimento de políticas públicas que proporcionem o desenvolvimento de cursos de formação continuada sobre essa temática e disciplinas sobre a Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva em cursos de licenciatura para que mais alunos com indicadores de AH/SD sejam identificados e atendidos por meio do enriquecimento curricular nas classes que frequentam, concretizando assim, uma educação com mais equidade.

Dessa forma, esse estudo espera que além dos dados apresentados que mostram o percurso da identificação até a confirmação dos indicadores de AH/SD de uma criança de nove anos, estudante de uma escola pública, possa deixar uma inquietação que permita refletirmos que outras crianças podem e devem sair da invisibilidade que nossa cultura e nosso sistema educacional desenvolveram.

Embora há aumento de buscas e conquistas nas últimas décadas por uma escola cada vez mais inclusiva, há muito o que se fazer pelos alunos que são PAEE e em se tratando daqueles com AH/SD, acredita-se que equidade para eles, começa pelo di-

reito de serem identificados e poderem desenvolver suas reais potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade e educação de superdotados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. *Educação, Revistas Eletrônicas*, PUC/RS, v. 28, n. 1, 2005, p. 45-64, jan.- abr. 2005.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS R. H. de F. **Superdotação e seus mitos**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 301-309, 2010.

ARANTES, D. R. B. **Uma investigação sobre pessoas com altas habilidades/superdotação: dialogando com Marion Milner**. 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, São Paulo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **LEI n.º 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 08 de Agosto de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **LEI n.º 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso: 15 de Maio de 2020.

BRASIL. **LEI n.º 13.234**. Ministério da Educação. Brasília,

Secretaria de Educação Especial, 2015.

CONEP. Resolução nº 510, de 7 de abril, 2016.

CUNHA, V. A. B. E.; RONDINI, C. A. **Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/ superdotação: relato materno.** *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.24, p.1 - 10, 2020.

CUNHA, V. A. B.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; RONDINI, C. A. **Estudantes superdotados matriculados no estado de São Paulo: dados censitários e as contribuições da universidade.** In: Congresso Brasileiro de Educação - Educação Pública como Direito: Desafios e Perspectivas no Brasil Contemporâneo, 7, 2019, Bauru-SP. Anais, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP: Faculdade de Ciências, 2019.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Orgs). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** 2. ed. rev. atual. ampl. São Paulo: SE, 2012.

CUPERTINO, C.; ARANTES, D.; MELCHER, M. F. **Pensamento e criação na educação contemporânea: Aportes teóricos e sugestões práticas.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papirus, 2014.

DEL PRETTE, Z. M. A. P.; FREITAS; L. C.; BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças - (SSRS).** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2016.

DELOU, C. M. C. **Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão.** In: FLEITH, D. S (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.* Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007a. v. 1, p. 25-40.

DELOU, C. M. C. **O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades e Talentos.** In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E.M.L.S. *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores.* Porto Alegre: Artmed, 2007b. p.131-141.

DELOU, C. M. C. **Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individual de Ensino com visas à aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli.** In: VIRGOLIM, A. M. R.;

KONKIEWITZ, E.C. (orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papirus, 2014.

DESSEN, M. A. **A família como contexto de desenvolvimento.** In: FLEITH, D. de S. (Org.) *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: o aluno e a família*, vol. 3, Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p.13-27, 2007.

FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. **Desafios na identifica-**

ção de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papirus, 2014.

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

FREITAS, S. N.; ROMANOWSKI, C. L.; COSTA, L. C. **Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto da Educação Especial.** In: MOREIRA, L. C;STOLTZ, T. *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p. 237-250.

GAMA, M. C, S, S. **Parceria entre Família e Escola.** In: FLEITH, D. de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 61-73, 2007.

GAMA, M. C, S, S. **Superdotação e currículo.** In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papirus, 2014.

GOULART, A. M. P. L.; MORI, N. N. R.; MESTI, R. L.; ALBUQUERQUE, R. A.; BRANDÃO, S. H. A. **Altas Habilidades/Superdotação: Reflexões e Processo Educacional.** 2. Ed. Maringá: Eduem, 2016.

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

GUENTHER, Z. C. **Educação de bem dotados: alguns conceitos básicos.** *Psicopedagogia*, ano 1, n. 2, p.30-38, out. 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília: INEP. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 maio. 2020.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented.** Report to Congress. Washington, DC: Documento Oficial, 1972.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular.** In: IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012.

MENDONÇA, L. D. **Identificação de alunos com altas habilidades ou superdotação de uma avaliação multimodal.** Dissertação (Mestrado) – Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **EMA-EF - Escala de Motivação Para Aprender de Alunos do Ensino Fundamental - (EMA-EF).** São Paulo, SP: Casa do Psicó-

logo, 2014.

PEIXOTO, M. B. C. L. B. M. **Efeitos de um programa de enriquecimento psicomotor no desenvolvimento de estudantes com altas habilidades/superdotação.** 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

PEREIRA, V.L.P. **Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva.** In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papyrus, 2014.

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

PÉREZ, S.G. P. B.; FREITAS, S. N. **Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro.** *Educar em Revista*, n. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, S.G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de Altas Habilidades/Superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.

POCINHO, M. **Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.1, p.3-14, jan./abr. 2009.

POCINHO, M. **O Papel dos Pais e dos Professores no Diagnóstico e Intervenção de Alunos Sobredotados.** *Revista Diversidades*, Madeira-Portugal, v. 9, n. 34, p. 5-7, 2011.

RAVEN, J. C; COURT, J. H. **Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.** Manual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa.** In: VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.* Campinas: Papyrus, 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence.** Connecticut: Creative Learning Press, 1997.

RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F.; SANTOS, D. A.de N.; RINALDI, R.P. **Unidade 3 - Fundamentos históricos da Educação Especial e Inclusiva: reflexões sobre a diversidade.** 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional – Material didático).

RONDINI, C. A. **Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas ha-**

bilidades/superdotação. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2 dez. 2019.

SABATELLA, M. L. P. **Atendimento às famílias de alunos com altas habilidades.** In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-150.

SABATELLA, M.L.P. **Talento e Superdotação: problema ou solução?** Curitiba: Ibpx, 2008.

SABATELLA, M.L.P. **Expandir horizontes para compreender alunos superdotados.** In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Coords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012.

SAKAGUTI, P.M.Y; BOLSANELLO, M. A. **A família e o aluno com altas habilidades/superdotação.** In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p. 221-235.

SERRA, H.; FERNANDES, A. S. **Será meu filho sobredotado?** Porto-Portugal, Ed. Porto, 2015.

STEIN, L. M. **TDE - Teste de Desempenho Escolar: manual para aplicação e interpretação.** São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1994.

STERNBERG, R. **Practical Intelligence.** *Gifted Education International*, v. 21, 2006, p. 89-98.

VIRGOLIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado: História, concepção e identificação.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 173-183, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **A educação de alunos com altas habilidades/superdotação em uma perspectiva inclusiva.** In: MOREIRA, L. C; STOLTZ, T. *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p. 95-112.

VIRGOLIM, A. M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.** *Revista Educação Especial.* Santa Maria, v.27, n. 50, p. 581-610, 2014.

WECHSLER, D. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – Quarta Edição (WISC IV).** São Paulo, Casa do Psicólogo, 2013.

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades.** Porto Alegre, ARTMED, 1998.