

Revista Brasileira de Altas Habilidades / Superdotação

Publicação do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação



EDIÇÃO ESPECIAL
2022

REVISTA BRASILEIRA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

EDITORA CHEFE

Laura Ceretta Moreira

Sheila Torma da Silveira- ConBraSD- RS/ Brasil
Solange Muglia Wechsler – PUCCAMP- SP/Brasil
Susana Graciela Pérez Barrera – UDE- Uruguay
Tatiana de Cássia Nakano- PUC-CAMP-SP/Brasil
Tatiane Negrini – UFSM- RS/Brasil
Vera Lúcia Palmeira Pereira- ConBraSD- DF/Brasil

EQUIPE EDITORIAL

Andréia Jaqueline Devalle Rech- UFSM /RS-Brasil
Andrezza Belotta L. Machado – UEA/AM- Brasil
Angela Mágda Rodrigues Virgolim- UNB/DF-Brasil
Bartira Santos Trancoso – ConBraSD- PR/Brasil
Brenda Cavalcante Matos- ConBraSD- MS/Brasil
Carina Alexandra Rondini- UNESP-SP/Brasil
Cleuza Kuhn – UDC- PR/ Brasil
Cristina Maria Carvalho Delou – / UFF – RJ/Brasil
Denise Maria de Matos- ConBraSD- PR/Brasil
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero- ConBraSD- SP/ Brasil
Denise de Souza Fleith – UNB- DF/Brasil
Elizabeth Carvalho Da Veiga – PUCPR- PR/Brasil
Eunice Maria Lima Soriano de Alencar- UNB- DF/Brasil
Jane Farias Chagas-Ferreira- UNB- DF/Brasil
Karina Inês Paludo – PUCPR- PR/ Brasil
Laura Ceretta Moreira- UFPR- PR/Brasil
Maria Clara Sodré –PUCRJ/-RJ/Brasil
Miguel Cláudio Moriel Chacon – UNESP- SP/Brasil
Nara Joyce Wellausen Vieira- UFSM/RS-Brasil
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti – ConBraSD- PR/Brasil
Renata Rodrigues Maia-Pinto – ConBraSD- SP/Brasil
Rosemeire de Araújo Rangni- UFSCar/ SP/Brasil

COMISSÃO EDITORIAL ELETRÔNICA

Brenda Cavalcante Matos
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero
Laura Ceretta Moreira
Letícia Karoline dos Santos
Sara Cordeiro Ribas

CAPA

Marianna Marquetti

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

REVISTA brasileira de altas habilidades / superdotação.. Editora chefe Laura Ceretta Moreira, Curitiba : ConBraSD, 2022.
1 recurso on-line.

Edição especial
ISSN: 2318-9274 (On-line)

1. Superdotados – Educação. 2. Educação especial. 3. Professores de educação especial. 4. Professores – Formação. I. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

SUMÁRIO/INDEX

EIXO 01: POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO _____ 6

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO _____ 7
Tatiana de Cassia Nakano

CADÊ OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE COMPÕEM O POLO DO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA/MT? _____ 22
Nilcéia Frausino da Silva Pinto

FORMAÇÃO CONTINUADA DISRUPTIVA EM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO: UMA TRILHA REDESENHADA _ 34
Patrícia Regina de Carvalho Dias da Silva e Fernanda Serpa Cardoso

EIXO 02: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE AVALIAÇÃO PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO _____ 45

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR ____ 46
Bruna Mathias da Cruz, Jeane Mendonça Garcia, Fernanda Serpa Cardoso, Helena Carla Castro

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DA IDENTIFICAÇÃO À CONFIRMAÇÃO _____ 59
Victor Alexandre Barreto da Cunha, Aletéia Cristina Bergamin, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto, Vera Lucia Messias Fialho Capellini

AVALIAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO E SUA JUDICIALIZAÇÃO: RELATO DE CASO _____ 74
Lucas Correia Signorini, Carina Alexandra Rondini

EIXO 03: AEE E O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA A SUPERIOR PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO _____ 85

AEE PARA ESTUDANTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS, MA. _____ 86
Sandreliza Pereira Mota

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA ____ 96
Aletéia Cristina Bergamin, Pamela Linero Viviani, Carina Alexandra Rondini

TRABALHANDO QUÍMICA TEÓRICA COMPUTACIONAL COM ALUNOS SUPERDOTADOS ATRAVÉS DE OFICINA INTERATIVA _____ 107
Isabelle Ferraz Rodrigues e Silva, Sonia Regina Alves Nogueira, Fernanda Serpa Cardoso, Matheus Ruas Miranda Signorelli

EIXO 04: DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E O CONTEXTO FAMILIAR DAS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO _____ 121

MENTORIAL: GRUPO DE PAIS COMO ESPAÇO ALTERNATIVO AO ACOLHIMENTO, DEBATE E INFORMAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO _____ 122
Eliane Regina Titon, Maricléa Aparecida da Silva, Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi, Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

RASTREIO DE SAÚDE MENTAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO ____ 135
Ana Paula de Oliveira, Denise Rocha Belfort Arantes-Brero, Bianca Callegari, Vera Lucia Messias Fialho Capellini

EDITORIAL

O ConBraSD por meio da Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação apresenta este número especial, que traz onze dos artigos contemplados com o Prêmio Maria Helena Novaes, no VIII e IX Encontro do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, que se deram, respectivamente, nos anos 2018 em Campo Grande- MS e em 2020, na modalidade remota, tendo em vista a pandemia provocada pelo Coronavírus.

Os artigos que compõem este número especial foram divididos em quatro eixos temáticos. O primeiro eixo intitulado: “Políticas Públicas e Formação de Professores para Altas habilidades ou Superdotação” apresenta três artigos. O primeiro deles: “Análise das Diretrizes Curriculares de Pedagogia para Formação em Educação Especial e Altas Habilidades/Superdotação”, de autoria de Tatiana de Cassia Nakano, analisa oito documentos oficiais do MEC estabelecidos para os cursos de graduação em Pedagogia e como esses inserem a educação especial, mais especificamente a temática das altas habilidades/superdotação. O estudo de Nilcéia Frausino da Silva Pinto: “Cadê os Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação das Escolas Estaduais que compõem o Polo do CEFAPRO de Alta Floresta/MT? realizou um levantamento quantitativo dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 32 escolas estaduais do Estado do Mato Grosso e investigou como vem ocorrendo a formação de professores para a identificação destes estudantes. O estudo de Patrícia Regina de Carvalho Dias da Silva e Fernanda Serpa Cardoso, denominado: “Formação Continuada Disruptiva em Comportamento Superdotado: uma trilha redesenhada, investigou as concepções de professores da educação básica de duas escolas da rede privada de ensino de Niterói, no que se refere aos alunos com comportamento superdotado, no intuito de construir um caminho tecnológico como formação sobre o tema.

O segundo eixo temático: “Processos de identificação e de Avaliação para Crianças, Jovens e Adultos com Altas Habilidades ou Superdotação”, abarca três estudos. O primeiro deles: “A Importância da Identificação de Altas habilidades ou Superdotação no Ambiente Escolar” tem como autores, Bruna Mathias da Cruz, Jeane Mendonça Garcia, Fernanda Serpa Cardoso e Helena Carla Castro e aponta para o mito do superdotado acadêmico e os impactos positivos do investimento em projetos educacionais de caráter complementar. O estudo “Altas Habilidades/Superdotação: da Identificação à confirmação, de Victor Alexandre Barreto da Cunha, Aletéia Cristina Bergamin, Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto e Vera Lucia Messias Fialho Capellin relatou a experiência de uma professora no processo de identificação para a confirmação dos indicadores AH/SD de um aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da técnica de observação em sala de aula, instrumentos de identificação dos professores e da avaliação do desempenho escolar. O estudo “Avaliação da Superdotação e sua Judicialização: relato de caso”, de Lucas Correia Signorini e Carina Alexandra Rondini, descreve as avaliações psicopedagógica e psicológica de uma estudante, retratando os percalços familiares enfrentados pela família pela busca pela efetivação dos direitos legais da estudante.

O terceiro eixo temático nomeado: “AEE e o Enriquecimento Curricular da Educação Básica a Superior para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, traz três artigos. O primeiro intitulado “AEE para Estudantes com Características de Altas Habilidades/ Superdotação: uma experiência da rede pública municipal de ensino de São Luís MA”, de Sandreliza Pereira Mota, apresenta o relato de experiência do processo de identificação e oferta do atendimento educacional especializado para área de altas habilidade/super-

dotação, apontando para uma diversidade de estratégias de ensino como o enriquecimento, a suplementação, modificação e adequação curricular e o desenvolvimento de projetos. Educacionais. O segundo estudo deste eixo: “Enriquecimento Curricular nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública”, de Ale-téia Cristina Bergamin, Pamela Linero Viviani e Carina Alexandra Rondini, apresenta o desenvolvimento de um plano de atividades de enriquecimento curricular na área de ciências da natureza fundamentado no Modelo Triádico de Renzulli, construído a partir do mapeamento de interesses dos estudantes de uma turma de ensino fundamental de uma escola pública, apontando para a importância desta estratégia para estudantes com altas habilidades/superdotação. O terceiro estudo “Trabalhando Química Teórica Computacional com Alunos superdotados através de Oficina Interativa” de Isabelle Ferraz Rodrigues e Silva, Sonia Regina Alves Nogueira, Fernanda Serpa Cardoso e Matheus Ruas Miranda Signorelli, apresenta uma atividade curricular elaborada por meio da metodologia de oficinas Interativas de Nogueira, apoiada no modelo de enriquecimento escolar de Renzulli e na problematização Freiriana para promover desenvolvimento de competências sociais.

O quarto eixo: Desenvolvimento Socioemocional e o Contexto Familiar das Pessoas com Altas Habilidades ou Superdotação, traz dois estudos. O primeiro, intitulado, “Mentorial: grupo de pais como espaço alternativo ao acolhimento, debate e informação às famílias de crianças com altas habilidades/ superdotação”, de Eliane Regina Titon, Maricléa Aparecida da Silva, Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi e Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti, trata de uma proposta de trabalho voltada para o desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir da intervenção junto às famílias e da experiência junto ao grupo de pais de crianças/estudantes com AH/ SD acompanhados pelo Mentorial – Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior. Por fim, o estudo “Rastreamento de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação Mental, de Ana Paula de Oliveira, Denise Rocha Belfort Arantes-Brero, Bianca Callegari e Vera Lucia Messias Fialho Capellini descreveu e comparou características comportamentais em crianças e adolescentes com indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação, a partir do relato de suas mães e professores e a utilização do questionário de capacidades e dificuldades, apontando para importância de se mapear a saúde mental dessa população e pensar em intervenções que atendam suas necessidades no contexto escolar e familiar.

Diante da riqueza de estudos e experiências publicadas esperamos contribuir com reflexões e encaminhamentos, que levem a novas práticas e compreensões acerca das altas habilidades/superdotação

Tenham todos e todas uma boa leitura!

Laura Ceretta Moreira e Denise Rocha Belfort Arantes-Brero

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

EIXO 01

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Analysis of Pedagogy's curricular guidelines for training in special education and giftedness

Tatiana de Cassia Nakano ¹

RESUMO

O presente estudo teve, como finalidade, analisar as diretrizes curriculares do Ministério da Educação, estabelecidas para os cursos de graduação em Pedagogia, bem como os principais documentos normativos da área. Oito documentos foram lidos na íntegra, procurando por aspectos relacionados à educação especial, mais especificamente a existência de aspectos voltados à temática das altas habilidades/superdotação. Foi possível concluir que (1) a educação especial é, na maior parte dos documentos, tratada de forma geral, sem especificar qual tipo de estudante ela deve atender, (2) quando essa menção é explicitada, usualmente se refere a estudantes com déficits e transtornos, (3) a temática das altas habilidades/superdotação praticamente não é abordada nos documentos. A partir da análise dos documentos foi possível identificar que a concepção de educação especial é vista, na maior parte deles, de forma restrita, limitando-se àqueles alunos que apresentam prejuízos em alguma área, excluindo os estudantes com potencial elevado. Consequentemente, a formação do profissional que pode ser desafiado a trabalhar com essa população específica fica comprometida. Dentre as mudanças almejadas, torna-se fundamental, reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial, especialmente em relação ao encontro de alguma forma de fazer com que o que já está, há muito tempo, previsto nas Leis brasileiras, possa ser colocado em prática, beneficiando seu público final.

Palavras-chave: Educação; Formação de professores; Trabalho docente.

¹ - Pós doutorado em Psicologia, Docente do curso de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Email: tatiananakano@hotmail.com

ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE PEDAGOGIA PARA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Analysis of Pedagogy's curricular guidelines for training in special education and giftedness

Tatiana de Cassia Nakano ¹

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the curricular guidelines of the Brazilian Ministry of Education, established for undergraduate courses in Pedagogy, as well as the main normative documents in the area. Eight documents were read in full, looking for aspects related to special education, more specifically the existence of aspects related to the theme of giftedness. It was possible to conclude that (1) special education is, in most documents, treated in general, without specifying what type of student it can attend, (2) when this mention is explicit, it usually refers to students with deficits and disorders, (3) the theme of giftedness is practically not founded in the documents. From the analysis of the documents, it was possible to identify that the concept of special education is seen, in most of them, in a restricted way, limited to those students who present losses in some area, excluding students with high potential. Consequently, the training of professionals who can be challenged to work with this specific population is compromised. Among the desired changes, it is essential to reflect on the teacher training process to work in Special Education, especially in relation to finding some way to make that the rights provided for by Brazilian laws, can be put into practice, benefiting its final audience.

Keywords: Education; Teacher training; Teaching work.

1 - Pós doutorado em Psicologia, Docente do curso de pós-graduação stricto sensu em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Email: tatiananakano@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Brasil tem enfrentado inúmeros desafios na área educacional nas últimas décadas. A perspectiva de educação integral e ampliação da compreensão da educação especial constituem-se parte desses desafios, sendo, dentre esses, a inclusão o maior deles, especialmente dos indivíduos que apresentam altas habilidades/superdotação (FREITAS; STOBBAUS, 2011). Isso porque, historicamente, a educação desses alunos se mostrou, durante um longo período, como conceitualmente confusa, social e etnicamente discriminatória e não inclusiva (SMITH; CAMPBELL, 2016). Prevalcia a ideia de que os superdotados não tinham necessidades especiais e, conseqüentemente, não precisavam de atenção diferenciada, de modo que a educação desse público foi altamente negligenciada (REID; HORVÁTHOVÁ, 2016).

Considerando-se que os estudantes superdotados constituem um grupo especial dentro do escopo da educação especial (SAYI, 2018), um dos papéis mais importantes na identificação desses alunos e seu atendimento é atribuído ao professor. Ainda que uma série de estudos venham demonstrando que tal profissional relata não ter recebido formação suficiente nesta temática, nem na graduação e pós-graduação, na prática, eles vêm sendo desafiados a atuar quando encontram um aluno com tal diagnóstico em sua turma (ERSOY; UYSAL, 2018). Tal situação tem exigido que o professor esteja preparado para propiciar uma educação de qualidade, que considere e compreenda as diferenças individuais e encoraje o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas, envolvendo os diferentes perfis que são encontrados em sala de aula (ALENCAR, 2012). A análise de como essa preparação, durante o curso de graduação em pedagogia se dá, será foco do presente estudo.

De acordo com uma determinação federal, as altas habilidades/superdotação (AH/S) se inserem na Educação Especial, seguindo, portanto, as políticas públicas reservadas a esses alunos. Entretanto, ainda que a legislação brasileira delinear, com clareza, as políticas públicas na área da educação, o que

se verifica, na prática, é que somente a existência da Lei não é suficiente para seu cumprimento (VIEIRA, 2010). A realidade ainda aponta para a existência de uma numerosa parcela de excluídos do sistema escolar, dentre eles, aqueles indivíduos que apresentam AH/S (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012). Tal situação é bem diferente daquela encontrada no contexto internacional, no qual o trabalho com crianças superdotadas se marca pela existência de instituições de ensino, projetos sociais e organizações públicas e não governamentais, com o objetivo de identificar e oferecer atendimento a esse público (SHURYGIN; KRASNOVA, 2017).

Parte desse quadro pode ser compreendido perante a constatação de que, notadamente no Brasil, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao aluno superdotado (MAIA; AMARAL, 2013). O que se nota, na prática, é que muito se fala acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência física ou intelectual, atrasos consideráveis em relação à idade, alunos com rendimento escolar baixo ou ainda transtornos específicos de aprendizagem, relevando, a um segundo plano, o aluno com AH/S. Muitos professores ainda apresentam concepções equivocadas na temática e, por exemplo, não acreditam na necessidade de diferenciar o currículo dos estudantes que apresentam AH/S (ABU; AKKANAT; GOKDERE, 2017).

Sabemos que o atendimento educacional especializado (AEE) é essencial para atender às necessidades dos estudantes superdotados. No entanto, tais intervenções somente serão bem sucedidas se os professores estiverem suficientemente treinados (VREYS; NDUNGBOGUN; KIEBOOM; VENDERICKX, 2018), o que, em muitos casos, não é a realidade. A falta de conhecimento e conscientização tem aumentado as crenças equivocadas dos professores e a relutância em oferecer um AEE.

Outras dificuldades na temática envolvem: (1) a ausência de consenso acerca das terminologias utilizadas para denominar o fenômeno (talentoso, superdotado, bem-dotado, dotado, genialidade, in-

ventor, destaque, precocidade), de forma a indicar a existência de discordâncias entre pesquisadores em relação aos termos, conceitos e significados desse fenômeno (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010); (2) presença de mitos e ideias errôneas em relação à temática (FREITAS, 2020; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; TRANCOSO, 2012; PÉREZ, 2017; PEDRO; OGEDA; CHACON, 2017); (3) referências históricas que associam o fenômeno exclusivamente à um alto desempenho em testes de inteligência, desconsiderando os demais elementos que o constituem (ROBINSON; CLINKENBERG, 2008). Consequentemente, três questões têm sido ressaltadas como essenciais para o avanço da área: a definição de AH/S, sua identificação e atendimento desses indivíduos (MANDELMAN; ALJUGHAIMAN; GRIGORENKO, 2010).

Embora, a literatura ainda não considere a existência de uma explicação unânime entre os teóricos, estudos atuais realizados em diferentes países têm apontado a importância de se compreender diferentes componentes relacionados a esse quadro, dentre eles a criatividade, liderança, motivação, habilidades artísticas e interpessoais, processos emocionais e contextos sociais como seus componentes principais (KAUFMAN; STERNBERG, 2008). No Brasil, a cartilha que a Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação publicou em 2008, define que os alunos com AH/S seriam aqueles que apresentariam um alto potencial, combinado ou isolado, nas áreas intelectual, acadêmica, de liderança e psicomotricidade, além de manifestar uma elevada criatividade, um alto envolvimento com a aprendizagem e também com a realização de tarefas de seu interesse (BRASIL, 2010). Essa concepção multidimensional tem guiado as políticas públicas internacionais e as leis brasileiras.

Se considerarmos que 3 a 5% da população apresenta AH/S, segundo a Organização Mundial de Saúde, somente no Brasil deveríamos ter cerca de 2,5 milhões de alunos identificados com AH/S (PÉREZ, 2012). No entanto, dados do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), apontam que o número de alunos identificados é de cerca de 23.000 estudantes (INEP, 2018). De acordo com Farias e We-

chsler (2014), como são as escolas que respondem aos questionários do censo escolar, esse percentual insignificante sugere que os professores não estão conseguindo identificar o potencial do alunado” (p.337). O desconhecimento tem tornado difícil a identificação, registro no censo escolar e, conseqüentemente, elaboração de políticas públicas eficientes para essa população (PÉREZ, 2012).

Dentre as questões fundamentais na área, a formação do professor vem sendo ressaltada (WECHSLER; SUAREZ, 2016). Apesar do avanço significativo no reconhecimento da importância desse profissional para a educação inclusiva, sua formação inicial ainda se encontra, em geral, precarizada, distante da realidade educacional brasileira, do paradigma da inclusão e desconhecedor das particularidades do público-alvo da educação especial (GIROTO; SABELLA; LIMA, 2018). Em geral, os professores não se sentem preparados para atender a amplitude de perfis de alunos encontrada em sala de aula, seja pela ausência de formação adequada e suficiente (WECHSLER; SUAREZ, 2016) ou pelo fato de que o número de profissionais com especialização na área da AH/S é extremamente pequeno (PÉREZ; FREITAS, 2014).

Mudanças precisam ser feitas, visto que, enquanto tal profissional não estiver capacitado para atuar junto a essa população, pouco ou nenhum avanço no cumprimento dos direitos educacionais desses estudantes será alcançado (DELOU, 2012). Somente a formação adequada permitirá a identificação dos alunos com capacidades elevadas e a identificação das necessidades educacionais diferenciadas que essa população apresenta (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). Isso porque, a inclusão demanda, da escola e de seus professores, novos posicionamentos, relacionados à adoção de práticas pedagógicas inovadoras, bem como a quebra de preconceitos e da falta de conhecimento, situação que tem acarretado dificuldade na real educação inclusiva (FREITAS; STOBAUS, 2011). A formação desses profissionais tem se mostrado um fator essencial para a melhoria da área.

A relevância desse profissional na identificação e atendimento desses alunos é enorme. É o

professor que, por meio do contato diário com o estudante, pode perceber sinais e indicadores de potencial superior, fazer uma primeira identificação e, conseqüentemente, seu encaminhamento para avaliação (SABATELLA, 2012). No entanto, para que isso aconteça, a autora ressalta ser essencial que os professores tenham alguma preparação e capacitação sobre as características cognitivas, emocionais, sociais, comportamentais e educacionais desses alunos. Entretanto, indiferente a esse quadro, nas escolas, o que se vê, com maior frequência, é o desconhecimento acerca dos indicadores de AH/S, dos procedimentos a serem adotados diante de um caso suspeito e das necessidades educacionais especiais desta população, predominando ainda uma concepção superficial ou fracionada a respeito do conceito (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002; RAMALHO; SILVEIRA; BARROS; BRUM, 2014).

A necessidade de formação dos professores que trabalham com estudantes que apresentam AH/S, tanto inicial quanto continuada também é ressaltada no contexto internacional. A importância do oferecimento de condições pedagógicas adequadas, da inclusão de um ambiente criativo e de enriquecido de pesquisa, bem como estimulação ao auto desenvolvimento e apoio psicológico são recomendados (EREMEEVA; BIKBULATOV; BARANOVA, 2017). Isso porque, a maioria dos estudantes em processo de formação para atuarem como professores relataram que apresentam propensão a trabalharem com alunos superdotados, ainda que não se sintam preparados, confirmando a necessidade de que alguns ajustes sejam feitos no processo de preparação profissional do futuro professor (BOCHKAREVA; AKHMETSHIN; OSADCHY; ROMANOV; KONOVALOVA, 2018). Deve ser incluído um processo complexo de treinamento focado não somente para os aspectos técnicos, mas, também, pessoais, tais como competência psicológica e pedagógica (MIRONOVA; MEZINOVA; ZAKHAROVA, 2019).

Nesse sentido, um bom preparo dos professores na temática tem sido valorizado devido aos ganhos provenientes desse tipo de medida, os quais envolvem: maior facilidade na identificação dos alunos, melhor qualidade no atendimento às

necessidades específicas dessa população, reconhecimento, respeito e otimização das demandas educacionais (SAKAGUTI; BOLSANELLO, 2012), ampliação do conhecimento interdisciplinar da educação especial, tanto em sua dimensão teórica quanto prática e o aprendizado de metodologias e estratégias didáticas mais adequadas (FREITAS et al., 2012). No entanto, para que isso se torne possível, o processo de formação docente, durante a graduação, deve garantir que o profissional esteja preparado para atuar na temática da educação especial, apresentando conhecimentos não só referentes aos déficits e transtornos mas, também, às AH/S. A análise de como esse processo vem se desenvolvendo nos cursos de graduação em Pedagogia constitui o objetivo do presente estudo.

Assim, a proposta teve, como finalidade, analisar as diretrizes curriculares do Ministério da Educação e Cultura (MEC), estabelecidas para os cursos de graduação em Pedagogia, bem como os principais documentos normativos da área, procurando por aspectos relacionados à educação especial, mais especificamente à existência de orientações voltadas especificamente à temática das AH/S.

MATERIAL

As diretrizes curriculares nacionais determinadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para os cursos de graduação em pedagogia foram consultadas, bem como os principais documentos da área, constantes no Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>). O Quadro 1 apresenta os documentos incluídos na análise.

QUADRO 1 – Documentos referentes às diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia, segundo o Ministério da Educação.

Documento	Conteúdo
Parecer CNE/CP número 5/2005	Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.
Parecer CNE/CP número 3/2006	Reexame do Parecer CNE/CP número 5/2005.
Parecer CNE/CP número 3/2007	Consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.
Resolução CNE/CP n. 1/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.
Parecer CNE/CP no 9/2001	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
Parecer CNE/CP no 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP no 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica
Resolução CNE/CP no 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

FONTE: Elaboração da autora.

PROCEDIMENTOS

A localização desses documentos, assim como a sua leitura e análise foi feita visando-se identificar a presença de conteúdos especificamente voltados à temática investigada. Os documentos foram lidos na íntegra, buscando-se qualquer indicação normativa referente à educação especial e, mais especificamente, a temática das altas habilidades/superdotação.

Durante o procedimento de leitura e análise dos documentos, três deles foram excluídos por não abordarem, de forma direta, a temática (Parecer CNE/CP número 9/2009, Resolução CNE/CP 2/2002 e Parecer CNE/CP 27/2001). Também foi possível perceber que, em alguns casos, os mesmos trechos das normativas se encontravam repetidos em mais de um documento. Nesse caso, optou-se pela repetição da informação, a fim de que um panorama geral pudesse ser oferecido em relação à forma como a temática foi sendo, historicamente, abordada nos documentos. Salienta-se ainda que a citação literal dos trechos selecionados nos documentos foi realizada a fim de garantir a preci-

são da informação, buscando-se por referências à educação especial e aquelas específicas sobre altas habilidades/superdotação. Mais uma categoria foi incluída, envolvendo trechos em que a abordagem à temática se dá de forma indireta ou subjetiva. Salienta-se que os trechos e expressões que basearam a seleção, encontram-se destacados em negrito, sendo indicada, logo após o trecho, a página do documento em que ele pode ser encontrado.

RESULTADOS

A análise dos documentos indicou que uma série de terminologias são utilizadas para fazer referência à educação especial. O Quadro 2 apresenta as referências diretas à essa modalidade encontrada nos documentos analisados.

QUADRO 2 – Referências diretas sobre educação especial encontrada nos documentos analisados.

Documento	Transcrição literal do trecho selecionado
Parecer CNE/CP número 05/2005	"oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em pedagogia, para contemplar... a inclusão escolar e social das peessoas com necessidades especiais " (p.4)
	"O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: "demonstrar consciência da diversidade, respeitando... necessidades especiais" (p.9)
	"neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões relativas, entre outras... a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais " (p.9)
	"tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva . A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo" (p.12)
	" Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão acolher os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência..." (p.13)
Parecer CNE/CP número 3/2007	"o Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental vêm abrigo maior número de peessoas com necessidades especiais (p.13)
	uma eventual exclusão da formação de professores para a educação especial do nível de graduação poderá comprometer definitivamente o preparo de profissionais especializados para as diversas áreas de deficiência (p.2)
	manutenção das atuais " habilitações " na área de educação especial , como habilitações complementares ao curso básico (p.2)
	A política nacional de educação define-se hoje pela Educação Inclusiva das pessoas com necessidades de educação especial . Em paralelo e decorrência, são estabelecidas políticas sociais de inclusão dos cidadãos com deficiências ... exigindo-se a educação de todos os profissionais de nível superior para o convívio e o atendimento de pessoas com necessidades especiais . Nessa perspectiva, estima-se a ampliação de postos de trabalho que requeiram formação em Educação Especial no magistério superior, principalmente, mas não exclusivamente, nas licenciaturas (p.3)
	... possibilidade da manutenção da " habilitação em educação especial " nos cursos de Pedagogia (p.3)
Resolução CNE/CP n. 1/2006	Parece-nos de todo conveniente que o processo de qualificação... de todos os professores, em todas as licenciaturas, para o atendimento de portadores de necessidades especiais seja desenvolvido com pessoal especializado que já está apto para o exercício da docência sobre necessidades educacionais especiais , em nível superior... os sistemas de ensino estão a requer profissionais que... se capacitem para as funções de coordenação pedagógica de projetos de Educação Inclusiva , assim como para o atendimento complementar ou de base aos escolares com necessidades educacionais especiais (p.4)
	O curso de Pedagogia... pode, complementarmente, tratar do aprofundamento no atendimento de portadores de necessidades especiais (p.4)
	O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: demonstrar consciência da diversidade, respeitando as... necessidades especiais (p.2)
Parecer CNE/CP número 3/2007	A integratização dos estudos será efetivada por meio de vivências em algumas modalidades e experiências, opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais (p.5)
	Precisam ser consideradas as especificidades dos alunos... especialmente... dos alunos com necessidades educacionais especiais (p.10)
	A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integratização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns (p.26)
Parecer CNE/CP número 3/2007	No âmbito da deficiência mental , é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais . Em muitas situações, esse encaminhamento vem sendo orientado pelo equívoco de considerar como manifestação de deficiência o que pode ser dificuldade de aprendizagem. Esse quadro tem promovido a produção de uma pseudo deficiência , terminando por manter em classes especiais para portadores de deficiência mental , alunos que, na realidade, não o são (p.26)

Parecer CNE/CP no 9/2001	A construção especial para alunos cegos , a singularidade linguística dos alunos surdos ... são temáticas a serem consideradas (p.27)
	Importante é o conhecimento sobre as peculiaridades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (p.46)
	a organização curricular dos cursos... deve incluir... atuação em modalidades ou campos específico incluindo educação especial (p.55)
Parecer CNE/CP no 28/2001	Deve-se aresosentar... o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais ... (p.12)
Resolução CNE/CP no 1/2002	§ 3o A definição dos conhecimentos exigidos deverá, contemplar... conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (p.3)

FONTE: Elaboração da autora.

Pode-se verificar, no Parecer CNE/CP número 05/2005, a presença de seis trechos em que a educação especial é mencionada de forma direta, por meio da utilização dos termos “necessidades especiais”, “necessidades educacionais especiais” e “educação inclusiva”. Os mesmos trechos foram encontrados na Resolução CNE/CP número 1/2006.

No Parecer CNE/CP número 3/2006, a presença de dois trechos em que a educação especial é mencionada de forma explícita por meio dos termos “necessidades especiais” e “pessoas com necessidades especiais”. A Resolução CNE/CP no 1/2002 apresentou um trecho em que a educação especial é abordada, de forma geral ao citar o termo “alunos com necessidades educacionais especiais” e a análise do Parecer CNE/CP no 28/2001 apresenta somente um trecho em que a educação especial é abordada, referindo-se especificamente a alunos “portadores de necessidades especiais”. Note-se que nenhum dos documentos explicita qual tipo de público se enquadra nessa modalidade de educação especial, nem a forma como ela é compreendida, se restrita a transtornos e déficits ou, de maneira mais ampla, englobando também indivíduos com altas habilidades/superdotação.

De maneira um pouco diferente, no Parecer CNE/CP no 9/2001, ainda que uma série de referências diretas sejam feitas à “educação inclusiva”, “necessidades educacionais especiais”, quando a concepção de educação especial é aprofundada, são encontradas referências explícitas à educação especial como modalidade educacional voltada especificamente ao atendimento de estudantes com algum tipo de déficit (“portadores de deficiência mental”, “alunos cegos” e “alunos surdos”). Novamente não são encontradas referências às AH/S.

Convém destacar que o Parecer CNE/CP número 3/2007 se constitui em uma consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais, feita pelo reitor de graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), a qual se foca, especificamente, na questão da educação especial. Considerando-se tal fato, um número maior de citações sob essa modalidade de ensino foi encontrado, sob diferentes terminologias: “educação especial”, “educação inclusiva”, “pessoas com necessidades de educação especial”, “cidadãos com deficiências”, “portadores de necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais”. Mais uma vez, nota-se a ausência de uma especificação acerca de qual seria o público alvo dessa modalidade educacional.

A análise seguinte buscou por referências diretas às altas habilidades/superdotação foram alvo de análise, sendo importante destacar que nenhuma menção foi encontrada em nenhum dos documentos analisados. Em seguida, a análise buscou identificar aqueles termos e/ou referências indiretas e/ou subjetivas encontradas nos documentos analisados, cujos achados são disponibilizados no Quadro 3. Nota-se que, nesta categoria, foram inseridos trechos que apresentam terminologias vagas, a partir das quais pode-se inferir alguma tentativa de abordar a questão da educação especial, ainda que tal análise possa ser considerada subjetiva, dada a generalidade dos termos utilizados.

QUADRO 3 – Referências indiretas e/ou subjetivas encontradas nos documentos analisados. Fonte: elaboração da autora.

Documento	Transcrição literal do trecho selecionado
Parecer CNE/CP número 05/2005	estudantes de Pedagogia sejam formados para garantir a inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos (p.5).
	promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano , em diversos níveis e modalidades do processo educativo (p.8)
	reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos (p.9)
	incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade , em todos os ambientes sociais (p.13)
Parecer CNE/CP número 3/2006	atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária (p.6)
	trabalhar em diversos níveis e modalidades do processo educativo (p.6)
	reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas (p.6)
	realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade , relativamente à educação (p.7)
Resolução CNE/CP n. 1/2006	trabalhar sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano , em diversos níveis e modalidades do processo educativo (p.2)
	reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos (p.2)
	contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (p.2)
Parecer CNE/CP no 9/2001	o preparo inadequado dos professores... não contempla... assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (p.4)
	tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (p.9)
	zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem (p.12)
	eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade (p.20)
	reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos (p.41)
	conhecimentos que o ajudarão a lidar com a diversidade dos alunos e trabalhar na perspectiva da escola inclusiva (p.46)
Resolução CNE/CP no 1/2002	a organização curricular de cada instituição observará... o preparo para: II - o acolhimento e o trato da diversidade (p.2)

FONTE: Elaboração da autora.

Como exemplos, podemos citar o Parecer CNE/CP número 05/2005, o qual, em um dos trechos, a abordagem à educação especial se dá de forma indireta (“segmentos historicamente excluídos”) e, por fim, outros dois termos geram dúvidas se estão se referindo à educação especial, ao mencionarem “sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano” e a necessidade de “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos”. Note-se que, o primeiro termo pode estar se referindo tanto aos estudantes excluídos por serem portadores de algum transtorno ou déficit, ou ainda relacionados a preconceitos de cunho social, econômico e/ou cultural. Diante da dúvida a qual indivíduo ele se referia, foi enquadrado nessa mo-

dalidade de terminologias indiretas e/ou subjetivas.

Em relação ao Parecer CNE/CP número 3/2006, alguns termos encontrados envolvem a possibilidade de serem interpretados como referência à educação especial visto que citam a necessidade de construção de “uma sociedade justa, equânime e igualitária”, o trabalho com “diversas modalidades do processo educativo”, a necessidade de “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos”, atribuindo, como uma de suas habilidades, a “realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade”. Nesse mesmo sentido, a Resolução CNE/CP no 1/2002 apresentou um trecho em que a educação especial é abordada, de forma indireta, ao destacar que a formação deve preparar o professor para a “diversidade”. Convém destacar que tais expressões podem ser interpretadas tanto em relação à amplitude de perfis encontrados em sala de aula (notadamente cognitivos, emocionais, físicos) fazendo menção, nesse caso, à diversidade atendida pela chamada educação especial, bem como referirem-se a diferenças devido a outros fatores, tais como origem socioeconômica, familiar e ambientais, para as quais, supostamente, os professores devem estar preparados.

Diante da diversidade de terminologias encontradas, tanto como referência para a educação especial, para as AH/S e ainda aquelas feitas de forma indireta e/ou subjetiva, uma síntese dos achados nos documentos é apresentada, considerando-se tanto as nomenclaturas encontradas para a modalidade de ensino quanto para aquelas utilizadas para se referir ao estudante. Uma terceira modalidade foi inserida, referindo-se àquelas genéricas em que não se pode compreender, de forma direta, se fazem referência à educação especial.

QUADRO 4 – Síntese das nomenclaturas encontradas nos documentos analisados.

Tipo de nomenclaturas analisadas	Educação Especial em Geral
Nomenclaturas para se referir à modalidade de ensino	Classes especiais Educação especial Educação inclusiva Educação inclusiva das pessoas com necessidades de educação especial Escola inclusiva
Nomenclaturas para se referir ao estudante	Aluno com necessidade especial Aluno com necessidades educacionais especiais Cidadãos com deficiências Crianças especiais Deficiências múltiplas Educandos especiais Necessidades especiais de diversas ordens: visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas, distúrbios de conduta Pessoas com necessidades educacionais especiais Pessoas com necessidades especiais Portadores de necessidades especiais
Nomenclaturas genéricas	Diferentes segmentos da sociedade Diversidade existente entre alunos Diversos níveis e modalidades do processo educativo Segmentos historicamente excluídos Sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano

FONTE: Elaboração da autora.

DISCUSSÃO

Ainda que as primeiras políticas públicas voltadas ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação datem de 1929, faz-se notar que, desde então, o Brasil não avançou muito na oferta de atendimento educacional para alunos superdotados (DELOU, 2012). Conseqüentemente, as pesquisas na temática ainda apresentam uma série de demandas. Dentre elas, a formação dos professores (QUINTELLA; VITALIANO, 2016).

Diversos são os aspectos que têm contribuído para a efetiva inclusão desses alunos nos espaços escolares. Dentre eles, Rech e Freitas (2016) destacam: a defasagem na formação inicial dos professores, o reduzido número de cursos de licenciaturas que focalizam os alunos público-alvo da educação especial, e ainda, quando tal conceito é abordado, usualmente exclui os que apresentam AH/S. Some-se a este quadro o fato de que a quantidade de profissionais qualificados para realização deste trabalho é pequena (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016).

Parte dessa situação pode ser compreendida

a partir da constatação de que, durante a análise dos documentos que regem a formação em Pedagogia, nenhum deles apresentou, de forma direta, alguma referência às AH/S em seu conteúdo, confirmando a ideia, defendida por diferentes pesquisadores na temática, de que, quando se aborda a questão da educação especial, o foco mais comumente recai sobre as deficiências, não havendo, na maior parte das vezes, iniciativas voltadas ao atendimento do aluno superdotado (FREITAS; ROMANOWSKI; COSTA, 2012). Neste sentido, as lacunas encontradas nos documentos analisados apontam para a necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas voltadas ao atendimento dos alunos com AH/S, de maneira a suprir suas necessidades, mas sem esquecer de que elas devem ser adaptadas à realidade da educação especial no Brasil (MATOS; MACIEL; MACHADO, 2016). Considera-se urgente a necessidade de ampliar a formação de profissionais especializados, a fim de que eles sejam capacitados a planejar encaminhamentos diferenciados e oferecerem recursos pedagógicos individualizados, dentro de um programa de atendimento que envolva toda a escola (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016).

Nos cursos de formação para professores, especialmente os de Pedagogia, uma carência de informação sobre essa população se faz presente, fazendo-se notar a presença tímida ou ausência de conteúdos sobre AH/S nos currículos desses cursos (MOREIRA; LIMA, 2012). Os resultados encontrados na presente pesquisa podem ajudar a compreender parte dessa situação. Se, as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso não especificam, diretamente, o público alvo da educação especial, e se, quando o fazem, nenhuma menção às AH/S é encontrada, a lacuna na formação pode ser compreendida perante a inexistência de exigências nos documentos normativos. Alie-se a esse quadro o fato de que as instituições de ensino superior também possuem autonomia para fixar seus currículos, de maneira que, segundo Greguol, Gobbi e Carraro (2013), a falta de orientações claras sobre disciplinas, estágios e conteúdos mínimos sugeridos faz com que as diretrizes de certa forma pouco contribuam no sentido de aprimorar a formação docente no contexto da inclusão escolar. Tal situ-

ação tem contribuído para que a formação inicial venha sendo marcada, de modo geral, pela ausência de programas e projetos de ensino voltados para a formação de professores para atuar na educação especial dentro de uma concepção abrangente acerca do público alvo que esta modalidade educacional atende.

Nesse sentido, Alencar e Fleith (2001) apontaram que, de forma geral, nos cursos de Pedagogia, nenhuma disciplina sobre a educação, programas ou currículo para estudantes com AH/S tem sido oferecida de forma regular, sendo mais comum que a maior parte dos cursos de formação de professores seja marcada pela total ausência de conteúdo sobre esse fenômeno. Tal situação também foi apontada por Bahiense e Rossetti (2014) que, ao entrevistarem professores de ensino fundamental, verificaram que 95% deles disseram que não tiveram disciplina sobre inclusão ao longo da sua formação. Ersoy e Uysal (2018) também verificaram que não havia nenhuma disciplina obrigatória sobre a educação de superdotados, que, as existentes eram do tipo eletiva, sendo oferecidas em um único período.

A ausência de conteúdos acerca desse fenômeno também foi apontada em estudo comparativo entre os currículos de formação inicial de professores no Brasil e em Portugal (MARTINS; CHACON; ALMEIDA, 2018). Segundo os autores, o conhecimento deficitário de educadores sobre estudantes com AH/S tem provocado deficiências na identificação e atenção diferenciada a estes alunos, colocando em questionamento a verdadeira implementação da educação inclusiva. Isso porque, as crenças dos professores sobre superdotação afetam, em um nível mais fundamental, a indicação dos alunos que serão encaminhados para avaliação (WORRELL; SUBOTNIK; OLSZEWSKI-KUBILIUS; DIXSON, 2019).

Assim, apesar das leis, normas e documentos norteadores da educação especial garantirem o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/S, sua execução se mostra comprometida, por exemplo, devido a apresentação do tema, geralmente de forma superficial, nos programas de formação acadêmica dos cursos de licenciatura

em educação e pedagogia (GUERRA; MOTTA; CAMPOS; CARDOSO, 2015). Desse modo, até o momento, continua a haver uma série de lacunas na formação dos professores, relacionadas ao conhecimento e habilidades específicas para ensinar alunos com AH/S de maneira significativa e apropriada para que eles possam atingir seu pleno potencial (WORMALD; BANNIESTER-TYRRELL, 2017). Situação similar é apresentada em outros países, como Estados Unidos e Austrália, nos quais não há a inclusão de cursos específicos de educação de superdotados no currículo de preparação dos professores, sendo que, quando existentes, também se constituem em cursos eletivos ou de natureza não obrigatória (PETERS; JOLLY, 2018). Segundo os autores, a variedade de desenvolvimento profissional voltado à educação de superdotados, nestes países, variam entre algumas horas a um mestrado completo, sendo que a maior parte dos Estados não exige algum tipo de licença ou certificação relacionada a educação dessa população específica.

Preocupação com a necessidade de melhor formação dos estudantes de Pedagogia, bem como outras licenciaturas voltadas para a atuação na área da educação se fazem necessárias (ALENCAR; FLEITH, 2001). Muitas vezes, na tentativa de cobrir todo o conteúdo necessário, os cursos de formação acabam por oferecer uma única disciplina ou palestra sobre educação especial, de maneira que o conhecimento acaba por ser restrito, pouco contextualizado, de forma muito generalizada ou, em situação ainda pior, inexistente (ALENCAR; FLEITH, 2001; WECHSLER; SUAREZ, 2016). Tal abordagem se mostra superficial e insuficiente para a atuação junto aos estudantes que apresentam necessidades específicas. Some-se o fato de que ainda são raros os programas e pós-graduação lato e stricto sensu voltados às AH/S. A situação aponta para a possibilidade de que, na prática, muitas vezes, esse profissional completa sua formação sem ter tido a oportunidade de conhecer as especificidades do fenômeno, despreparado para lidar com esse quadro na prática profissional que virá desempenhar (MARTINS; ALENCAR, 2011; VIRGOLIM, 2012).

Por se tratar de um tema ainda não incluído,

verdadeiramente, na Educação Especial, as AH/S não são, comumente, abordadas nos cursos de formação inicial nem continuada (PÉREZ; FREITAS, 2014). Como consequência, faz-se notar que a formação de professores de ensino superior fica comprometida. Do mesmo modo, ao exigirem formação específica para a educação especial, a maior parte das leis e resoluções brasileiras acaba por gerar dúvidas entre gestores e professores, que alegam não atenderem os alunos com AH/S por não possuírem tal formação (PÉREZ; FREITAS, 2014). Desse modo, um círculo vicioso acaba sendo gerado. Por um lado, as leis exigindo o atendimento especializado por parte do professor e, por outro lado, o profissional argumentando que não o realiza por falta de formação específica. Entretanto, a responsabilidade não pode decair somente sobre as instituições. O professor precisa entender que a formação continuada deve ser compreendida como parte da sua atuação e que somente a graduação e cursos de curta duração não garantem nem a atualização do conhecimento e nem o acesso a todo o conteúdo que lhe será exigido na prática.

Considerando a proposta de educação inclusiva, é notória, segundo Kamazaki, Capellini, Oliveira e Pedro (2017), a necessidade de avanços, tanto na formação docente inicial quanto continuada, por meio da reformulação curricular das licenciaturas voltadas ao público alvo da Educação Especial, bem como a expansão no número de cursos sobre esse enfoque, aliado ao treinamento adequado para os professores (MAIA-PINTO; FLEITH, 2002). Há urgente necessidade de se formar professores qualificados para atuarem na identificação de alunos com AH/S (MAIA; AMARAL, 2013), seja por meio de cursos de formação continuada ou em outros espaços, tais como grupos de estudo/pesquisa, momentos de estudo individual e congressos (CHACON; PEDRO; KOGA; SOARES, 2017).

Nesse sentido, mudanças se mostram necessárias, não somente em relação às leis e diretrizes curriculares, mas, também, no ensino e na prática profissional. Considerando que a formação de professores apresenta alta relevância para o sucesso das indicações e dos programas de atendimento dos estudantes com AH/S, a preocupação com a for-

mação de professores se amplia. Idealmente, o oferecimento e a vivência de estágios em instituições que ofereçam atendimento especial a esses alunos seria recomendado (CHACON; PEDRO; KOGA; SOARES, 2017; MARTINS; ALENCAR, 2011), sendo que, no entanto, o número de programas no Brasil se mostra muito limitado, de modo a impossibilitar tal prática por parte das instituições de ensino superior.

As principais barreiras ainda presentes na temática incluem concepções equivocadas, lacunas na formação do professor, investimento insuficiente na educação, número reduzido de programas oferecidos aos superdotados, bem como crenças que impedem esse grupo de desenvolver suas habilidades e todo seu potencial (ALENCAR; FLEITH; ARANCIBIA, 2009). Por tal motivo, o treinamento educacional para atuar junto aos superdotados deveria ser obrigatório durante o processo de formação de professores, uma vez que seus benefícios envolverão a melhora nas atitudes, autopercepção e autoeficácia dos professores para trabalhar com esses alunos, tal como sugerido por Rowan e Townend (2016). Entretanto, ressaltam que ainda restam dúvidas acerca de quais pontos tal desenvolvimento profissional deve se concentrar.

Uma síntese da situação, elaborada por Greguol, Gobbi e Carraro (2013), aponta que, especificamente no caso da educação especial, observa-se a necessidade que sejam estabelecidas diretrizes claras nos cursos de pedagogia e licenciaturas sobre os conteúdos mínimos a serem oferecidos durante a formação, de modo que os professores desenvolvam habilidades e saiam preparados para lidar com a inclusão da diversidade na sala de aula. Segundo os autores, tomando-se o curso de Pedagogia, embora fossem esperados direcionamentos mais detalhados no sentido do ensino inclusivo, o que se tem visto são recomendações amplas acerca da importância de se formar professores com conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais, porém sem que haja qualquer tipo de menção específica sobre os direcionamentos ou requisitos mínimos para que essa meta seja atingida. Tal situação pode ser verificada na análise dos documentos aqui apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que hoje existam uma série de documentos, recomendações e princípios nacionais que pautem o atendimento dos estudantes pertencentes a educação especial, a análise dos documentos normativos da formação inicial de professores apontou para algumas conclusões: (1) a educação especial é, na maior parte dos documentos, tratada de forma geral, sem especificar qual tipo de estudante ela deve atender; (2) quando essa menção é explicitada, usualmente se refere a estudantes com déficits; (3) as altas habilidades/superdotação não são abordadas nos documentos; (4) há um número bem maior de menção a outras modalidades, tais como educação indígena do que a AH/S.

Perante essa situação, diversos pesquisadores têm apontado a necessidade de que mais estudos sejam conduzidos, voltados à formação do professor (KAMAZAKI et al., 2017), sobre a eficácia e aplicação prática das políticas públicas (GIL et al., 2010), assim como uma atuação efetiva cobrando o cumprimento das normas legais que possibilitem uma educação inclusiva e de qualidade para todos (MAIA; AMARAL, 2013). Faz-se urgente, o aprimoramento da atuação docente a fim de que se possa promover a adequada qualificação dos recursos humanos (METTRAU; REIS, 2007), bem como a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (MAIA; AMARAL, 2013).

Dentre as mudanças almeçadas, tornam-se fundamentais, reflexões acerca do processo formativo docente para atuação na Educação Especial, especialmente em relação ao encontro de alguma forma de fazer com que o que já está, há muito tempo, previsto nas Leis brasileiras, possa ser colocado em prática, beneficiando seu público final. Somente assim os indivíduos com AH/S poderão ter, identificadas, suas áreas mais desenvolvidas e de interesse, cuja informação poderá auxiliar o professor e a coordenação da escola na adequação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de ampliar o melhor aproveitamento de seu potencial.

Como limitações do estudo convém destacar que a análise aqui apresentada se baseou exclusivamente em análise documental, restrita aos do-

documentos que regem as diretrizes curriculares para os cursos de formação em pedagogia. Para que uma análise mais abrangente possa ser feita, estudos futuros poderão ampliar a análise para os documentos que guiam a formação em outras áreas de licenciatura, a atualização dos documentos (visto que uma série de atualizações vêm sendo feitas, atualmente, nas diretrizes curriculares de diferentes cursos), assim como a investigação pode ser ampliada por meio de questionamentos a discentes e docentes do curso em questão.

Com base nos resultados da análise dos documentos aqui realizada, pode-se verificar que os futuros professores e aqueles que já se encontram na prática profissional não estão, em sua maioria, preparados para identificar e atender alunos com AH/S. Tal constatação justifica a necessidade, urgente, de que as diversas leis brasileiras para atendimento da educação especial sejam colocadas em prática, bem como o preparo dos professores seja ampliado, seja durante a formação inicial ou continuada, especialmente esta última modalidade, devido às constantes modificações das demandas. Em conjunto, a revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia e de licenciaturas e a Resolução no. 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), voltada à formação de professores em nível superior (a qual prevê, como uma das modalidades de atuação profissional, a educação especial), permitirão que a inclusão desse segmento específico se dê de fato e de direito.

REFERÊNCIAS

- ABU, N.K.; AKKANAT, C.; GOKDERE, M. **Teacher's view about the education of gifted students in regular classrooms.** *Turkish Journal of Giftedness and Education*, v.7, n.2, p. 87-109, 2017.
- ALENCAR, E.M.L.S. (2012). **O aluno com altas habilidades na escola inclusiva.** In: MOREIRA, L.C.; T. STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p.85-94.
- ALENCAR, E.M.L.S.; FLEITH, D.S.; ARANCIBIA, V. **Gifted Education and Research on giftedness in South America.** In: L.V. SHAVININA (Ed.). *International Handbook on Giftedness.* Singapore: Springer, 2009. p. 1491-1508.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R.H.F. **Superdotação e seus mitos.** *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.14, n.2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

- BAHIENSE, T.R.S.; ROSSETTI, C.B. **Altas Habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.20, n.2, p. 195-208, abr./jun. 2014.
- BOCHKAREVA, T.; AKHMETSHIN, E.; OSADCHY, E.; ROMANOV, P.; KONOVALOVA, E. **Preparation of the future teacher for work with Gifted Children.** *Journal of Social Studies Education Research*, v.9, n.2., p. 251-265, 2018.
- BRASIL. **Políticas Públicas para Alta Habilidade/ Superdotação**, 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/web/comissoes/CE/AP/AP20080626_superdotados_C1%C3%A1udiaGriboski.pdf. Acesso em: 22 fev. 2010.
- BRASIL. Lei no. 13.146 de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02/06/2019.
- CHACON, M.C.M.; PEDRO, K.M.; KOGA, F.O.; SOARES, A.A.S. (2017). **Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.30, v.59, p.775-786, set./dez. 2017.
- DELOU, C.M.C. **O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios.** In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p. 129-142.
- EREMEEVA, G.R.; BIKBULATOV, R.R.; BARANOVA, A.R. **Pedagogical conditions necessary for training teachers to manage the development of intellectually gifted students.** *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, p. 37-41, 2017.
- ERSOY, E.; UYSAL, R. **Opinions of school psychological counselors on giftedness and gifted student's education.** *American Journal of Qualitative Research*, v.2, n.2, p. 120-142, 2018.
- FARIAS, E.S.; WECHSLER, S.M. **Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados.** In VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Papyrus, 2014. p.335-350.
- FREITAS, C.G. **Mitos e realidades sobre altas habilidades/superdotação: a visão dos professores do ensino fundamental I.** *Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva*, Manaus, v.3, n.5., 2020.
- FREITAS, S.N.; ROMANOWSKI, C.L.; COSTA, L.C. **Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação especial.** In L.C. Moreira, L.C., Stoltz, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012. p.237-250.
- FREITAS, S.N.; STOBAUS, C.D. **Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.24, n.41, p. 483-500, set./dez. 2011.
- GIL, J.; PRIETO, R.G.; SOTO, A.P.O.M.; FREITAS, A.P.R.; GRINKRAUT, A.; ZICHIA, A.C.; BARBOSA, L.M.R.; CURSINO, P.R.; GONZALEZ, R.K. **Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas.** *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v.7, p.15-24, jan./jun. 2010.
- GIROTO, C.R.M.; SABELLA, N.M.M.; LIMA, J.M.R. **Representações do professor generalista acerca do professor especialista: análise da produção científica em educação especial no período de 2008 a 2015.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. **Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, set. 2013.
- GUERRA, V.E.P.; MOTTA, E.S.; CAMPOS, M.A.F.O.; CARDOSO, F.S. **Parceria empresa-escola básica – universidade: capacitando profissionais da educação para a identificação e apoio aos alunos com altas habilidades/superdotação.** *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, Brasília, v.1, n.2, p. 75-82, jan./jun. 2015.
- KAMAZAKI, S.G.C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; OLIVEIRA, A.A.S.; PEDRO, K.M. **Formação de professores em educação especial na modalidade EaD: alguns apontamentos sobre seus cursos de especialização.** *EaD em Foco*, Rio de Janeiro, n.7, v.3, p. 29-41, nov./dez. 2017.
- KAUFMAN, S. B. & STERNBERG, R. J. **Conceptions of giftedness.** In PFEIFFER, S. (Ed.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p. 71-91.
- LOOS-SANT'ANNA, H.; SANT'ANNA-LOOS, R.S.; TRANCOSO, B.S. **O desejo da superdotação e o desejo do superdotado: mitos, crenças e paradoxos na educação e as consequentes tensões na construção da identidade.** In MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades / superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.181-206.
- MAIA, M.V.C.M.; AMARAL, A.S.A. **A importância da formação de professores na identificação de alunos com altas habilidades/superdotação: notas sobre o Atendimento Educacional Especializado realizado pelo projeto de extensão PAAHSD da Universidade Federal Fluminense.** *Revista Congreso Universidad*, Cuba, v.1, n.2, p.1-10, jan. 2013.
- MAIA-PINTO, R.R.; FLEITH, D.S. **Percepção de professores sobre alunos superdotados.** *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.19, n.1, p.78-90, jan./abr. 2002.

- MANDELMAN, S.D.; TAN, M.; ALJUGHAIMAN, A.M.; GRIGORENKO, E.L. **Intellectual giftedness: economic, political, cultural, and psychological considerations.** *Learning and Individual Differences*, v.20, n.4, p.287-297, ago. 2010.
- MARTELLI, A.C.C.P.; LIMA, D.M.M.P.; MOREIRA, L.C. **Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular.** *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, Brasília, v.2, n.3, p. 116-127, jan./jun. 2016.
- MARTINS, B.A.; CHACON, M.C.M.; ALMEIDA, L.S. **Estudo comparativo luso-brasileiro sobre a formação inicial de professores em altas habilidades/superdotação com enfoque nos conteúdos curriculares.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. 3., p. 309-326, jul./set. 2018.
- MATOS, B.C.; MACIEL, C.E. **Políticas educacionais do Brasil e Estados Unidos para o atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD).** *Revista Educação Especial*, Marília, n.22, v.2, p.175-188, jun.2016.
- MATOS, B.C.; MACIEL, C.E.; MACHADO, V.T. **Práticas pedagógicas para alunos com altas habilidades/superdotação em disciplinas de ciências: perspectivas e possibilidades.** *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v.2, n.3, p. 45-58, jan./jun. 2016.
- METTRAU, M.B.; REIS, H.M.M.S. **Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva.** *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas*, Rio de Janeiro, v.15, n.57, p. 489-509, dez. 2007.
- MOREIRA, L.C.; LIMA, D.M.M.P. (2012). **Interface entre os NAAH/S e universidade: um caminho para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.** In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.143-154.
- MIRONOVA, E.; MEZINOVA, V.; ZAKHAROVA, M. **Prerequisites of the formation of professional preparedness of an educator for working with gifted children.** *Advances in Sciences, Education and Humanities Research*, p. 154-159, 2019.
- PEDRO, K.M., OGEDA, C.M.M.; CHACON, M.C. **Verdadeiro ou falso: Uma análise dos mitos que permeiam a temática das altas habilidades/superdotação.** *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v.10, n.3., p. 111-129, 2017.
- PÉREZ, S.G.P.B. **E que nome daremos à criança?** In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.45-62.
- PÉREZ, S.G.P.B. **O culto aos mitos sobre as altas habilidades/superdotação?** *Psicologia Argumento*, Curitiba, v.29, n. 67, p. 513-531, 2011.
- PÉREZ, S.G.P.B.; FREITAS, S.N. **Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.27, n.50, p. 627-640, set./dez. 2014.
- PETERS, S.J.; JOLLY, J.L. **The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices.** *The Australian Educational Researcher*, v.45, p. 473-491, 2018.
- QUINTELLA, J.A.; VITALIANO, C.R. **Criatividade e altas habilidades/superdotação: grupo de estudo com professores.** *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, Brasília, v.2, n.3, p. 21-33, jan./jun. 2016.
- RAMALHO, J. V.; SILVEIRA, D. N.; BARROS, W. S.; BRUM, R. S. **A carência de formação sobre a superdotação nas licenciaturas da UFPEL: um estudo de caso.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 2, p. 235-248, abr./jun. 2014.
- RECH, A.J.D.; FREITAS, S.N. **A concepção de professores acerca da participação da família acerca do processo de inclusão escolar do aluno/filho com altas habilidades/superdotação.** *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, Brasília, v.2, n.3, pp. 9-20, jan./jun. 2016.
- REID, E.; HORVÁTHOVÁ, B. **Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability.** *Journal of Teacher Education for Sustainability*, v.18, n.2, p. 64-74, 2016.
- RENZULLI, J.S. **La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos.** *Revista de Psicología*, Lima, v.26, n.1, p. 25-44, jun. 2008.
- ROBINSON, A.; CLINKENBEARD, P. R. **History of giftedness: perspectives from the past presage modern scholarship.** In S. PFEIFFER (Org.). *Handbook of giftedness in children: Psycho-Educational theory, research and best practices*. New York: Springer, 2008. p.13-31.
- ROWAN, L.; TOWNEND, G. **Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students.** *Cogent Education*, v.3, n.1, p. 1-15, 2016.
- SABATELLA, M.L.P. **Expandir horizontes para compreender alunos superdotados.** In L.C. MOREIRA; T. STOLTZ (Orgs.). *Altas habilidades / superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá Editora, 2012. p.113-128.
- SAYI, A.K. **Teacher's view about the teacher training program for gifted education.** *Journal of Education and Learning*, v.7, n.4, p. 262-273, 2018.
- SHURYGIN, V.Y; KRASNOVA, L.A. **The peculiarities of pedagogical projects implementation for identification and development of giftedness in children.** *Astra Salvensis*,

n.1, p. 47-54, 2017.

SMITH, L.M.; CAMPBELL, R.J. **So-called giftedness and teacher education: issues of equity and inclusion.** *Teachers and Teaching*, v.22, n.2, p. 255-267, 2016.

VIEIRA, N.J.W. **Políticas públicas educacionais no Rio Grande do Sul: indicadores para discussão e análise na área das altas habilidades/superdotação.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n.23, v.37, p. 273-286, mai./ago. 2010.

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

VREYS, C; NDUNGBOGUN, G.N.; KIEBOOM, T.; VENDERICKX, K. **Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children.** *High Ability Studies*, v.29, n.1, p. 3-22, 2018.

WECHSLER, S.M.; SUAREZ, J.T. **Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação.** *Revista de Psicologia*, Lima, n.34, v.1, p.39-60, jan./jun. 2016.

WORMALD, C.; BANNIESTER-TYRRELL, M. **The need for and benefits from undergraduate teacher training in gifted education.** *Gifted Awareness Week*, 5, 2017.

WORRELL, F.C.; SUBOTNIK, R.F.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; DIXSON, D.D. **Gifted Students.** *Annual Review of Psychology*, v.70, p. 551-576, 2019.

CADÊ OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE COMPÕEM O POLO DO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA/MT?

Where are the students with high skills/superdotation from the state schools that make up the Cefapro High Forest/MT Polo?

Nilcéia Frausino da Silva Pinto ¹

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento de dados com o número de alunos matriculados nas escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO de Alta Floresta, no estado de Mato Grosso. Essa pesquisa surgiu mediante a curiosidade e a necessidade em descobrir o quantitativo de alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular que frequentam a sala de recurso multifuncional. Através de uma observação geral do polo, e em conversas pontuais com alguns professores, algumas hipóteses foram levantadas, uma delas se refere a probabilidade de ausência de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação matriculados na rede estadual das 32 escolas dos sete municípios que compõem o polo do CEFAPRO. Para tal, foi distribuída para cada escola uma tabela no viés amostragem, que deveriam ser preenchidas de acordo com a sua demanda. A análise descritiva dos dados demonstra que 100% das escolas pesquisadas não têm alunos identificados com AH/SD. O outro objetivo dessa pesquisa foi de investigar como está a formação continuada dos professores no viés da identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação nas escolas que compõem o polo do CEFAPRO de Alta Floresta- MT. Para aprimorar essa hipótese, foi distribuído um questionário específico para os professores com questões abertas e fechadas para verificar o conhecimento dos mesmos acerca da temática em questão. É perceptível que os professores não possuem conhecimentos teóricos suficientes para identificar os estudantes que apresentam indicadores de AH/SD. Sendo assim, surgiu como demanda formativa para o CEFAPRO a oferta de formação nessa área. Para fundamentar essa pesquisa, foram utilizados os autores: Alencar; Fleith, 2001, Vieira e Baptista, 2006, Brasil, 1995, Brasil, MEC/SEESP, 2001, Mato Grosso, 1998 e Renzulli, 2002.

Palavras-chave: Educação Especial; Altas Habilidades/Superdotação; Formação de professores.

¹ Professora formadora na área de Educação Especial no CEFAPRO-AF/MT (nilceiafrausino14@hotmail.com)

CADÊ OS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE COMPÕEM O POLO DO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA/MT?

Where are the students with high skills/superdotation from the state schools that make up the Cefapro High Forest/MT Polo?

Nilcéia Frausino da Silva Pinto ¹

ABSTRACT

This research aimed to carry out a data survey with the number of students enrolled in the state schools that make up the CEFAPRO pole of Alta Floresta, in the state of Mato Grosso. This research arose out of curiosity and the need to discover the number of students targeting special education enrolled in regular education who attend the multifunctional resource room. Through a general observation of the pole, and in occasional conversations with some teachers, some hypotheses were raised, one of which refers to the probability of the absence of students with High Skills / Giftedness enrolled in the state network of the 32 schools in the seven municipalities that make up the pole CEFAPRO. To this end, a sample bias table was distributed to each school, where they filled in according to their demand. The descriptive analysis of the data shows that 100% of the schools surveyed do not have students identified with AH / SD. The other objective of this research was to investigate how is the continuing education of teachers in terms of identifying students with high skills / giftedness in the schools that make up the CEFAPRO pole in Alta Floresta - MT. To improve this hypothesis, a specific questionnaire was distributed to teachers with open and closed questions to verify the teachers' knowledge about the theme in question. It is noticeable that teachers do not have sufficient theoretical knowledge to identify students who have indicators of AH / SD. Therefore, training offers in this area arose as a training demand for CEFAPRO. To support this research, the authors used: Alencar; Fleith, 2001, Vieira and Baptista 2006, Brazil, 1995, Brazil, MEC / SEESP, 2001, Mato Grosso, 1998 and Renzulli, 2002.

Keywords: Special Education; High Skills / Giftedness; Teacher training.

¹ Professora formadora na área de Educação Especial no CEFAPRO-AF/MT (nilceiafrausino14@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

As informações a seguir, advieram da pesquisa realizada nas escolas estaduais dos sete municípios que compõem o Centro de Formação e atualização dos profissionais da educação básica-CEFAPRO, polo de Alta Floresta. Sendo estes municípios: Paranaíta, Nova Monte Verde, Nova Bandeirantes, Nova Canaã do Norte, Apiacás, Carlinda e Alta Floresta. O objetivo dessa investigação foi criar um banco de dados com o número de alunos público alvo da Educação Especial matriculados nas escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO de Alta Floresta. Esse levantamento de dados também contempla informações referentes às demandas formativas a serem desenvolvidas com os professores. O levantamento de dados foi realizado por escolas, lembrando que o polo é composto por 32.

É comum a presença de estudantes que apresentam indicadores de Altas Habilidades/Superdotação no interior das escolas, estudantes estes com potencial acima da média. Via de regra, são pessoas que desempenham atividades importantes no coletivo, no entanto, a ausência de formação por parte dos docentes sobre o assunto e a organização estrutural da escola os tornam invisíveis. É essencial estar atento aos conceitos de altas habilidades/superdotação; abaixo são explicitados alguns conceitos para aprimorar a compreensão acerca desse tema.

Não há concordância entre diferentes autores no que concerne à definição de superdotado. Assim, enquanto alguns fazem distinção entre o indivíduo superdotado e o talentoso, utilizando o primeiro termo para fazer referência apenas aos indivíduos com uma habilidade excepcional na área intelectual ou acadêmica e o segundo termo para aqueles indivíduos com habilidades excepcionais nas artes, música ou teatro, outros discriminam ainda o indivíduo altamente criativo como parte de um grupo especial. (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 57-58)

Atualmente vivemos num mundo cercado de informações, conhecimentos, tradições e habilidades diversas. Porém, nem sempre conseguimos lidar e internalizar essa gama de informações. Percebe-se nos ambientes escolares que o número de alunos diagnosticados com alguma deficiência tem

crescido de forma significativa nos últimos anos. A questão em discussão é: até que ponto esses diagnósticos são coerentes com as reais situações apresentadas pelos estudantes?

Essa indagação incide sobre incoerência entre os dados estatísticos e a realidade escolar. Outro ponto que deve ser analisado se refere a formação do professor, uma vez que se esse profissional adquire embasamento teórico em quantidade razoável, muitos problemas serão sanados em tempo hábil. Quando se trata de Altas habilidades/Superdotação, compreende-se que há uma limitação no saber docente, ou seja, eles ainda não têm noção dos indicadores desta condição e esta fragilidade necessita ser sanada nas formações complementares, uma vez que a maioria das Universidades ainda não têm esses conhecimentos como prioridade.

É perceptível observamos no interior das escolas um número elevado de estudantes que apresentam habilidades em diversas áreas, mas o auge ainda está na identificação das dificuldades de aprendizagem. Frequentemente os educadores não conseguem visualizar tais potenciais, principalmente quando envolve fatores comportamentais. Nesse enfoque, cabe destacar que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação compõem uma parcela importante do público alvo da Educação Especial, que ultrapassa os 2 milhões de matrículas na Educação Básica, porém há um quantitativo significativo de alunos invisíveis no ambiente escolar e essa invisibilidade se torna um erro evidente, pois são vidas que estão gritando por socorro pedagógico.

Essa problemática está explícita no não cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura a formação acadêmica e docente nessa área. Do ponto de vista normativo, existem as leis, normas e documentos norteadores educacionais que determinam e asseguram o direito do aluno em receber o AEE (Atendimento Educacional Especializado) nas unidades escolares, mas o seu cumprimento e a sua aplicabilidade ficam comprometidas por limitações teóricas na prática pedagógica docente.

De forma geral, o Atendimento Educacional Especializado -AEE, que é desenvolvido na Sala

de Recurso Multifuncional tem como principal objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas especificidades. Dentre essas, podemos citar os programas de enriquecimento curricular que são direcionados para os alunos com AH/SD, porém os docentes precisam se habilitar pedagogicamente de conhecimentos adequados para o desenvolvimento destes. Neste viés, é primordial a formação pedagógica, lembrando que o docente que atua na sala de recurso multifuncional também deve ser um pesquisador, visto que uma de suas atribuições é auxiliar com a identificação e para desenvolver tal ação é preciso conhecer.

PERFORMATIVIDADE DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS ESTADUAIS QUE COMPÕEM O POLO DO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA/MT

Podemos destacar como principais causas da invisibilidade na identificação dos estudantes com AH/SD, alguns pontos como: a desinformação sobre o tema e a legislação que normatiza e assegura o seu atendimento, a falta de formação acadêmica e docente, assim como também a representação cultural das pessoas com AH/SD.

A maioria das pessoas possuem conceitos equivocados do real significado de AH/SD. A concepção que muitos ainda carregam é que apenas os gênios possuem essas habilidades, e isso gera confusão no diagnóstico e até mesmo na sondagem que o docente realiza na sala de aula. Essa representação cultural deturpada também propicia a interpretação que o aluno com AH/SD é uma pessoa rara, altamente desenvolvida, que não precisa de estímulos e nem direcionamentos para desenvolver a cognição, resumindo seria o “aluno nota 10” em todas as disciplinas.

E, principalmente, que não é um aluno público alvo da educação especial, pois este termo é equivocadamente reservado aos discentes com deficiência. Esse fator causa estranhamento nos próprios educadores, que ficam surpresos quando tomam conhecimento de que o aluno com Altas

Habilidades/Superdotação é um aluno que necessita de acompanhamentos especiais e que seu atendimento está previsto na legislação brasileira desde a LDB de 1971.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009, p. 1), os dados do Censo Escolar “constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação para a formulação de políticas e para o desenho de programas”. Através dos dados do Censo Escolar de 2017 do Ministério da Educação, constata-se que o Brasil tem 19.699 alunos com superdotação ou altas habilidades matriculadas na educação básica em todo país. Segundo o Relatório de Marland (1972) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Ministério da Educação, 2001) 3% a 5% da população tem AH/SD.

Com base nos dados acima, é perceptível a incoerência no que se refere ao número de alunos identificados com AH/SD, pois ainda temos muitos estudantes invisíveis nos interiores das escolas que precisam ser visualizados para serem potencializados de forma digna. Lembrando que a não identificação pode levar o discente a desenvolver outras comorbidades indesejáveis, sendo assim, é de suma importância que a escola realize sua função evitando a negligência no atendimento.

Ainda referente ao processo de identificação, é relevante destacar que, na ausência de profissionais especializados para o reconhecimento desses estudantes, o professor assume o papel central no processo de identificação. Lógico, que o ideal da avaliação é que ela ocorra por intermédio da equipe multidisciplinar.

Deve-se considerar também a possibilidade de se levantar esse perfil sem se contar com técnicos, especialistas e equipes de avaliação. Nesse caso, o professor assume mais um grande papel: a avaliação minuciosa, detalhada, completa e real de seu aluno. (BRASIL, 1995b, p. 20).

Um ponto que merece destaque nesse contexto é o objetivo da identificação, pois esse procedimento ocorre porque é preciso manter e fortalecer a atenção educacional às necessidades do estudante,

e não para rotulá-lo. Essa atenção cognitiva pode concretizar-se por meio de enriquecimento curricular, e em participação nos programas especiais. O processo de avaliação é um momento complexo e cauteloso conforme afirma Vieira e Baptista:

A identificação desses educandos não é um processo fácil, pois não existe um perfil único que possa defini-los. São pessoas que apresentam características próprias na sua interação com o mundo; características 111 essas representadas por uma forma peculiar de agir, questionar e organizar seus pensamentos. (VIEIRA E BAPTISTA 2006, P. 170)

O quadro característico apresentado acima não teme em delimitar quem são os alunos com AH/SD, mas demonstrar a multiplicidade de particularidades que podem ser encontradas em tais educandos. Lembrando que esses estudantes também podem apresentar dificuldades cognitivas diversas. É comum encontrarmos estudantes com indicadores de AH/SD que apresentam dificuldades de aprendizagem o que pode fazer com que o mesmo fique invisível aos olhos de educadores que não tiveram acesso aos conhecimentos necessários à identificação, podendo levar o estudante a ser diagnosticado com outras possibilidades. Por isso, é primordial que essa avaliação seja realizada com muito cuidado.

Em alguns casos, a escola é considerada a primeira instância no processo de identificação, assim sendo, cabe ao professor estar atento em suas observações, mas ele só conseguirá se tiver conhecimento do assunto; o docente necessita redimensionar seu olhar para os estudos, pesquisas e formações continuadas. A formação continuada tem sido atrelada à qualidade de ensino na prática pedagógica docente, esse acoplamento menea para a busca constante de estudos e pesquisa nessa área. É sabido que este aprimoramento demanda muita atenção, planejamento e perseverança por parte dos professores que almejam o sucesso escolar inclusivo.

É importante investir no processo de identificação para que haja investimento nas políticas públicas que assegurem uma educação de qualidade. Geralmente, os recursos surgem mediante a demanda, se o público não existe, não faz sentido

investir. Uma das maiores dificuldades enfrentadas no Brasil se refere ao processo de visualizar esses estudantes, que precisam aparecer estatisticamente para serem pensados de forma integral. O estudante com talento aguçado requer uma escola inclusiva que prima por seu desenvolvimento nos seguintes aspectos: afetivo, cognitivo e social. Ele almeja que os professores invistam em seus potenciais, que o reconheçam e, acima de tudo, que respeitem seu ritmo, seja ele avançado ou fragilizado.

A insistência no que tange à identificação não é no sentido de expor a pessoa perante a sociedade, ou criar rótulos, mas para garantir o atendimento pedagógico tendo em vista suas potencialidades, assim como rege a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao estudante com Altas Habilidades/Superdotação. Esse suporte está interligado ao atendimento educacional especializado.

TESSITURAS METODOLÓGICAS

As Altas Habilidades/Superdotação é um tema que precisa ser fortalecido no âmbito das escolas estaduais que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- CEFAPRO, visto que a identificação deste público ainda é considerada mínimo, comparado com o percentual assegurado nos dados estatístico, que aponta cerca de 3% a 5% da população com Altas Habilidades/Superdotação.

De acordo com os dados do SigEduca (2), extraído pelos assessores pedagógicos dos sete municípios que compõem o polo, cerca de 13.470 estudantes estão devidamente matriculados nas 33 escolas atendidas pelo CEFAPRO. Atualmente, a rede estadual conta com 38 salas de recurso multifuncional, atendendo cerca de 600 estudantes, deste quantitativo, nenhum apresenta diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação.

Os dados coletados contemplaram o total de alunos matriculados e o número de alunos público alvo da Educação Especial. Das 32 escolas pesquisadas nenhuma tem alunos com AH/SD matriculados. Esse cenário nos remete a compreender a informação citada nas Diretrizes Nacionais para a

2 - SIGEDUCA- O Sistema Integrado de Gestão Educacional é uma ferramenta desenvolvida em ambiente Web, que visa atender as demandas de Gestão dos processos efetivados pelas escolas, junto a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso. cos.seduc.mt.gov.br > apdownloaderarquivo.

Educação Especial na Educação Básica, que menciona:

Altas habilidades/superdotação: grande facilidade de aprendizagem que o leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos deve receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, MEC/SEESP, 2001, p.39).

Parametrizando o conceito acima percebe-se que todas as escolas apresentam dificuldades no processo de identificação, e esse fator é resultado da falta de informação que gera a necessidade formativa. Essas reflexões nos levam às seguintes indagações: quem são esses estudantes? Como conseguimos identificá-los? Para iniciar esta discussão, é primordial trabalhar com os docentes suplementando, assim, os conhecimentos pedagógicos.

A Tabela 2 demonstra o quantitativo geral dos alunos matriculados: com e sem deficiência, destaca também a quantidade de estudantes com (deficiência) e o percentual por escola no polo.

TABELA 2: Escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO e seus respectivos dados

SAÍDA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL													
DEFICIÊNCIA													
ESCOLA ESTADUAL	CEGUEIRA	BAIXA VISÃO	SURDEZ	EF. AUDITIVO	DEF. VISUAL	DEF. FÍSICA	DEF. INTEL.	DEF. MÚLTI.	AUTISMO	S. ASPERGER	S. RETT	AH/SD	TOTAL
19 DE MAIO	0	0	1	2	0	1	13	8	2	1	0	0	28
BOM ESPERANÇA	0	0	0	0	0	0	11	0	2	0	0	0	13
CECÍLIA MERIELES	0	0	0	0	0	0	19	1	5	0	0	0	25
DOM BOSCO	0	1	0	0	0	2	6	8	0	0	0	0	17
GUI MARQUES ROSA	0	1	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	15
IBIRAPUÁ	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
JARDIM UNIVERSITÁRIO	0	2	1	1	0	0	11	0	6	0	0	0	21
JARME V. C. JUNIOR	0	0	0	0	0	0	14	0	0	0	0	0	14
MANOEL BANDEIRA	0	2	1	0	0	2	13	0	6	0	0	0	24
MARINHO NOVO	0	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	6
OUTRO VERDE	0	0	0	0	0	0	8	0	0	0	0	0	8
MARINHO F. S. TEIXEIRA	0	3	0	1	0	0	7	12	0	0	0	0	23
RODRIGUES ALVES	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
RUI BARBOSA	0	1	3	4	0	1	12	1	3	0	0	0	25
VITÓRIA F. DA RIVA	0	1	2	4	0	0	11	1	2	0	0	0	21
KEIA ARIOSTO DA RIVA	0	0	0	1	0	0	9	0	0	0	0	0	10
LUDOVICO D. RIVARINHO	0	0	1	6	0	0	6	2	3	0	0	0	18
PORTAL DA AMAZONIA	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	0	0	10
VINÍCIUS DE MORAES	0	0	0	0	0	0	7	1	1	0	0	0	9
FREI GABRIELA	0	0	0	1	0	0	5	0	1	0	0	0	7
FANCISCO A. NEVES	1	0	3	0	0	1	3	16	0	0	0	0	24
IVONE B. DE LIMA	0	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	6
NOVA CANAÃ	0	0	0	1	0	0	20	4	1	0	0	0	26
NOVA LINDA	0	0	0	0	0	0	6	1	0	0	0	0	9
VALDOMIRO T. CANDIDO	0	0	0	1	0	0	2	7	1	2	1	0	14
CEBREIRAS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MACHADO DE ASSIS	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0	9
MOISE VIEIRA	0	0	1	0	0	0	5	0	4	0	0	0	10
NEIDE ENARA SIMA	0	1	1	0	0	3	6	0	1	0	0	0	12
MARIO COBREJA DA COSTA	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	6
OSÓ PALLOI	0	1	0	0	0	0	6	0	0	0	0	0	7
SÃO PEDRO	0	0	0	0	0	1	6	0	0	0	0	0	7
TOTAL	1	13	14	24	0	13	245	70	43	2	0	0	413

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O fato interessante desses dados está no quantitativo de alunos, pois não aparece nenhum com AH/SD. O desafio nesse contexto está em identificar esse público nas escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO. O MEC, através das Políticas Nacionais para a Educação Especial, destaca que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação são aqueles que demonstram:

[...]potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, MEC, 2008).

Partindo dessa premissa, percebe-se que alguns conceitos errôneos ainda predominam na interpretação da maioria das pessoas, ou seja, muitos acreditam que a pessoa que apresenta Altas Habilidades/Superdotação tem habilidade acima da média em todas as áreas do conhecimento, enquanto essa concepção predominar na interpretação dos docentes, será difícil identificar esse público. A LDB nº 9.394/96, no art. 58 em seu caput, retrata a contextualização da educação especial como modalidade de educação escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por conseguinte, a definição do público alvo da educação especial, especificamente no art. 59, menciona que os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação estão assegurados pelos sistemas de ensino, dentre estes direitos, está a formação dos professores que atenderão a esses estudantes. O inciso III deste artigo, assegura professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, sendo assim os profissionais da educação básica porta de direitos a ter acesso aos conhecimentos, visto que o processo de identificação depende exclusivamente de formações. Guenther, menciona que o conceito de Altas Habilidades/Superdotação pode ser definido como:

Característica que torna possível o desempenho de alta qualidade, nos diversos setores, vias e avenidas de atividade humana, propiciando alcançar sucesso. Embora a conceituação de capacidade não seja simples, o talento em si é facilmente reconhecível no contexto das interações entre as pessoas, e delas com o mundo, mesmo em dimensão de tempo relativamente pequena (GUENTHER, 2006, p. 21).

Através dessas pontuações mencionadas por Guenther é possível interpretar que Altas Habilidades/Superdotação pode predominar em vários campos e não só na área acadêmica, esse posicionamento demonstra que é possível destacar o talento presente nas pessoas que apresentam essas habilidades acentuadas.

Joseph Renzulli (1978, p. 182), define as Altas Habilidades partindo da interpretação dos três anéis (3): habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Para ele, o conjunto dessas três características define um superdotado, e a presença isolada de qualquer um destes traços não seria suficiente para definir a superdotação, pois é na intersecção entre os três que se encontram as Altas Habilidades/Superdotação.

A responsabilidade no que tange à identificação são de todos os envolvidos no processo educacional, principalmente ao professor, mas o mesmo só conseguirá se tiver conhecimento do assunto, sendo assim o docente necessita redimensionar seu olhar para os estudos, pesquisas e formações continuadas. O termo formação continuada tem sido atrelado à qualidade de ensino na prática pedagógica docente. Este acoplamento menea para a busca constante de estudos e pesquisa nessa área, uma vez que é sabido que este aprimoramento demanda muita atenção, planejamento e perseverança por parte dos docentes que almejam o sucesso escolar inclusivo.

Partindo dessa premissa, é fundamental fortalecer as políticas públicas que asseguram a inclusão plena dos estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação. Os dados que fundamentam esse trabalho assinalam que existem ações formativas significativas voltadas para o público da educação especial, principalmente para o atendi-

mento às pessoas com deficiências e transtorno global de desenvolvimento, porém quando se trata das Altas Habilidades/ Superdotação, há uma carência, apesar de a legislação e as políticas voltadas para o tema preverem investimento em cursos para atender a essa temática.

O que diz o outro lado da pesquisa? Com o intuito de ouvir os professores elaborou-se um questionário contendo, seis questões, sendo: 02 abertas e quatro fechadas. As questões fechadas são descritas no texto sem gráficos, já as abertas estão expostas por gráficos para facilitar a compreensão do leitor.

Foram distribuídos vinte questionários para os professores de diversas áreas do conhecimento que participavam da jornada formativa para implementação do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, ofertada pelo Centro de Formação e atualização dos profissionais da educação (CEFAPRO) do polo de Alta Floresta. Dos vinte questionários distribuídos, quinze foram respondidos e cinco não foram devolvidos. O objetivo dessa ação foi investigar o estado da arte da formação continuada dos professores no viés da identificação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, nas escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO.

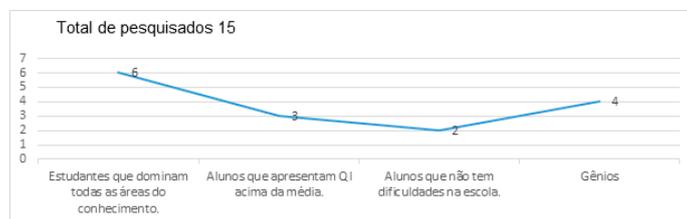
Os professores que contribuíram com a pesquisa atuam nas redes municipais e estaduais dos municípios que compõem o polo do CEFAPRO. Dos pesquisados: um é graduado e quatorze possuem especialização. Em relação ao tempo de atuação em sala de aula: dois professores já atuam entre zero a cinco anos, outros quatro entre cinco a dez anos, dois entre dez a quinze anos, outros três entre quinze a vinte anos, dois entre vinte a vinte cinco anos e dois acima de vinte e cinco anos, quanto a estabilidade funcional dos pesquisados: três são efetivos e doze são contratados.

Referente ao questionamento: você possui conhecimento acerca da temática Altas Habilidades/ Superdotação? As respostas foram surpreendentes, apenas 1 (um) respondeu que sim e quatorze disseram que não. Com base nas respostas, observa-se que a maioria dos pesquisados possuem especializa-

3 - Teoria formulada por Renzulli na década de 70, apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, onde sustenta um modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de três fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa (motivação) e criatividade elevada. (GARCIA, 2007 p.10).

ção, porém esse mesmo quantitativo desconhece os conceitos de Altas Habilidades/Superdotação.

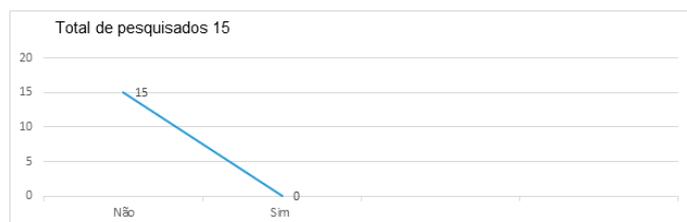
GRÁFICO 1 - Pergunta nº4 - Como você conceituaria Altas Habilidades/Superdotação?



Fonte: Dados dos pesquisadores (2018).

O resultado deixa claro que é previsível repensar numa política de formação que contemplem essas fragilidades para que os estudantes, venham, de fato, a ter o desenvolvimento pleno de suas habilidades cognitivas. Para execução dessas ações, os professores, devem buscar formação, de maneira permanente, objetivando atuar na perspectiva de uma sala de aula que já não foca a dificuldade do estudante, mas o tipo de mediação pedagógica que o mesmo necessita, resultando numa resposta pedagógica e rica de recursos e apoios que a escola disponibiliza para que este estudante obtenha sucesso acadêmico.

GRÁFICO 2 - Pergunta nº5 - Você, enquanto professor, se sente preparado para identificar os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação?



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os dados apresentados no Gráfico 2 apontam que este tema precisa ser foco de maiores reflexões no espaço escolar e nos ambientes de formação docente, pois a insuficiência de circulação de informações contribui para a perpetuação de práticas educativas inadequadas para estes estudantes. O discente com altas habilidades/superdotação pode ser descoberto em qualquer uma das etapas da escolarização, porém o diagnóstico precoce favorece

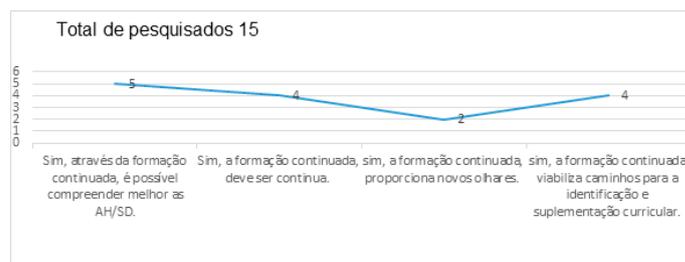
o atendimento especializado e assegura os direitos prescritos nas legislações.

A formação de professores na atual conjuntura encontra-se presente nos debates sobre a Educação, despontando-se a precisão de uma efetiva modificação no processo de escolarização da população brasileira de um modo em geral. Para aprimorar a reflexão acerca desta reflexão, Alarcão cita que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCAO, 2005, p. 41).

Para tanto, cabe ao educador buscar meios de responder os desafios às diversas necessidades educacionais apresentadas por seus estudantes.

GRÁFICO 3 - Pergunta nº6 - A formação continuada sobre as Altas Habilidades/ Superdotação auxilia na identificação? Justifique sua resposta.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Através dos dados apresentados no Gráfico 3, observa-se que todos os pesquisados sentem a necessidade de aprimorar os conhecimentos nesse campo. De acordo com Imbernón (2009, p. 34) “a formação permanente ou a capacitação começa a ser assumida como fator determinante para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Neste contexto, a formação continuada tem como foco

o preenchimento dos espaços vagos deixados pela formação inicial, visto que os professores apresentam um papel decisivo na vida acadêmica dos estudantes que apresentam indicadores de Altas Habilidades/superdotação.

IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA NO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA/MT

O CEFAPRO desempenha uma função importante nesse processo de formação docente, visto que uma das suas atribuições é “[...] auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática” (MATO GROSSO, 1998, p. 3). Nesse sentido, o Centro de Formação e Atualização do Professor nasce com o propósito de atuar em programas de formação continuada, esse programa beneficia a escola no sentido contribuir com os conhecimentos e orientar nos projetos pedagógicos.

Como demonstrado no levantamento de dados, é primordial pensar no planejamento de formação com carga horária suficiente para os professores que atuam nas 32 escolas estaduais, visto que alguns conceitos precisam ser desmistificados.

Para alguns docentes pode parecer estranho e desconhecido o conceito de AH/SD, conforme mencionado anteriormente, a falta de informação ainda se faz presente na sociedade principalmente dentro das escolas, e esse fator gera inconsistências no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante, em seu Art. 205, o direito à educação, e também, nos Art. 206, inciso I e Art. 208, inciso III, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia do atendimento educacional especializado (AEE), dos alunos público alvo da Educação Especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. Sendo assim, cabe aos docentes ter acesso a esses conhecimentos, via CEFAPRO, visto que faz parte dos objetivos do centro, atender os docentes em suas necessidades pedagógicas, ressaltando que os mesmos possuem direitos de acessi-

bilidade às formações.

Por meio dos fragmentos observados e analisados no decorrer da pesquisa, foi possível verificar que o entendimento de inclusão vai além da simples matrícula dos alunos que constituem o público alvo da educação especial, sendo eles aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e AH/SD, (BRASIL, 2008). Por conseguinte, a inclusão escolar almeja ir além da garantia de matrícula, atentando para estratégias pedagógicas que contribuam para uma efetiva aprendizagem e desenvolvimento destes estudantes.

O aluno identificado com AH/SD tem direito assegurado em lei de ter acesso a uma educação de qualidade, que contemple as suas necessidades específicas de aprendizagem assim como também ter acesso a um programa de suplementação que vise potencializar o seu desenvolvimento na área de destaque.

Os estudos e pesquisas realizados nesta área comprovam que o professor é de extrema importância no processo de identificação dos discentes que apresentam indicadores de AH/SD, considerando ser este o profissional que acompanha o aluno, diariamente, em seu contexto escolar.

No que tange ao processo de identificação, Almeida e Capellini (2005, p. 45) mencionam que “o critério adotado deve permitir que todas as camadas sociais sejam incluídas, para que se possa estabelecer um plano adequado de atendimento a partir de um diagnóstico analítico diferencial”. Referente aos procedimentos de sondagem, é essencial que a observação docente seja respaldada, ou seja é primordial que em cada ato de observação direta seja realizado o registro para fins de comparação, visto que a identificação precisa ter a finalidade de ser o primeiro passo para uma avaliação direcionada, levando sempre em consideração os aspectos individuais, para que, assim, este instrumento não seja apenas um meio de rotulação.

O processo de identificação pela observação direta deve ser exercido com muita cautela, como afirma Guenther (2006, p.57) “Deve ser orientada, guiada, organizada e relativamente estruturada para

não parecer deixada à determinação de uma força indutiva, alojada em algum lugar na pessoa do professor ou na relação estabelecida entre ele e os seus alunos”. Esse momento de observação é muito delicado, pois envolve vários fatores que, dependendo do momento, podem ocultar as características das AH/SD.

Para Alencar (apud FREITAS; PÉRES, 2010), estes fatores podem ser individuais, como: baixa autoestima, depressão e perfeccionismo; ambientais: educação diferenciada, desigualdade de oportunidades; ou familiares: que provocam subdesempenho, dentre outros.

Vale destacar, que para realizar uma identificação ajustada na observação direta é primordial que haja formações que visem os conceitos e indicadores da pessoa com AH/SD, advertindo que estas características se modificam de acordo com cada sujeito e podem apresentar-se de duas formas: isoladas ou combinadas. Sendo assim, fica nítida a importância da presença do professor na observação destas características no contexto escolar e também na verificação do desenvolvimento do aluno frente aos seus colegas da turma, fazendo assim um comparativo.

DESCORTINANDO AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO POLO DO CEFAPRO DE ALTA FLORESTA

Mediante o cenário que se apresenta nas escolas estaduais que compõem o polo do CEFAPRO de alta floresta, é nítida a carência de informações por parte dos docentes, visto que os alunos com características de AH/SD ainda estão invisíveis nesse polo.

De acordo com Pérez (2006, p. 55), “geralmente, os professores nunca ouviram falar do tema e nem sequer conhecem a legislação que obriga a atender esses alunos no ensino regular ou em salas de recursos”. Essa afirmação de Pérez corresponde à realidade que enfrentamos hoje e que precisa de atenção emergencial.

Nesse viés, a Lei 10.172 (BRASIL, 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação, reporta que quanto mais cedo se iniciar a intervenção

educacional dos alunos público alvo da Educação Especial, maior será a sua eficácia e seus efeitos no desenvolvimento global dessa clientela. Nesse aspecto, os alunos com AH/SD devem ser identificados precocemente e, como rege a referida lei, esse processo de identificação deve ocorrer por meio da observação do comportamento e do desempenho do aluno.

Em relação às crianças com altas habilidades (superdotadas ou talentosas), a identificação levará em conta o contexto socioeconômico e cultural e será feita por meio de observação sistemática do comportamento e do desempenho do aluno, com vistas a verificar a intensidade, a frequência e a 175 consistência dos traços, ao longo de seu desenvolvimento (BRASIL, 2001, p. 47).

Quando se trata de identificar o aluno por meio da observação do comportamento e do desempenho escolar, é exigido do professor o papel de protagonista. É exatamente nesse momento que surge a demanda formativa em todos os níveis e etapas da Educação. Essa realidade está contemplada no Plano Nacional de Educação, onde reconhece que “não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores [...] sejam preparados para atendê-los adequadamente” (BRASIL, 2001, p. 47).

A formação dos professores se fundamenta no sentido de eles estarem preparados para identificar que o aluno possui AH/SD e não cair no erro de classificá-lo como outras patologias. Posterior a essa etapa, o próximo passo é oferecer condições para realizar um trabalho que contribua com o desenvolvimento cognitivo do mesmo, direcionando-o ao sucesso e não ao fracasso. Cabe ao professor, buscar recursos e condições favoráveis que contribuam para uma convivência saudável com os colegas e que pesem mais as implicações positivas, favorecendo assim as interações e a integração no contexto escolar.

Contudo, é primordial verificar se o estudante carece de outros programas extra escolares, em caso positivo a escola deve buscar parcerias com outras instituições e com a família para ofertar esse

recurso para o aluno. O que é inadmissível nesse percurso é a negligência tanto da escola quanto da família, isso jamais poderá ocorrer.

Quando o professor passa pelas etapas de formação, obviamente essas problemáticas são sanadas, o acesso às informações proporcionará ao mesmo segurança para avaliar e orientar os familiares quando necessário.

A formação continuada para o docente também terá como foco o fazer pedagógico, pois é sabido que trabalhar com alunos que possuem AH/SD é um desafio, pois essa prática requer uma postura de facilitador do processo de aprendizagem. Para muitos alunos a escola chega a ser desestimuladora, pois o que é oferecido não condiz com suas necessidades, nesse caso, essa experiência será frustrante tanto para o professor que exerce a função de mediador quanto para o aluno que não se sente integrante do currículo.

A escola precisa conhecer o ritmo de desenvolvimento do aluno, visto que com esse conhecimento é possível potencializá-lo cada vez mais, evitando assim o “subjugado” a um conteúdo curricular que já domina. Forçar o aluno a trabalhar conteúdos que não lhe constituem desafios de aprendizagem é aprisioná-lo ao tédio e isso fará com que aumente a desmotivação deixando-o assim vulnerável a desenvolver padrões indesejáveis de relacionamento e de comportamento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa apontaram que as formações continuadas no campo da Educação Especial, especificamente acerca das AH/SD, possuem poucos investimentos, entretanto, para atender as necessidades educacionais destes estudantes, o professor precisa ser capaz de identificar as características/indicadores. Neste sentido, fica nítido que a formação docente se faz necessária e em caráter de urgência.

É imprescindível que as unidades escolares assegurem o direito à formação dos profissionais em seus documentos legais internos: Regimento escolar e Projeto Político Pedagógico-PPP. Partindo desse contexto, faz-se indispensável travar um

amplo debate acerca de novas presunções para a formação continuada, pontuando com clareza seus intuítos e objetivos, suas configurações, atenuando assim as mudanças negativas que surgiram a partir da pesquisa concretizada.

Em linhas gerais, investir na política de formação dos profissionais, vislumbra uma ação educativa inclusiva que visa sanar as dificuldades, ressaltando, assim, as possibilidades de ampliação de aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes que apresentam Altas Habilidades/Superdotação.

É importante que a escola disponha de recursos e estratégias curriculares adaptadas, de forma a cooperar com o pensamento crítico e criativo, pois estes estudantes necessitam de uma gama de experiências de aprendizagem significativas, desafiadoras e enriquecedoras, e que estimulem seu incremento cognitivo e beneficiem a efetivação plena do seu potencial.

O currículo é alvo de muitas discussões neste contexto, visto que essa programação precisa considerar as necessidades cognitivas, afetivas e sociais dos estudantes no processo de enriquecimento curricular.

Ofertar um currículo adaptado, enriquecedor e inclusivo para o estudante com Altas Habilidades/Superdotação envolve um olhar panorâmico, por parte de todos que compõem o cenário educacional, sobre diversos aspectos, principalmente no que tange à inovação. Reproduzir o currículo sem pensar nas especificidades dos estudantes se configura como regressão no processo de ensino e aprendizagem.

A maioria dos teóricos reconhece a figura do professor como a mais importante no processo de identificação dos estudantes com indicadores, porém deve haver investimentos na formação desses profissionais. Através dos conhecimentos eles terão clareza no momento de realizar a identificação.

Outro ponto importante, constatado mediante a pesquisa, é que o CEFAPRO passou a ter visão das fragilidades apresentadas no polo. Sendo assim, é possível amenizar esse problema com formação para os docentes. A pesquisa efetuada foi relevante,

pois através desses dados torna-se possível pensar no fortalecimento da formação continuada voltada para a desmistificação dos conceitos de Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse viés, os resultados coletados norteiam e instigam o trabalho do CEFAPRO, considerando que a política deste centro é o fortalecimento da formação continuada no interior das unidades escolares, sendo assim é primordial um repensar a organização para suprir e/ou atender a demanda apresentada pelas escolas que compõem o polo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005 (*Coleção Questões da Nossa Época*; 104).

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

ALENCAR, Eunice M. L. S. de. **Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a18.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2020.

ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lucia M. F. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados**. In Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45 – 64, Jan./Abr. 2005

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

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB.n.17/2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidade/ Superdotação: atendimento es-**

pecializado. Marília: ABPEE: 2010.

GARCIA, Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In: Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. 1ª edição. São Paulo, editora Cortez, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Edital no 02/1998, que dispõe sobre o processo seletivo para os profissionais do Cefapro/MT**. Cuiabá: Seduc, 1998.

MEC. Secretaria de Educação Especial. **Orientações de implementação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação – NAAH/S**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2005.

RENZULLI, J. **O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos**. **Educação**. Tradução de Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, Joseph S. **The Schoolwide Enrichment Model – A how-to guide for educational excellence**. *Creative Learning Press*, Inc. P.O. Box 320, Mansfield Center, Connecticut 06250, 1997

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, N. J. W.; BAPTISTA, C. R. **Educação e altas habilidades: incluir... sim, mas como?** In: BAPTISTA, C. R. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 165-174.

FORMAÇÃO CONTINUADA DISRUPTIVA EM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO: UMA TRILHA REDESENHADA

Políticas Públicas e Formação de Professores para Altas Habilidades ou Superdotação.

Continuous disruptive training in gifted behavior: a redesigned track

Patrícia Regina de Carvalho Dias da Silva ¹

Fernanda Serpa Cardoso ²

RESUMO

O professor é o principal agente na identificação de alunos com comportamento superdotado, mas ainda são poucas as formações continuadas que ofereçam informações atualizadas, fundamentadas teoricamente e que orientem o enriquecimento curricular e o atendimento a estes alunos. Para além, formações que versem a respeito do tema em questão e, ao mesmo tempo, estejam configuradas ao uso otimizado das metodologias ativas e das tecnologias digitais. O presente estudo pretende investigar as concepções que os professores da educação básica, de duas escolas da rede particular de ensino de Niterói, possuem a respeito dos alunos com comportamento superdotado, a fim de construir um percurso tecnológico como formação continuada sobre o tema. Para atingir tal objetivo será aplicado um questionário através de ferramenta digital, distribuído por e-mails ou link de acesso em aplicativos de mensagens, que serão recolhidos em tempo real, e gerarão planilhas e gráficos com as informações coletadas. Os dados levantados serão utilizados como norteadores da ementa do curso. Serão analisadas questões que versam sobre a formação inicial e continuada e seus conhecimentos na identificação das especificidades relativas ao tema abordado e a análise dos resultados servirão para construir o desenho de uma formação continuada disruptiva, empregando os conceitos da Educação 4.0, favorecendo os educadores cuja carga excessiva de trabalho dificulta sua permanência em cursos de iniciação ou aprofundamento de estudos. Espera-se que a oferta da formação continuada para o tema Altas Habilidades ou Superdotação auxilie os professores a trabalharem com um grupo de alunos público alvo da educação especial.

Palavras-chave: Comportamento superdotado; Formação continuada; Educação 4.0.

1 - Mestranda em Diversidade e Inclusão – Altas Habilidades e Notório Saber. Filiação Universidade Federal Fluminense. E-mail: broddybrow@gmail.com

2 - Doutora em Ciência e biotecnologia. Filiação Universidade Federal Fluminense. E-mail: fernandalabiomol@yahoo.com.br

FORMAÇÃO CONTINUADA DISRUPTIVA EM COMPORTAMENTO SUPERDOTADO: UMA TRILHA REDESENHADA

Políticas Públicas e Formação de Professores para Altas Habilidades ou Superdotação.

Continuous disruptive training in gifted behavior: a redesigned track

Patrícia Regina de Carvalho Dias da Silva ¹

Fernanda Serpa Cardoso ²

ABSTRACT

The teacher is the main agent in identifying students with gifted behavior, but there are still few continued training courses that offer up-to-date, theoretically grounded information and guide curriculum enrichment and service to these students. In addition, training that concerns the subject in question and, at the same time, is set on the optimized use of active methodologies and digital technologies. The present study intends to investigate the conceptions that basic education teachers from two schools in the private teaching network of Niterói, have about students with gifted behavior, in order to build a technological path as continuing education about the theme. To achieve this goal, a questionnaire will be applied through a digital tool, distributed through e-mails or an access link in messaging applications, which will be collected in real time, and will generate spreadsheets and graphics with the collected information. The data collected will be used to guide the course menu. Questions dealing with initial and continuing education and their knowledge in identifying the specificities related to the topic addressed will be analyzed and this analysis will serve as a framework of of disruptive continuing education, using the concepts of Education 4.0, and favoring educators whose burden excessive work makes it difficult to remain in courses for initiation or further study. It is hoped that the provision of continuing education for the topic of High Skills or Giftedness will help teachers to work with a group of students targeting special education.

Keywords: Gifted behavior; Continuing education; 4.0 Education.

1 - Mestranda em Diversidade e Inclusão – Altas Habilidades e Notório Saber. Filiação Universidade Federal Fluminense. E-mail: broddybrow@gmail.com

2 - Doutora em Ciência e biotecnologia. Filiação Universidade Federal Fluminense. E-mail: fernandalabiomol@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Alunos com altas habilidades ou superdotação no contexto da educação inclusiva são reconhecidos pela legislação brasileira como a LDB de 1961, a resolução técnica de 2009, a Lei nº 13.234, de 2015, entre outras. No entanto, mesmo amparado pelas leis, a identificação e atendimento a esse público alvo da educação inclusiva ainda são muito precários no Brasil.

A dificuldade do reconhecimento de tal público alvo da educação inclusiva é um dos grandes problemas enfrentados pelos educandos. É comum que ainda permeiem no imaginário dos educadores ideias de que alunos superdotados são bons em tudo o que fazem, têm gosto erudito, não são sociáveis, de modo geral são do sexo masculino, dentre outras. Tais expectativas, que na realidade são mitos relacionados à superdotação, fazem com que, na maioria das vezes, esses alunos acabem invisibilizados nos diferentes espaços escolares como também no próprio meio familiar.

É grande ainda a demanda de formação de professores na área da superdotação, fortalecida por duas situações comuns: (1) os gestores não se sentem preparados para abordar o tema em questão, uma vez que sua apresentação nos diversos cursos de graduação é muito recente; (2) os professores, pelo excesso de trabalho, sentem-se desmotivados em participarem de formações continuadas muito longas. Esses fatores acabam por não ajudar na divulgação e compreensão de assunto tão relevante. Faz-se mister o oferecimento de formações continuadas sobre o tema Comportamento Superdotado de forma a atrelar tecnologia e conhecimento, favorecendo aos educadores, cuja carga excessiva de trabalho dificulta sua permanência em cursos de iniciação ou aprofundamento de estudos.

DESENVOLVIMENTO: O ATENDIMENTO DOS ALUNOS SUPERDOTADOS

Alunos com altas habilidades ou superdotação, são “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criativi-

dade” (BRASIL, 2009, p. 1), sendo responsabilidade dos sistemas de ensino providenciar para esta população serviços, como: classes regulares, atendimento educacional especializado suplementar, aceleração e orientação familiar. É necessário criar ambientes que estimulem seus potenciais e para isso, a classe regular, na qual coexistem os diferentes indivíduos, deve ser repleta de situações que promovam o desenvolvimento individual e coletivo. Mas, para que isso ocorra, é necessário que gestores escolares e professores, percebam seus alunos superdotados e suas necessidades educacionais especiais.

No entanto, a forma como a superdotação tem sido vista no Brasil, não auxilia na identificação e muito menos no atendimento. Ainda prevalece a ideia de que ser superdotado é um privilégio, algo que todos deveriam almejar e raramente o indivíduo com comportamento superdotado causa alguma comoção em seus professores, diferentemente dos alunos com deficiência. Essa invisibilidade ou mesmo negação das necessidades de tais indivíduos têm feito com que muitos talentos sejam perdidos, muitas angústias sejam criadas e muitas pessoas desistam de seus projetos de vida. Alguns estudiosos na área apontam que o fato dos mitos da superdotação ainda prevalecerem no imaginário popular dificulta o trabalho com esse público alvo da educação especial.

Como qualquer ser humano, os indivíduos superdotados têm suas características e peculiaridades, portanto generalizar conceitos a respeito da superdotação é um fator facilitador da disseminação de ideias errôneas sobre tais sujeitos. É comum que algumas características sejam atribuídas aos superdotados como se todos a possuíssem. Em trabalho publicado, Pérez (2003) propõe a categorização de mitos que permeiam o universo da superdotação. Segundo a autora, os mesmos versam sobre: (1) constituição (características e origens); (2) distribuição específicas às AH/SD; (3) identificação (omitem ou justificam a desnecessidade desta identidade); (4) níveis ou graus de inteligência; (5) desempenho (são bons em tudo o que fazem); (6) consequências (incluindo características de personalidade não vinculadas a este comportamento) e (7) atendimento (o que causa a precariedade ou au-

sência de serviços públicos).

Isto posto, faz-se urgente investir em programas de formação inicial e continuada de professores sobre o tema em questão, auxiliando-os a perceberem as diferenças entre os indivíduos e mais, como a partir daí, os diferentes podem de formas diversas chegarem a uma educação que prioriza a equidade.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA SUPERDOTAÇÃO

Segundo o documento da UNESCO sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 1997), deveria ser papel da educação potencializar oportunidades para o desenvolvimento de talentos mais variados. No entanto, é sabido que nem sempre a escola consegue operacionalizar as tarefas de forma a cumprir tal objetivo, e muitas vezes por falta de infraestrutura física e de pessoal qualificado. Uma maneira de auxiliar o desenvolvimento de talentos seria através da identificação e atendimento adequado aos alunos com comportamento superdotado. No entanto, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, no Brasil, ainda é muito precária essa identificação.

O Censo Escolar, instrumento de coleta de informações da educação básica, é coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. É uma ferramenta fundamental para compreender a situação educacional e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas. No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2019, o maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial. (INEP, 2020).

Embora o percentual de alunos da educação especial matriculados em classes comuns tenha aumentado em 2019, apenas 54.359 estudantes foram indicados com Altas Habilidades ou Superdotação.

Os dados sinalizam que mesmo tendo o número de alunos identificados crescido mais de 140% em um ano, ainda é muito baixo, diante dos dados apresentados, como sugere a pesquisa realizada na década de 70 em que 3 a 5% da população tem superdotação (MARLAND, 1972).

Um fator que pode ser dificultador da identificação é a falta de formação dos professores para o tema Comportamento Superdotado durante suas graduações, o que acaba por refletir no baixo investimento em atividades de suplementação para alunos superdotados. Alencar aponta que:

“... o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância”. (...) “O fato de que uma boa educação para todos não significa uma educação idêntica para todos tem levado a um interesse crescente pelos alunos mais competentes e capazes, a par de uma consciência de que um sistema educacional voltado apenas para o estudante médio e abaixo da média pode significar o não-reconhecimento e estímulo do talento e, conseqüentemente, o seu não-aproveitamento” (ALENCAR, 1986, p. 11).

Ainda segundo o documento da UNESCO – Educação para o Século XXI, é preciso estabelecer uma nova concepção de educação: “uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 1997, p. 90). Para que tais objetivos sejam atingidos é preciso pensar uma escola que desenvolva potenciais e isso só será possível a partir do momento que o corpo docente dos diversos estabelecimentos de ensino do Brasil identifique dentre seus alunos os diferentes potenciais. Segundo Briggs et al. (2008) o estabelecimento de cursos, palestras e treinamento para professores em exercício podem ajudá-los não só a entender como também alterar o processo de identificação, caso seja necessário.

Virgolim (2007) aponta que as informações passaram a ser muito rápidas devido às novas tec-

nologias, o que sugere que há necessidade de novas aquisições para dominar as novas tendências que podem ser aplicadas nos ambientes escolares como suporte para a suplementação. No entanto, para além de conhecer as tecnologias que podem ser utilizadas como metodologias ativas para indivíduos superdotados, valer-se das mesmas como veículo de disseminação de conhecimentos a respeito da superdotação seria interessante.

EDUCAÇÃO 4.0

Para entender a Educação 4.0, é importante primeiro compreender o que é a Revolução Industrial 4.0. Shwab apud Hussin et al. (2018) fornece um exemplo para ajudar a entender as transformações surgidas no processo de industrialização com a implementação das tecnologias que foram desenvolvidas ao longo do tempo. Na primeira Revolução Industrial, a água e o vapor foram usados para mecanizar a produção. Foi uma mudança significativa na transformação da mão de obra artesanal, para a mecanização. Durante a 2ª Revolução, a energia elétrica foi usada para criar produção em massa. Já na 3ª Revolução Industrial, a eletrônica e a tecnologia da informação foram usados no processo de automatização da produção. A 4ª Revolução é considerada um aprimoramento da 3ª, na qual ocorre o avanço das novas tecnologias estabelecendo uma linha muito tênue entre os mundos físico, biológico e tecnológico.

As novas tecnologias evoluem em ritmo exponencial e não há precedente histórico que determine o início desta evolução, considerando-as tecnologias disruptivas. Esses avanços são liderados pelo surgimento da inteligência artificial, da robótica, da internet das coisas (IoT), do surgimento de veículos autônomos, da bio e nanotecnologia, das novas possibilidades através do uso de impressoras 3-D, da ciência dos materiais, da computação quântica e o armazenamento de energia. A quarta Revolução Industrial afeta os negócios, a governança e as pessoas, e, conseqüentemente, afeta a educação, por isso o termo Educação 4.0 começou a ser amplamente utilizado (SHWAB apud HUSSIN et al., 2018).

Christiansen (2013), em seus diferentes es-

tudos sobre educação disruptiva, apontou algumas transformações no processo ensino/ aprendizagem que precisarão passar por mudanças significativas nos próximos anos, como separação da educação de suas formas atuais para que possa ser personalizada, reembalada, ponto a ponto e contínua. Seja no espaço físico da sala de aula, no local de trabalho, online ou offline, estruturado ou não estruturado, ensinado ou aprendido, padronizado ou não, certificado ou não.

Segundo Hussin (2018), este formato de educação responde às necessidades da quarta revolução industrial, na qual o homem e a máquina se alinham para permitir novas possibilidades. Aproveita o potencial das tecnologias digitais, dados personalizados, conteúdo de código aberto e a nova humanidade deste mundo globalmente conectado e movido à tecnologia. E estabelece um plano para o futuro da aprendizagem - aprendizagem ao longo da vida - desde a educação infantil à aprendizagem contínua no local de trabalho, em suma, aprendizagem para desempenhar um papel melhor na sociedade.

Diante do que se sinaliza, é possível dizer que o futuro da educação aponta uma nova visão para a aprendizagem, em que é importante saber o motivo de precisar de algo, um conhecimento ou habilidade para obtê-lo, e onde encontrá-lo, realizando uma curadoria educacional, que significa “envolver os planejamentos de ensino amparados em possibilidades de execução de projetos, que ampliam e tomam novas dimensões não só pela necessidade de práticas de pesquisa como também pela mediação tecnológica” (GARCIA e CZESZAK, 2020, s.p.). Apontando uma construção em torno de cada indivíduo, sua escolha pessoal de onde e como aprender e o acompanhamento do desempenho por meio de personalização baseada em dados. E ainda, o aprender juntos e uns com os outros - a aprendizagem entre pares se mostra dominante, os professores tornam-se facilitadores de comunidades construídas em torno da aprendizagem e aspirações compartilhadas.

Entre as muitas discussões, inovações e mudanças gerais no mundo da aprendizagem, Moran

(2019) aponta as metodologias ativas como as tendências que se destacam em: (1) tempos e lugares diversos, oportunizando a aprendizagem remota em ritmo próprio; (2) aprendizagem personalizada, com ferramentas de estudo adaptadas para as necessidades de cada aluno; (3) livre escolha, no qual os alunos aprenderão em dispositivos diferentes; (4) aprendizagem baseada em projetos; (5) experiência em campo, com mais oportunidades dos alunos desenvolverem habilidades do mundo real; (6) mais oportunidades de interpretação de dados matemáticos; (7) novas metodologias de avaliação, perdendo o foco no tipo quantitativo; (8) alunos envolvidos na formação de seus currículos – propriedade do aluno; (9) fortalecimento de mentorias/tutorias.

Esses são desafios de longo alcance, elencados na BNCC (2017) através das competências gerais a serem adquiridas. Para os indivíduos e a sociedade, novas ferramentas e recursos educacionais prometem capacitar os indivíduos a desenvolver uma gama mais ampla de competências, habilidades e conhecimentos e de liberar seu potencial criativo.

A tecnologia tornou-se integrada em praticamente todos os aspectos do trabalho. E como passamos muito tempo trabalhando, é nele o lugar no qual se percebe diretamente o impacto do desenvolvimento de tecnologias. Da colaboração à produtividade; de novas maneiras de abordar o design do espaço de trabalho para a capacidade crescente de trabalhar de praticamente qualquer lugar; e desde a contratação e recrutamento até novos conjuntos de habilidades – é um momento de experimentação para empresas e organizações à medida que as tendências em tecnologia convergem para mudar o que significa trabalhar.

Dessa forma, considerando o baixo número de alunos com comportamento superdotado apontados pelos dados oficiais do INEP, através do Censo escolar e a ascensão da chamada Educação 4.0, pretende-se investigar o conhecimento dos professores a respeito do tema Altas Habilidades ou Superdotação em escolas da rede particular de Niterói, e após a análise dos resultados construir o desenho para uma formação continuada disruptiva

sobre Comportamento Superdotado, empregando os conceitos da Educação 4.0 e metodologias ativas.

METODOLOGIA

Considerando a existência de uma subnotificação de alunos com comportamento superdotado devido à dificuldade dos professores da educação básica em reconhecer estas características, foi estabelecida uma parceria com duas escolas da rede particular de Niterói, para que se possa realizar uma capacitação diferenciada e ampliar o atendimento garantido por lei a estes estudantes.

Em virtude da declaração pela OMS, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os Continentes a caracteriza como pandemia e recomenda o distanciamento social, optou-se por um questionário inicial aplicado de forma remota, para a coletar dados sobre o conhecimento do comportamento superdotado dos participantes, educadores e componentes da equipe pedagógica.

A ferramenta que se mostrou mais adequada a esta finalidade foi o Google Forms, pela possibilidade de acesso em qualquer local e horário; a agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois as respostas aparecem imediatamente; a facilidade de uso podendo ser enviado aos participantes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se, ainda, como vantagem os resultados da pesquisa, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados.

Os dados coletados atenderão às expectativas do processo, e contribuirão para definir o conteúdo do curso, bem como o percurso digital mais adequado ao aprendizado, dentro de uma plataforma especialmente desenhada para esta finalidade, numa experiência sensorial imersiva e de sensibilização. Esta plataforma reunirá os conhecimentos necessários para que professores, gestores e orientadores educacionais possam compreender melhor alunos que apresentem um comportamento superdotado, e construir, dentro da comunidade escolar, um am-

biente mais favorável a identificação de perfis e suas características, permitindo o acesso destes alunos aos profissionais que realizarão os procedimentos de avaliação e identificação necessários ao reconhecimento de suas necessidades especiais de aprendizagem.

O Curso a ser planejado, tem previsão de ocorrer em 2021 e como não é possível prever a situação em que o mundo, e em especial, o Brasil estarão, todo o processo está sendo construído a fim de ser oferecido na modalidade on-line.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fato do desconhecimento do tema Comportamento Superdotado favorece, ainda hoje, que professores pensem que (1) esses alunos possuem recursos suficientes para desenvolverem por conta própria o seu potencial superior; (2) que eles necessariamente apresentam excelente desempenho acadêmico; (3) que a participação em programas especiais fortalece uma atitude de arrogância e vaidade no aluno; (4) que existe um estereótipo frequente que é o fato de serem sempre do sexo masculino, franzino e tendo na leitura seu grande foco de interesse (REIS E RENZULLI, 2009). Por isso, é importante pensar em propostas de formação continuada para os professores, pois principalmente os que fizeram suas graduações antes dos anos 2.000, pouco ou nunca tiveram contato com o tema em questão.

Para além do conhecimento e reconhecimento dos alunos superdotados, é preciso auxiliar os professores na construção de propostas adequadas para a realização da suplementação aos alunos e, entendendo-os como uma geração de nativos digitais, apresentar a possibilidade do trabalho em plataformas digitais torna-se extremamente interessante. Em virtude da situação na qual o mundo se encontra, a pandemia da COVID-19, é oportuno pensar em uma formação para professores na modalidade on-line que ofereça duas oportunidades: 1ª – a possibilidade de conhecer mais a respeito do comportamento superdotado; 2ª- conhecer através de situações imersivas nas quais ao mesmo tempo o professor tenha a oportunidade de aprender a respeito de tecnologias assistivas e reconhecê-

-las como instrumento de atendimento aos alunos superdotados.

A presente pesquisa é o tema de Mestrado da autora, e sua co-autora é sua orientadora do processo, docente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão e sua área de atuação é em atendimento a alunos superdotados e formação de professores para o tema. Para melhor estruturação do projeto, um co-orientador foi convidado, devido a sua expertise, uma vez que é docente do Instituto de Computação e coordenador geral do UFF MediaLab e atua no desenvolvimento e pesquisa de jogos eletrônicos, inclusive para alunos público alvo da educação especial, como os do Transtorno do Espectro do Autismo.

Em junho de 2020, a autora e seus orientadores se reuniram para uma conversa inicial e ponderaram a respeito de alguns pontos importantes na construção de um curso de formação para professores na modalidade on-line: (1) necessário conhecer o público alvo que será atendido, seus conhecimentos a respeito do tema Comportamento Superdotado e sua afinidade com plataformas digitais; (2) organizar uma modalidade de curso que seja ao mesmo tempo formador a respeito do tema, mas também de possibilidades de tecnologias que podem ser implementadas nas atividades de suplementação para os alunos superdotados das escolas. Conversou-se a respeito de serem encontros rápidos e com uso de imersão e criatividade, evitando a repetição de formações na modalidade on-line, mas que continuam sendo meras exposições de assuntos pelos palestrantes.

Dessa forma o objetivo do trabalho foi construído: o desenho para uma formação continuada disruptiva, empregando os conceitos da Educação 4.0 e metodologias ativas. Disrupção, segundo o Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis, é a “interrupção do curso normal de um processo”. O objetivo de ser uma atividade on-line foi reforçado uma vez que pessoas em todo o mundo estão interrompendo o fluxo habitual da educação em função da necessidade do isolamento social, causado pela propagação do vírus Sars Cov 2.

Neste momento houve uma quebra no en-

sino convencional, não pelo desejo de transformação, mas pela necessidade de mitigar os danos causados pela COVID-19. A educação, segundo Hussim (2018), no modelo que vinha sendo desenvolvida e estudada até o presente momento, não atende mais às demandas expostas pelas novas necessidades de adequação da aprendizagem. Isso ocorre porque a carência por um ensino híbrido cresceu, o perfil dos alunos atendidos na educação básica mudou e o avanço tecnológico impôs novos desafios. Hoje sabemos que cada aluno, independentemente do nível de escolarização em que se encontra, tem aptidões diferentes, capacidade e tempo de aprendizagem distintos. Além disso, estão conectados a uma rede de informações em tempo real, o que não acontecia há alguns anos. Compreender estas relações é importante para remodelar o ensino escolar, para que este se torne mais eficiente no processo de aprendizagem dos alunos.

Tecnologias como os videogames já se mostraram eficientes em ensinar, aumentando o interesse por alguns assuntos pouco usuais, principalmente pelo fato de os jogos mudarem a dificuldade de seus desafios de acordo com a facilidade de cada pessoa para resolvê-los. Dessa forma, um jogo consegue se adaptar à necessidade de cada participante individualmente, algo que dificilmente ocorre durante as capacitações de docentes. Para além da sua capacitação, é preciso fomentar no professor o interesse em desenvolver atividades que atendam a essa nova geração que hoje está matriculada nas escolas, que são os nativos digitais, nomenclatura utilizada por Palfrey e Gasser, (2011), para nomear os estudantes que nasceram na era digital, os nascidos após 1980, quando estavam sendo lançadas no mercado as primeiras tecnologias digitais, e entre eles encontram-se os alunos com comportamento superdotado.

Para a realidade brasileira, podemos considerar como nativos digitais aqueles que nasceram após 1990, já que a internet começou a ser popularizada no Brasil a partir de 1992. Os nativos digitais têm habilidades para receber e compartilhar informações, portanto, é possível transmitir a eles, através de recursos tecnológicos, conteúdo didático com entretenimento. Mesmo sabendo que as Tec-

nologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são veículos eficientes para transmissão de conhecimento, se tratando de estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado é necessário identificar as habilidades específicas desses estudantes e as comuns aos nativos digitais. Em artigo publicado, Rosa e Galvão (2018) apontam que metáforas computacionais são interessantes e devem ser utilizadas para estudos de processos subjacentes aos processos de fundo criativo.

Desenvolver uma formação continuada que permita uma aprendizagem adaptativa, com a oferta de conteúdo personalizado, e vivência imersiva de uma nova forma de adquirir conhecimento, é uma maneira de aproximá-lo da realidade dos alunos com os quais trabalha no contexto atual, mudando o foco central do agente de transformação da aquisição do conhecimento, centrando este processo em quem está aprendendo, não em quem transmite este conhecimento, permite, posteriormente, que durante a transposição se seu processo de aprendizagem para o espaço da sala de aula, se concentrem nos alunos que precisam de mais ajuda para compreender determinada matéria.

A formação continuada para professores da Educação Básica começou a ser desenhada e, em um primeiro momento, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil sendo aprovado e no parecer número 4.326.708, as considerações feitas pelos avaliadores apontaram que:

A carência de formação continuada sobre o tema de Altas Habilidades ou Superdotação, em formato digital, acessível através de dispositivos digitais como computadores, tablets e smartphones, e conectados ou não – offline – à rede mundial de dados, resulta na não identificação de alunos com este tipo de comportamento na sala de aula, causando a ausência de atividades pedagógicas que suplementem as necessidades específicas de atenção e atendimento, consequentemente a equidade no processo ensino-aprendizagem e o pleno exercício de seus direitos educacionais. A criação de novas ferramentas para formação continuada, que contribuam para uma aprendizagem mais significativa e adaptável ao cotidiano de cada professor, é uma maneira de diminuir a lacuna que existe na formação escolar de tais indivíduos. (PLATAFORMA BRASIL, 2020)

Para a submissão do projeto ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil fazia-se necessário estabelecer parcerias com instituições de ensino que tivessem interesse em que seus professores participassem do processo de formação continuada. Algumas escolas da cidade de Niterói – RJ, local no qual a pesquisa está sendo desenvolvida, foram procuradas para firmar uma parceria, no entanto apenas duas delas se interessaram. Ambas são da rede privada, a primeira é uma escola de grande porte, que tem matriculado 1.200 alunos e atende aos Ensinos Fundamental e Médio. A outra, de pequeno porte, com 20 alunos matriculados e atende ao Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que a segunda escola já foi criada com uma estrutura diferenciada pensando no atendimento ao público de alunos superdotados, mas, mesmo assim, a direção sinaliza a falta de conhecimento do tema pelos professores. As direções também sinalizaram que devido ao excesso de trabalho para os professores em 2020, devido a nova modalidade de ensino, que o curso deveria ser oferecido em 2021.

Entendeu-se que, em um primeiro momento, era necessária a construção de um instrumento para o levantamento do perfil do público a ser atendido e a aferição do conhecimento que os participantes possuem sobre comportamento superdotado. Dessa forma, um questionário a ser aplicado de forma remota, usando o Google Forms, que está em processo de finalização para ser aplicado aos professores até o final do mês de outubro de 2020.

Este questionário inicial está dividido em segmentos desde a formação inicial, passando pela sua experiência como profissional da educação, sua continuidade formativa e seus conhecimentos acerca de pessoas com altas habilidades ou superdotação. Para a verificação se o percurso investigativo estava adequado ao tema abordado, três profissionais que trabalham com superdotação validaram este trabalho.

Pensando na formação inicial perguntas como: Durante o seu curso de formação de professores ou licenciatura, em algum momento, foi desenvolvido o assunto inclusão de alunos com altas habilidades ou superdotação na educação básica?

serão realizadas. O objetivo é entender como esse tema tem sido tratado pelos diversos cursos de formação e se os professores, participantes da pesquisa, já têm alguma noção do assunto. A identificação dos superdotados é muito desafiadora e depende da junção de vários fatores e entre eles a observação criteriosa feita pelo professor em sala de aula. Assim sendo, o professor precisa conhecer além do conteúdo a ser ensinado, conteúdos de psicologia cognitiva e social, do desenvolvimento infantil e juvenil, bem como de práticas de diferenciação curricular (MATHEWS, 2015), para que possa oferecer as possibilidades pedagógicas previstas na legislação no âmbito da suplementação escolar, como o enriquecimento e a aceleração de estudos.

Em outro bloco de questionamentos o objetivo é saber se e como o professor reconhece e caracteriza o aluno com comportamento superdotado. Foram feitas questões como: “Para você, qual seria o perfil de alunos com altas habilidades ou superdotação?” e “Você diria que na sua sala de aula/escola tem algum aluno com altas habilidades ou superdotação?” Ao realizar esse levantamento será possível atentar para os conceitos a serem tratados ao longo da formação continuada. Um dos pontos, que de modo geral, funciona como dificultador do trabalho docente com o público superdotado é a questão dos Mitos que permeiam a superdotação. Em trabalho realizado durante seu doutoramento, Cardoso (2016) encontrou, em pesquisa semelhante, um resultado que apontava para a necessidade de trazer para os professores em exercício conceitos que desfaçam entre eles ideias errôneas e que dificultam a identificação e atendimento aos indivíduos com comportamento superdotado.

Com o intuito de saber se os professores conhecem os diferentes documentos legais brasileiros à respeito da Educação Especial na modalidade inclusiva, será questionado: Na sua opinião, um aluno com comportamento superdotado necessita do Serviço de Atendimento Educacional Especializado? Ainda em pesquisa realizada por Cardoso (2016) os professores entendem que os alunos superdotados necessitam de apoio, mas não sabem que os mesmos são amparados pela lei como os alunos com deficiência e transtornos, por exem-

plo. Pérez (2018) ainda sugere que não é incomum o professor confundir a superdotação com algum tipo de deficiência.

A partir das respostas obtidas no levantamento de dados, a criação da ementa para a trilha formativa será elaborada aproveitando as ferramentas digitais existentes que possibilitam uma aplicação de forma remota e ao mesmo tempo como uma oportunidade de conhecimentos de novas modalidades de criação de atividades suplementares para alunos com comportamento superdotado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta formação agrega setores diferenciados de ensino e pesquisa para composição de um produto inovador e que permita uma experiência sensorial e imersiva, em um momento de pandemia. Para isso, tornou-se necessário buscar profissionais com conhecimentos e expertise na sua área de atuação para alicerçar uma proposta de rompimento de paradigmas da educação.

A ampliação do acesso aos conhecimentos sobre comportamento superdotado na sala de aula e a transformação que a educação vem passando, permitirá maior compartilhamento das informações entre os pares, permitindo que o conteúdo aprendido seja partilhado, ampliando a rede de saberes a respeito do tema. Para além da aplicação em sala de aula, este tipo de formação permite uma rápida multiplicação.

Considerando que a abrangência tecnológica modifica a forma como o conteúdo é repassado através da internet, apropriar-se destes mecanismos de reprodução de conhecimento para melhorar e estimular a formação continuada dos docentes se mostra adequada, contribuindo para a ampliação do atendimento aos alunos que possuem estas condições, garantindo uma educação mais equitativa.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Rodrigo. **As principais metodologias e ferramentas na educação 4.0**. Araçatuba: Edição do Autor, 2019. 80 p. Disponível em: <http://www.rodrigoalbino.com.br/assets/images/projetos/livro2.pdf>. Acesso em: 07 out. 2020.

ALENCAR, E.M.L.S. **Psicologia e educação do superdotado**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTONIO JUNIOR, Wagner. **Objetos de aprendizagem virtuais: ambientes interativos de aprendizagem**. 2015. ed. Bauru: Edição do Autor, 2015. 42 p. EBook Kindle. *Objetos de aprendizagem virtuais: ambientes interativos de aprendizagem*. Bauru: Edição do Autor, 2015. Edição do Kindle.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular 2017**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 14/04/2018

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm ou <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 15/06/2020

BRASIL. **Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 15/06/2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2020

BRIGGS, C.J., REIS, S.M. & SULLIVAN, E.E. **A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students**. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131-145, 2008. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Christine_Briggs/publication/237969834_A_National_View_of_Promising_Programs_and_Practices_for_Culturally_Linguistically_and_Ethnically_Diverse_Gifted_and_Talented_Students/links/00b4953284dad88155000000.pdf. Acesso em 06 de janeiro de 2016.

CARDOSO, F. S. **Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia**. *Tese (Doutorado em Ciência e Biotecnologia)* - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B., e STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos traduzido para o Português por Fundação Lemann e Instituto Península**.

CHRISTENSEN, C. M. HORN, M. B., Jhonson, C. W. **Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender - atualizado e ampliado**. Porto Alegre: Bookman Companhia Editora / Artmed Editora S.A., 2012. (Edição do Kindle). Tradução Rodrigo Sardenberg.

COTET, Gabriela Beatrice; CARUTASU, Nicoleta Luminita; CHISCOP, Florina. **Education for the Professions in Times of Change**. *Education Sciences: Education for the Professions in Times of Change*, [S.L.], v. 1, n. 10, p. 1-14, 16 jan. 2020. Mensal. MDPI. <http://dx.doi.org/10.3390/books978-3-03936-516-6>. Disponível em: <https://www>

- mdpi.com/2227-7102/10/1/21/htm. Acesso em: 07 out. 2020.
- DELORS, J. (Org.) **Educação um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- DICIONÁRIO MICHAELIS. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=disrup%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 29/09/2020.
- GARCIA, M. S. S.; CZESZAK, W. **Curadoria Educacional (Locais do Kindle 178)**. Editora Senac São Paulo. Edição do Kindle.
- GUALDA, Linda Catarina et al. **EDUCADOR 4.0:: impactos da revolução tecnológica na prática docente**. *Revista de Humanidades Tecnologia e Cultura*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 104-120, dez. 2019. Mensal. Disponível em: <http://www.fatecbauru.edu.br/ojs/index.php/rehute/article/download/430/306>. Acesso em: 29 set. 2020.
- HORN, M. B. et al. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., Uma Empresa do Grupo A Educação S.A., 2014. (Edição do Kindle.). [tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica: Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich].
- HUSSIM, A. A. **Education 4.0 Made Simple: Ideas For Teaching**. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2018. *International Journal Of Education & Literacy Studies*, Austrália, v. 6, n. 3, p. 93-98, 31 jul. 2018. Trimestral. Disponível em: <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/4616>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Education+4.0&id=EJ1190812> Acesso em: 29/09/2020
- MARLAND, S. P. **Education of The Gifted and Talented: report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1972.
- MATHEUS, M.S. **Creativity and Leadership's Role in Gifted Identification and Programming in the USA: A Pilot Study**. *Asia Pacific Education Review*, v16, n2, p247-256, Jun, 2015. Disponível em https://eric.ed.gov/?q=giftedness+POLICY&ff1=dtySince_2012&id=EJ1062452. Acesso em 03 de dezembro de 2019.
- MELO, M. S. S. e OLIVEIRA, E. A. A. Q. **Educação a Distância: Desafios da modalidade para uma Educação 4.0**. in *Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação - Vol. 5 nº 1 Ed. Especial: VI SEC Simpósio de Ensino de Ciências*.
- MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2019. 94 p.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 29/02/2020
- MORAN, José. **Metodologias ativas: alguns questionamentos**. <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uplo>ads/2013/12/metodologias.pdf Acesso em 29/02/2020
- PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PÉREZ, S. G. B. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento**. *Cadernos*, edição nº 22. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm> Acesso: 10 de outubro de 2020.
- PÉREZ, S.G.P.B. **Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática**. In: VIRGOLIM, A. (Org.) *Altas habilidades- superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.
- REIS, S.M. & RENZULLI, J.S. **Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences**. *The Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233, 2009. Disponível em <http://search.proquest.com/openview/4fdc4a4e8fbb020ad22cb928812e0e37/1?pq-origsite=gscholar>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.
- ROSA, G.D.A. & GALVÃO, A.T. **Expertise e criatividade: contribuições da modelagem computacional da cognição**. In: VIRGOLIM, A. (Org.) *Altas habilidades- superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.
- SPIPKER, M. J e NASCIMENTO, L **Comunidades de aprendizagem emergentes: uma abordagem à educação disruptiva**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/3434> Acesso em: 07/10/2020
- VIRGOLIM, A. M. R.. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2015.

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E DE
AVALIAÇÃO PARA CRIANÇAS, JOVENS E
ADULTOS COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO**

EIXO 02

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

The importance of identification of high abilities or giftedness in the school environment

Bruna Mathias da Cruz ¹
Jeane Mendonça Garcia ²
Fernanda Serpa Cardoso ³
Helena Carla Castro ⁴

RESUMO

Ainda prevalece nas escolas brasileiras o mito do superdotado acadêmico, aquela pessoa que é boa em todas as disciplinas, tirando sempre as melhores notas. Esse fato dificulta que os diversos profissionais da educação reconheçam alunos superdotados nas classes de aulas regulares. O presente trabalho relata a trajetória de uma aluna negra, oriunda de família carente, sem perspectiva de ingressar na vida acadêmica. A escola na qual a aluna estudava foi contemplada com o Edital Melhoria da Escola Pública da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), resultado de uma parceria da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Instituto Vital Brazil (IVB). Além da melhoria na sala de recursos multifuncionais e no Laboratório de Ciências da escola, foi criado também o Projeto Jovem Cientista com o objetivo de identificar alunos com altas habilidades ou superdotação e introduzi-los em atividades de pesquisa na UFF e no IVB. A então aluna do Ensino Médio, com baixo rendimento acadêmico foi indicada por uma professora regente da turma a participar do projeto. Os relatórios apresentados em dois anos à FAPERJ, 2014 e 2015, apontaram que a aluna desenvolveu, ao longo de três anos, diversas atividades na Escola de Inclusão da UFF, apresentando seus trabalhos na forma de pôster e comunicação oral em eventos acadêmicos. A participação em tais atividades melhorou a autoestima dela que se percebeu capaz de ingressar na vida acadêmica, cursando hoje Psicologia. O caso descrito e estudado sugere que é necessário o investimento não só em espaços para a suplementação de tais alunos, mas também na formação de professores.

Palavras-chave: Identificação pelo Professor; Altas Habilidades ou Superdotação; Projeto Jovem Cientista.

1 - Estudante de Psicologia, bolsista Faperj brunamathiasdacruz@gmail.com

2 - Psicóloga e Mestre em Diversidade e Inclusão/UFF, Bolsista Faperj jeamamendonca@gmail.com

3 - Doutora em Ciências e Biotecnologia/UFF fernandalabiomol@yahoo.com.br

4 - Doutora em Biologia e Modelagem Molecular/UFRJ, Pesquisadora CNPq, Nível 1 hcastrorangel@yahoo.com

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

The importance of identification of high abilities or giftedness in the school environment

Bruna Mathias da Cruz ¹
Jeane Mendonça Garcia ²
Fernanda Serpa Cardoso ³
Helena Carla Castro ⁴

ABSTRACT

The myth of the gifted academic still prevails in Brazilian schools, the person who is good in every subject, always getting the best grades. This fact makes it difficult for different education professionals to recognize gifted students in regular classes. The present work reports the trajectory of a black student, from an impoverished background, with no prospect of entering the academic life. The school the student went to was awarded the Public Improvement Notice of the Rio de Janeiro State Research Support Foundation (FAPERJ), the result of a partnership between the Federal Fluminense University (UFF) and the Vital Brazil Institute (IVB). In addition to the improvement in the multifunctional resource room and in the school's Science Laboratory, the Young Scientist Project was also created with the aim of identifying students with high abilities or giftedness and introduce them to research activities at UFF and IVB. The then high school student, with low academic performance, was appointed by a teacher in the class to participate in the project. The reports presented in the course of two years to FAPERJ, 2014 and 2015, pointed out that the student developed, over three years, several activities at the UFF Inclusion School, presenting her works in the form of a poster and oral communication at academic events. Participation in such activities improved her self-esteem, making her realize that she was able to enter academic life, in that she is currently studying Psychology. The case described and researched suggests that it is necessary to invest not only in spaces for supplementation of such students, but also in the training of teachers.

Keywords: Identification by the teacher; High abilities or giftedness; Young Scientist Project.

1 - Estudante de Psicologia, bolsista Faperj brunamathiasdacruz@gmail.com

2 - Psicóloga e Mestre em Diversidade e Inclusão/UFF, Bolsista Faperj jeamamendonca@gmail.com

3 - Doutora em Ciências e Biotecnologia/UFF fernandalabiomol@yahoo.com.br

4 - Doutora em Biologia e Modelagem Molecular/UFRJ, Pesquisadora CNPq, Nível 1 hcastrorangel@yahoo.com

INTRODUÇÃO

O que se espera da vida de uma menina negra, nascida numa comunidade pobre, cercada de pessoas com baixa escolaridade e empregos com baixos salários, afetados por qualquer crise econômica social? Uma profecia auto-realizadora poderia com muita facilidade prever que ela seria mais uma menina a repetir as histórias de tantas mulheres negras que não completaram seus estudos, tiveram suas vidas transformadas pelos filhos nascidos a partir da adolescência e não tinham nada mais a oferecer aos filhos do que as roupas e as cestas básicas recolhidas em ações sociais filantrópicas (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Uma professora da Educação Básica foi responsável por desfazer a profecia de fácil realização. Sua sensibilidade, crença no ser humano e capacidade de observação fizeram-na perceber uma aluna que não se destacava pelo desempenho escolar, mas pela capacidade de comunicação, argumentação e desembaraço social. A possibilidade de imaginar que outros alunos poderiam passar invisíveis nas salas de aulas fizeram com que ela procurasse professoras parceiras a fim de buscar a ajuda fundamental para mudar, definitivamente, o destino da menina pobre e negra.

Desafiando o mito de que alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) sempre apresentam alto desempenho escolar (ALENCAR; FLEITH, 2001 e ANTIPOFF; CAMPOS, 2010 e WINNER, 1998), ao tomar conhecimento de que a escola na qual trabalhava tinha sido contemplada com o Edital Melhoria da Escola Pública da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Faperj, para a obtenção de equipamentos para o Laboratório de Ciências da escola com vista a desenvolver o Projeto Jovem Cientista do Instituto Vital Brazil, um ICT melhorando o ensino de ciências pela estimulação de novos talentos em escola pública, a professora não titubeou e indicou a aluna que não apresentava comportamento superdotado acadêmico (RENZULLI, 1986), devido ao baixo desempenho escolar, para participar do projeto piloto. A aluna foi contemplada com uma bolsa de iniciação científica do Programa Jovens

Talentos da Faperj, para participar do projeto que envolvia o colégio aonde estudava, o Colégio Estadual Guilherme Briggs, o Instituto Vital Brazil, e a Universidade Federal Fluminense: o Projeto Jovem Cientista. O mesmo visava favorecer o acesso de alunos de escola pública, identificados com altas habilidades ou superdotação, ao ensino científico e à inovação com a participação dos alunos do Ensino Médio em diversos laboratórios e atividades desenvolvidas pelos espaços parceiros (DELOU et al, 2013).

INTELIGÊNCIA E A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS SUPERDOTADOS EM CLASSE SOCIAIS MENOS FAVORECIDAS

O conceito de inteligência vem sendo alterado ao longo dos anos. A partir da década de 80 as novas teorias que surgiram sobre a inteligência e as altas habilidades ampliaram a forma como a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação deve ser feita, assim também como seu acompanhamento, discutindo que a inteligência vai muito além do que a medida de uma escala pode representar (CARDOSO, 2016). Dentre essas teorias podemos citar: a Teoria dos Três Anéis de Renzulli e o modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Na década de 80, Howard Gardner um psicólogo construtivista, insatisfeito com a ideia unitária da inteligência e com o fato dos testes de QI serem as únicas possibilidades disponíveis para se medirem a capacidade de uma pessoa, propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas. Nela, o referido autor redefine a inteligência como habilidades para resolver problemas, identificadas, inicialmente, em ao menos sete áreas distintas ampliadas para nove áreas em estudos posteriores (GARDNER, 2005). Ao analisá-las com base em critérios construídos em pesquisa, definiu que cada uma tem origem independente, com limites genéticos e neuroanatômicos próprios, podendo haver até uma relação entre elas, mas não como um fator necessário. As inteligências identificadas por Gardner são: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e a inteligência existencial.

Um dos maiores desafios apontados na literatura e relacionados aos alunos com altas habilidades é justamente avaliar e identificar os diferentes tipos de inteligência em um público com baixa representação cultural e linguística e contexto socioeconômicos desfavorecidos (FRIEDMAN-NIMZ, 2009 e GENTRY, 2009 e OLSZEWSKI-KUBILIUS; CLARENBACH, 2012), indicando a necessidade de ampliarmos os critérios de avaliação em situações de risco e desfavoráveis ao desenvolvimento do aluno. Se tais indivíduos estão presentes em todas as classes sociais, como reconhecê-los?

O PERFIL HETEROGÊNEO DE ALUNOS SUPERDOTADOS

Indivíduos com altas habilidades ou superdotação compõem um grupo bastante heterogêneo, variando em seus interesses e desempenho. Enquanto uns apresentam um excelente desempenho em uma inteligência específica, outros podem ser excepcionais em mais de uma inteligência, isoladas ou combinadas; variam de humor, uns são mais introvertidos e outros mais extrovertidos (SIMONTON, 2000). A legislação brasileira conceitua alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) como aqueles que apresentam “potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, art. 4º, III). No entanto, para autores como Gagné (2005) e Pfeiffer e Stocking (2000) é muito complexo definir os indivíduos com altas habilidades ou superdotação, uma vez que este é um fenômeno multifacetado e que envolve um conjunto de características da pessoa, como a criatividade, diversas habilidades gerais e específicas, o interesse, as oportunidades oferecidas incluindo o nível de instrução e escolaridade, além do ambiente em que o indivíduo está inserido.

A definição do que é ter altas habilidades ou superdotação tem mudado ao longo do tempo. O que antes era visto como unidimensional e associado ao elevado potencial acadêmico, hoje tem uma múltipla visão com a existência de diversos tipos de inteligência, como é apresentado na Teoria das Múltiplas Inteligências (GARDNER, 1983). Ren-

zulli utiliza a palavra “superdotado” como adjetivo para qualificar o comportamento escolar, e não como substantivo evidenciando a necessidade de transformar os potenciais em desempenhos (RENZULLI, 2014). Assim, discute o desenvolvimento de comportamentos superdotados que estão relacionados ao tempo, às pessoas e às circunstâncias e podem ser desenvolvidos de acordo com as associações que faz. O referido autor ainda ressalta a existência de dois tipos de superdotação: (1) o escolar ou acadêmico e (2) o produtivo-criativo, indicando que ambos são importantes e que normalmente existe uma interação entre eles.

Além da dificuldade de definição, outras situações comprometem a identificação e acompanhamento dos indivíduos com altas habilidades ou superdotação. Essas situações levam os pais e professores a pensarem que (1) esses alunos possuem recursos suficientes para desenvolverem por conta própria o seu potencial superior; (2) que eles necessariamente apresentam excelente desempenho acadêmico; (3) que a participação em programas especiais fortalece uma atitude de arrogância e vaidade no aluno; (4) que existe um estereótipo frequente que é o fato de serem sempre do sexo masculino, franzino e tendo na leitura seu grande foco de interesse (REIS; RENZULLI, 2009 e MCCLAIN; PFEIFFER, 2012). Mas como identificar nas diversas salas de aula do nosso país, os alunos com altas habilidades ou superdotação?

A IDENTIFICAÇÃO DE ALUNOS COM ALTASHABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

A história de testes de mensuração da inteligência mostra Binet como o inventor de testes quantitativos e comparativos da inteligência. Por uma demanda do governo francês em identificar dificuldades e evitando a padronização dos ambientes escolares, Binet propôs a escala métrica da inteligência a partir da seleção de um grupo de questões, organizadas em escala crescente de dificuldade, para ser aplicada às crianças. A partir de respostas dadas pela maioria dos estudantes de uma determinada idade, foi definido o nível intelectual de cada grupo. A escala foi construída sem levar em consideração fatores como condições sociais e edu-

cacionais (DE FREITAS CAMPOS; DE GOUVEIA; GUIMARÃES, 2014).

Esses testes só passaram a serem aplicados para a população em geral posteriormente, depois de uma parceria com Théodore Simon, e após o psicólogo norte-americano Lewis Terman (PICKREN; RUTHERFORD, 2010), da Universidade de Stanford – Califórnia, ter traduzido o teste para o inglês, revisando-o, acrescentando algumas questões e removendo outras tarefas. A partir de tais testes, uma nova escala de inteligência, conhecida como Stanford-Binet Intelligence Scale, tornou-se popularmente conhecida, principalmente, por ser objetiva na identificação e categorização da inteligência (HANSEN, 2009). No entanto, essa popularização começou a apresentar resultados que levantaram controvérsias com relação ao teste, e que perduram até hoje. O próprio Terman considerou que os resultados do teste refletiam além da inteligência inata de uma pessoa, outros fatores como grau de instrução e condições socioeconômicas (MYERS, 1999).

As críticas feitas atualmente ao teste baseiam-se no fato de mesmo enfatizar a inteligência acadêmica, focando na linguagem e na matemática, sem considerar outros tipos de inteligência, como a capacidade na resolução de problemas (STERNBERG; GRIGORENKO, 2000). Se considerada apenas a inteligência acadêmica, o grau de escolaridade influencia fortemente o resultado do teste, o que poderia ser um resultado negativo em escolas públicas brasileiras diante um quadro de desgaste educacional repetido a décadas. Reforçando tal ideia, Brinch e Galloway (2012) ressaltam que manter as pessoas em escolas tem sido a melhor maneira de alguns países melhorarem o resultado em testes de QI.

Levando em consideração a inteligência como múltipla e não mais unitária, como proposto por Gardner na década de 80, Borland (1986) sugere que um teste deve estar sempre associado a outras fontes de informações, como o comportamento e aptidões, para que as habilidades dos alunos nas mais diversas áreas possam ser apreciadas. O autor ainda ressalta que os testes de QI são muito sujeitos

a alterações em relação às diversidades étnica, linguística e socioeconômica, e que isso não pode ser perdido de vista no momento da aplicação.

Apesar das controvérsias sobre testes de QI (CHIODI; FACCI, 2013), estes ainda são largamente utilizados hoje, incluindo no Brasil, na identificação de indivíduo com altas habilidades, deixando de considerar as particularidades de cada indivíduo. Na década de 80, o Programa Experimental de Desenvolvimento Instrumental para Alunos Superdotados, criado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (MENDONÇA et al., 2015) decidiu que os alunos superdotados seriam avaliados quanto ao nível de inteligência pelas diferentes escalas das Matrizes Progressivas de Raven, apoiado no fato de serem instrumentos não verbais, que independem de escolarização letrada. Ainda nos dias atuais, pesquisadores de Portugal (SIMÕES, 2005 e ALMEIDA, 2009), Espanha (DESCO et al., 2011) e China (DUAN et al., 2009), dentre outros, também utilizam as mesmas escalas, por suporem que trata-se de instrumento capaz de identificar grupos de alunos com raciocínio lógico abstrato superior em situação de diversidade cultural.

São considerados indivíduos com altas habilidades ou superdotação aqueles que ao serem submetidos a diferentes propostas de testes, como as Matrizes Progressivas de Raven, apresentarem resultados de QI igual ou superior a 130 ou percentil igual ou superior a 95. Trata-se de um grupo referente a 1% e 3% da população geral.

O PROJETO JOVEM CIENTISTA

O Instituto Vital Brazil tem em sua missão a difusão do conhecimento Científico e faz parte de sua responsabilidade social, a promoção de iniciativas articuladoras com políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal para erradicação da pobreza, da iniquidade social, do combate à fome, combate a violência e desenvolvimento ambiental [sic](IVB, 2016). Nessa conjuntura, a Instituição, como Centro de Pesquisa, Ensino, Desenvolvimento e Produção de Imunobiológicos, Medicamentos, Insumos e Tecnologia para Saúde, conta com o apoio do Governo Federal, às iniciati-

vas que envolvam alunos jovens talentos pela Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial onde de acordo com o art.7º. permite o estabelecimento de parcerias com “instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes”.

Dessa forma, em 2013 iniciou-se o Projeto Jovem Cientista em parceria do IVB com a Universidade Federal Fluminense, especificamente com o Programa de Atendimento a Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD) da Escola de Inclusão e o Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia (PPBI), e o Colégio Estadual Guilherme Briggs (CEGUIB), apoiado pelo Edital FAPERJ No 31/2012 – Programa “Apoio à melhoria do ensino em Escolas Públicas da Rede Pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro – 2012”, intitulado “Projeto Jovem Cientista do Instituto Vital Brazil – Um ICT Melhorando o ensino de ciências pela estimulação de Novos Talentos em Escola Pública” (CARDOSO, 2016).

A proposta do Projeto Jovem Cientista era descobrir, estimular e oferecer condições a jovens talentos identificados com altas habilidades ou superdotação, especialmente no que se refere à preparação desses jovens para enfrentar os desafios atuais do mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que visa integrar-se às ações de ensino de escolas públicas, é fundamental propor aos estudantes uma ampla discussão sobre a produção de conhecimentos na sociedade e sua relação com o pleno exercício da cidadania, contribuindo para a diminuição da pobreza.

O Projeto Jovem Cientista teve como primeira missão a melhoria da sala de recursos multifuncionais e do laboratório de Ciências do Colégio Estadual Guilherme Briggs. O investimento na sala de recursos deu-se pela importância da mesma no atendimento aos alunos com altas habilidades sendo a professora responsável por esse espaço a principal articuladora da ação estabelecida entre Empresa e Universidade para o atendimento aos alunos.

Já o investimento no laboratório de Ciências da escola ocorreu com foco na educação em ciências como o eixo articulador da integração entre instituições científicas e de ensino. No Projeto Jovem Cientista, essa articulação destacou-se de maneira especial na relação que se estabeleceu entre o aluno e o orientador-pesquisador no contexto do trabalho acadêmico, compreendendo que as práticas técnico-científicas que permeariam o processo de construção desses conhecimentos era o elemento central e estruturante desse projeto, ou seja “aprender ciência fazendo ciência”.

A legitimação a essa articulação (Escola - Empresa - Universidade) ocorreu entendendo a importância do aumento da escolaridade, da formação profissional e humana e da promoção da saúde dos jovens das comunidades locais, como e principalmente, daqueles que não têm a oportunidade de terem suas potencialidades descobertas e desenvolvidas em prol das ciências.

OBJETIVO

Relatar a importância da identificação de uma aluna com altas habilidades ou superdotação no ambiente escolar, a partir da observação de uma professora de ensino regular, o encaminhamento para um programa de atendimento a alunos superdotados e os efeitos para a mudança definitiva de sua trajetória de vida.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso (GIL, 2008). Participaram da pesquisa alunos da 1ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Guilherme Briggs. O referido colégio localiza-se na cidade de Niterói- Rio de Janeiro e está inserido em meio a 4 comunidades nas quais o tráfico de drogas é impositivo à vida de seus moradores.

Para compilação e análise dos resultados foram utilizadas as anotações feitas em dois relatórios técnicos entregues à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Faperj (DELOU et al. 2013 e DELOU et al. 2014), além de relatos da própria estudante.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme citado anteriormente, o colégio parceiro da Rede de Interações estabelecida entre escola básica – empresa – universidade foi o Colégio Estadual Guilherme Briggs (CARDOSO, 2016). Ao redor da escola encontram-se as comunidades do Viradouro, Atalaia, Souza Soares e Beltrão. Uma região muito carente que sofre, há anos, a influência do tráfico de drogas, bastante difundido na região. A maioria dos alunos e do público atendido pela Escola vive nessas comunidades e, segundo os professores, não eram raros os relatos dos alunos sobre violência, exploração sexual, homicídios, entre outros casos. Muitos chegavam ao Colégio emocionalmente abalados, desacreditados e desmotivados, quando não eram impedidos devido a confrontos existentes na área entre facções do tráfico, traficantes e policiais, o que contribuía para a diminuição do desempenho e aumento da evasão escolar. Era nessa escola, com um cenário que no imaginário de muitos é desfavorável para a presença de alunos com altas habilidades ou superdotação que o trabalho iniciou-se. Depois de estabelecida a parceria, as reuniões entre os representantes foram intensificadas e nelas ficou decidido que o processo de identificação seria feito nas turmas da 1ª série do Ensino Médio por dois fatores determinantes: (1) os alunos teriam idade mínima para estarem atrelados aos programas de bolsa de iniciação científica júnior – FAPERJ e PIBIC-EM, o que também acarretaria na cobertura do seguro de vida enquanto estivessem dentro dos diversos espaços do Instituto Vital Brazil e na Universidade Federal Fluminense; (2) como estavam na 1ª série, os alunos poderiam ser acompanhados pelos três anos do Ensino Médio, facilitando a análise do seu desenvolvimento depois de iniciar a participação no projeto.

A seleção dos participantes do projeto deu-se através de: entrevista com os pais, avaliação psicológica com teste de inteligência não-verbal (RAVEN, 2008), aplicação da Lista Base de Indicadores de Superdotação: parâmetros de observação na sala de aula (DELOU, 2014). Ressalta-se que o critério de inclusão como indicativo de altas habilidades ou superdotação é que o aluno atinja nos testes psicométricos percentil igual ou superior a 95, no en-

tanto cientes das baixas condições socioeconômicas dos participantes do projeto a equipe do Projeto Jovem Cientista decidiu que seriam incluídos alunos que tivessem obtido percentil igual ou superior a 86. Tal índice foi utilizado como critério de seleção, pois contempla indivíduos brilhantes normais, estando ainda dentro da margem de 3 a 5% da população considerada com altas habilidades ou superdotação pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Uma vez escolhidos os critérios de seleção para os alunos participantes, o teste de Raven foi aplicado, pelas psicólogas da UFF e do IVB, e os resultados analisados, sendo incluídos ao longo dos 3 anos do Projeto Jovem Cientista, 22 alunos que fizeram os testes e obtiveram percentil acima de 86, considerados “normais brilhantes” e outros 12 alunos avaliados por seus professores pela Lista Base de Indicadores de Superdotação (LBISD) da professora Delou. O percentual de desistência do projeto dos alunos que foram testados (32%) quando comparados aos que foram apenas indicados por seus professores (33%) foi bastante semelhante. Uma explicação para tal fato pode vir da possibilidade que ao preencher os critérios da LBISD, os docentes que estão em contato diário com os estudantes percebem o indício das altas habilidades de forma bastante coerente com os testes recomendados por psicólogos (BAHIENSE; ROSSETTI, 2014). Segundo Pérez (2009), preferencialmente professores que lecionam as disciplinas de interesse do aluno e que o conhecem há mais tempo são os que devem fazer uma avaliação indicando a presença de comportamentos superdotados nos alunos.

Dentre os alunos selecionados pelos professores, encontrava-se a aluna da qual relatamos a trajetória. A observação da professora expressa na LBISD indicou a participação da jovem através das características comportamentais de habilidades diferenciadas na inteligência linguística apontadas, apesar da mesma não ter apresentado um resultado satisfatório no teste de Raven. Iniciou-se um caminho que foi trilhado em busca da inclusão social de uma aluna que não apresentava o perfil acadêmico, oriunda de escola pública, com baixa renda, morando em uma comunidade cujas perspectivas eram limitadas

já que os estímulos para o prosseguimento dos estudos são praticamente nulos.

A aluna foi avaliada em 2014 e obteve o percentil 56 no teste de Raven. Apesar do critério adotado pela equipe tivesse sido alunos acima de 86 de percentil, a jovem não conseguiu atingir o mínimo estabelecido para os considerados “normais”, que era 70, e portanto, não foi selecionada para participar do Projeto Jovem Cientista. No entanto, a professora da sala de recursos foi procurada pela professora da disciplina Português, regente da turma, relatando a grande capacidade da aluna em argumentar textos e mediar situações de conflito que fossem apresentadas. Dessa forma, a equipe gestora em conjunto com a professora da sala de recursos decidiram pela inclusão da estudante no Projeto. Assim, iniciou-se a participação da referida aluna no Projeto Jovem Cientista, nos anos de 2014 a 2016, e ao longo da trajetória seu crescimento e conquistas foram visíveis para todos os envolvidos, inclusive por ela, conforme relato a seguir:

Minha participação no Projeto Jovem Cientista foi inesperada. Naquela época com meus 15 anos não imaginava que tinha alguma habilidade, e nem havia escutado falar sobre Altas Habilidades ou Superdotação. Quando ingressei no projeto no primeiro momento comecei a fazer leitura de textos, artigos relacionados a Altas Habilidades para entender sobre o assunto e porque havíamos sido selecionados. Comecei a ler e foi a partir daí o meu primeiro contato com o universo acadêmico. Foram apresentadas, também, as atividades que aconteceriam no IVB e na UFF e nesse momento os participantes se dividiram, onde alguns ficaram nos laboratório do IVB e outros, como eu, que ficaram em laboratórios da UFF e na Escola de Inclusão.

O direcionamento do trabalho com o indivíduo com altas habilidades ou superdotação parte da ajuda pela busca de um autoconhecimento de forma que ele possa se relacionar bem consigo, com o outro e consequentemente, efetuar trocas dinâmicas com seu meio até o momento de querer ou não investir nesse meio (DALOSTO, 2011), pois conforme apontado pela aluna nem sempre tais alunos entendem a condição da superdotação. Importante ressaltar que ao entrarem em contato,

previamente, através de palestras, com as diferentes atividades promovidas nos espaços do Instituto Vital Brazil e da Universidade Federal Fluminense auxiliou na própria descoberta dos alunos por áreas de pesquisa que iam ao encontro dos seus interesses particulares, o que facilita o envolvimento com a tarefa que é uma das características apontadas por Renzulli (2018) ao definir um aluno com comportamento superdotado. A aluna escolheu participar das atividades na Escola de Inclusão da UFF, projeto que atende alunos com diferentes necessidades educacionais especiais assim como apoia familiares e escolas. No caso da estudante, ela decidiu trabalhar com o tema Altas Habilidades ou Superdotação, analisando a situação dos alunos participantes do Projeto Jovem Cientista.

Durante a participação no projeto, realizada na Escola de Inclusão da UFF, a mesma realizou atividades de leitura de artigos científicos, escreveu relatórios, montou banners, tratou dados de pesquisa, criou planilhas no Excel, apresentou trabalhos sobre a pesquisa realizada em eventos acadêmicos voltados para públicos de graduação e pós graduação, além de eventos realizados exclusivamente para atender alunos do Ensino Médio. As múltiplas oportunidades vividas, após sua entrada no projeto, fizeram com que percebesse que tinha facilidade para expressar suas ideias organizadas nos trabalhos acadêmicos, e grande capacidade de argumentação quando questionada em público. Estudando sobre o assunto, percebeu que a facilidade de comunicação em público se tratava de um talento que poderia lhe ajudar, posteriormente em seu ingresso na universidade. Sim, porque a menina já se via estudando na faculdade. Ela gostava daquele ambiente diferente do seu cotidiano. Ela gostava das atividades realizadas, esperava com satisfação os dias em que após as aulas, ela não ia para casa e se dirigia para a Escola de Inclusão da UFF para buscar novos conhecimentos, conforme relato:

O projeto me preparou para apresentações no meio acadêmico que até então eu não sabia como eram e em uma dessas apresentações se destacou a minha habilidade na área de comunicação onde a banca queria ter certeza de que tínhamos feito realmente o trabalho e como era possível as minhas explicações e argumen-

tações claras sem nenhum tipo de “cola”. Recordo que durante apresentação do trabalho com as arguições da banca avaliadora apareceu o pensamento rápido para resolução de problemas e a partir de então começamos a trabalhar ainda mais essa habilidade o que me fez ser ganhadora de alguns prêmios de apresentações feitas na feira ciência da escola, que também foi potencializada com a parceria estabelecida entre a escola, o IVB e a UFF.

O relato da aluna aponta para a presença de uma inteligência linguística acima da média. Mesmo não tendo notas altas na escola e tendo dificuldade na inteligência lógico-matemática, a estudante sempre despontou pela facilidade de argumentação e de análise de textos e situações apresentadas, características estas que foram potencializadas com as diversas atividades desenvolvidas pela e com a aluna ao longo dos três anos de participação no Projeto Jovem Cientista.

A inclusão é um processo que deve favorecer as particularidades de cada um. Assim, um aluno com Altas Habilidades ou Superdotação só será efetivamente incluído no processo de ensino quando forem dadas a ele oportunidades reais do desenvolvimento de suas habilidades. É o que se chama na escola de processo de inclusão inversa, ou seja, os alunos uma vez matriculados no sistema regular de ensino são encaminhados para atividades de enriquecimento curricular fora do ambiente de sua sala de aula regular (DELOU, 2001), como foi o caso da aluna da Educação Básica em intercâmbio com alunos e pesquisadores da Universidade Federal Fluminense. Estes locais podem proporcionar atendimento na forma de enriquecimento curricular aos alunos com altas habilidades ou superdotação, evitando a estagnação do desenvolvimento do seu potencial, favorecendo sua criatividade e envolvimento com a tarefa proposta (FREITAS; PEREZ, 2012).

A trajetória relatada pela aluna vai ao encontro da Operação Houndstooth proposta por Renzulli que baseia-se nos papéis antecipados que os indivíduos com alto potencial irão desempenhar na sociedade, enfatizando a importância da mobilização das diversas inteligências dos alunos e

da oferta de um ambiente propício ao desenvolvimento das inteligências intra e interpessoais, necessários enquanto suporte à superdotação acadêmica e também nos processos criativos dos superdotados (RENZULLI, 2018). A Operação Houndstooth aponta para a associação dos traços cognitivos do indivíduo com o desenvolvimento das habilidades humanas: otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, visão e sentido de destino, e um sentimento de poder para mudar as coisas indicando que projetos e atividades escolares que seguirem tal caminho são capazes de desenvolver nos jovens a responsabilidade para com a sociedade em geral.

Junto com a aluna do estudo de caso, ingressaram no projeto, em 2014, 16 alunos do mesmo colégio estadual mas nem todos puderam continuar até o final por precisarem ingressar cedo no mercado de trabalho para ajudar financeiramente suas famílias. Para esses alunos, a questão financeira era a maior dificuldade enfrentada naquele momento, que mesmo recebendo o auxílio da bolsa de iniciação científica, ainda não era suficiente para suprir as necessidades de suas famílias. A aluna também era oriunda de família de baixa renda, mas as dificuldades econômicas enfrentadas ao longo de sua jornada não foram suficientes para fazê-la desistir do sonho recém descoberto, e com isso se manter até o final do ensino médio no projeto, trabalhando as habilidades da sua área de talento. Sobre a sua situação assim como de seus colegas, a aluna aponta que:

Permaneci por 3 anos no projeto que foi seu tempo de duração na minha escola. Nesse tempo alguns saíram pois seu perfil não se encaixava nas atividades oferecidas e outros pela dificuldade financeira apesar do projeto nos oferecer uma bolsa, que para alguns famílias não era o suficiente para a ajuda em casa. A minha trajetória foi incrível e graças ao projeto e a toda equipe que sempre fez o máximo para nos encorajar e fazer com que acreditássemos em nós mesmos, e o olhar daquela professora de português foi possível com que eu saísse de lá almejando a universidade e outras especializações que me fossem possíveis.

A família é o local no qual a criança aprende

as primeiras regras de boa convivência. É fato que o modo como a família apoia o jovem e o ajuda em suas tomadas de decisões influencia nos resultados dos diferentes programas de atendimento a alunos da Educação Básica e entre eles os alunos identificados com altas habilidades ou superdotação. Conforme apontado, o fato de o Projeto Jovem Cientista atender alunos oriundos de condições socioeconômicas precárias, o apoio dos pais nem sempre ocorre devido ao baixo valor das bolsas de auxílio (CARDOSO, 2016).

Apesar da parceria estabelecida no Projeto Jovem Cientista entre a Escola Pública, o IVB e a UFF, o que gerou a oferta de formação continuada para os profissionais da educação sobre Altas Habilidades ou Superdotação, chama a atenção o relato do mito do superdotado que ainda prevalecia no imaginário de alguns professores o que desestimulava os alunos selecionados para o projeto, conforme apontado pela aluna:

Os professores também receberam cursos de capacitação para melhor nos compreender dentro da sala de aula mas ainda sim depois de certo tempo ouvíamos coisas como “você não são superdotados e não sabem isso?” ou “você deveriam ter as melhores notas da sala”, pois alguns ainda carregavam o mito de que sempre daríamos conta de tudo.

No século XXI é preciso estabelecer uma nova concepção de educação, que segundo o documento da UNESCO - Educação para o Século XXI: “uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (DE-LORS, 1997, p.90). No caso de alunos com altas habilidades ou superdotação, Briggs et al. (2008) consideram que o estabelecimento de cursos, palestras e treinamento para professores em exercício podem ajudá-los não só a entender como também alterar o processo de identificação de tais alunos caso seja necessário. Para além da identificação é preciso ajudar o professor a entender a dinâmica de trabalho que deverá ser feita com os alunos com altas habilidades, estando atento à adaptação destes alunos nas atividades educacionais propostas e

evitando a propagação de mitos à respeito de tais indivíduos (MIRANDA, 2008).

Segundo Azevedo e Mettrau (2010), o fazer pedagógico, quanto à diversificação de atendimentos e oferecimento de oportunidades que induzam ao desenvolvimento do indivíduo com altas habilidades fica dificultado devido à impregnação dos professores por mitos, como o que todos os alunos com altas habilidades ou superdotação são excepcionais academicamente em todas as disciplinas, o que ficou evidenciado na descrição da aluna.

Todo o trabalho de descoberta da aluna só foi possível a partir da observação diferenciada e identificação da professora na escola, pois a estudante não era aquela que tirava as melhores notas, mas se destacava por sua capacidade de comunicação. Se apenas as suas notas fossem observadas certamente suas habilidades não seriam notadas, trabalhadas e não seria possível a aluna ter tido as experiências realizadas no projeto, o que não mudaria sua perspectiva do futuro.

Ressalta-se também a importância da parceria da professora regente com a professora da sala de recursos multifuncionais, apontando o quanto tal espaço favorece a descoberta e o estímulo aos alunos superdotados, pois são os Profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais juntamente com os gestores e demais professores os responsáveis por buscar atendimento educacional especializado para os alunos identificados com altas habilidades ou superdotação quando a sala de aula sozinha não supre as necessidades do educando (CARDOSO, 2016).

A identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação deve ocorrer o mais cedo possível de modo a ajudá-los a vencer todo tipo de barreiras e desenvolver suas potencialidades (MCCOACH; SIEGLE, 2003). No entanto, a identificação desses indivíduos é muito desafiadora e depende da junção de vários fatores e entre eles a observação criteriosa feita pelo professor em sala de aula. Assim sendo, o professor precisa conhecer além do conteúdo a ser ensinado, conteúdos de psicologia cognitiva e social, do desenvolvimento infantil e juvenil, bem como de práticas de diferenciação curricular para que possa oferecer as pos-

sibilidades pedagógicas previstas na legislação no âmbito da suplementação escolar, como o enriquecimento e a aceleração de estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida de uma aluna de classe social desfavorecida sofreu mudanças significativas graças ao olhar diferenciado que uma professora da educação básica teve. O estudo de caso apresentado constatou que é preciso conhecer para reconhecer e atender. A presença de um professor que compreenda a superdotação em todas as suas particularidades é de suma importância na visibilidade desse público com o intuito de serem reconhecidos e atendidos na sua plenitude. Tal fato reforça a importância do investimento em cursos de formação iniciada e continuada para os profissionais de educação, sejam eles regentes de salas de recursos multifuncionais, de sala de aula, gestores, como também da área técnico-administrativa.

Além da identificação, a participação em um projeto construído para atender alunos com altas habilidades ou superdotação proporcionou à jovem o aumento de sua autoestima e, principalmente, a capacidade de reconhecer-se apta a enfrentar os desafios que a formação acadêmica iria lhe proporcionar. Portanto, faz-se necessário investir na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, como também em espaços que atendam tais alunos.

A trajetória da aluna, hoje graduanda de Psicologia aponta na importância da interação dos diversos ambientes como a escola e os centros de pesquisa com a família e o próprio indivíduo com altas habilidades ou superdotação, auxiliando-os a se reconhecerem, entenderem, compreenderem suas potencialidades assim como também suas limitações em busca de um futuro mais promissor.

O atendimento a um público de baixo poder aquisitivo e situação socioeconômica precária mostrou que na maioria das vezes por não terem acesso à informação, o perfil de altas habilidades passa despercebido nos ambientes escolares. No entanto, ao serem identificados e direcionados de forma correta para atividades que motivem e desper-

tem seu potencial criativo seus resultados, inclusive acadêmicos, são positivos. Para tal, é necessário que haja o envolvimento dos professores da escola, no sentido de identificá-los e de Institutos de Ciência e Tecnologia como espaços de incentivo ao despertar científico dos alunos, o que é potencializado com o fortalecimento de parcerias como a relatada no trabalho.

Esperamos que o relato apresentado de uma trajetória de sucesso de uma menina negra, oriunda de uma comunidade carente dominada pelo tráfico, sirva de inspiração não só para professores da escola básica, impulsionando-os à descoberta de potenciais alunos superdotados em suas salas de aula, como também aos diversos centros de pesquisa do Brasil a ampliarem suas atividades de extensão e atendimento à sociedade para a acolhida de alunos com altas habilidade ou superdotação.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano; FLEITH, Denise. **Superdotos: Determinantes, Educação e Ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, F. **Teste das Matrizes Progressivas de Raven (MPCR)**. *Peritia- revista portuguesa de psicologia*, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaperitia.org/wp-content/uploads/2010/04/MPCR.pdf>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2016.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Superdotação e seus mitos**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 14, n. 2, jul/dez. p. 301-309, 2010.

AZEVEDO, S.M.L.D.; METTRAU, M.B. **Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 30, n. 1, p. 32-45, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932010000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

BAHIENSE, T.R.S.; ROSSETTI, C.B. **High abilities/giftedness in the school context: perceptions of teachers and teaching practice**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 2, p. 195-208, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200004&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

BORLAND, J.H. **IQ tests: Throwing out the bathwater, saving the baby**. *Roeper Review*, v. 8, n. 3, p. 163-167, 1986. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783198609552963>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRIGGS, C.J.; REIS, S.M.; SULLIVAN, E.E. A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 131-145, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Christine_Briggs/publication/237969834_A_National_View_of_Promising_Programs_and_Practices_for_Culturally_Linguistically_and_Ethnically_Diverse_Gifted_and_Talented_Students/links/00b4953284dad88155000000.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

BRINCH, C.N.; GALLOWAY, T.A. Schooling in adolescence raises IQ scores. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 109, n. 2, p. 425-230, 2012. Disponível em: <<http://www.ssb.no/a/filearchive/Schooling.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2016.

CARDOSO, F. S. Rede de interações como possibilidade para o desenvolvimento de pessoas com altas habilidades e vocações na área de biotecnologia. Tese (Doutorado em Ciência e Biotecnologia) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CHIODI, C.D.S.; FACCI, M.G.D. O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25, n. 1, p. 127-144, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n1/09.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

DALOSTO, M.M. O aluno com altas habilidades/superdotação e o bullying: manifestações, prevalências e impactos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.bdt.d.u.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1425>. Acesso em: 30 de março de 2016.

DE FREITAS CAMPOS, R.H.; DE GOUVEA, M.C.S.; GUIMARÃES, P.C.D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 14, n.2 (35), p. 215-242, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38885/pdf_23>. Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

DELORS, J. (Org.) *Educação um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

DELOU, C.M.C. Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em escolas da rede pública de ensino. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DELOU, C.M.C et al. Relatório Técnico 1 para FAPERJ do Projeto Jovem Cientista do Instituto Vital Brazil, um ICT melhorando o ensino de ciências pela estimulação de novos talentos em escola pública. UFF, 2013.

DELOU, C.M.C et al. Relatório Técnico 2 para FAPERJ do Projeto Jovem Cientista do Instituto Vital Brazil, um ICT melhorando o ensino de ciências pela estimulação de novos talentos em escola pública. UFF, 2014.

DELOU, C. M. C.. Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula. In: Lucia de Mello e Souza Lehmann; Luciana Gageiro Coutinho. (Ed.). *Psicologia e Educação: Interfaces (Série Práxis Educativa)*. 1 ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2014, v. 9. p. 71-93.

DESCO, M et al. Mathematically gifted adolescents use more extensive and more bilateral áreas of the fronto-parietal network than controls during executive functioning and fluid reasoning tasks. *NeuroImage*, v. 57, p. 281-292, 2011. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Francisco_NavasSanchez/publication/50999004_Mathematically_gifted_adolescents_use_more_extensive_and_more_bilateral_areas_of_the_frontoparietal_network_than_controls_during_executive_functioning_and_fluid_reasoning_tasks/links/00463530f0421675aa000000.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2015.

DUAN, X et al. Electrophysiological correlates for response inhibition in intellectually gifted children: A Go/NoGo study. *Neuroscience Letters*, v. 457, p. 45-48, 2009. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304394009004546?via%3Dihub>>. Acesso em: 15 de março de 2015.

FREITAS, SN; PÉREZ, S.G.P.B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012. 2 ed.

FRIEDMAN-NIMZ; R. Myth 6: Cosmetic use of multiple selection criteria. *The Gifted Child Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 248, 2009. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/79fbf9ba811e79e12fafed2fdd7e049c/1?pq-origsite=gscholar>>.. Acesso em: 06 de janeiro de 2016.

FRIEDMAN-NIMZ, R.; SKYBA, O. Personality qualities that help or hinder gifted and talented individuals. In: L.V. Shavinina (Ed.). *International Handbook on Giftedness*. Springer Netherlands, 2009. p. 421-435.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In: STENBERG, R.J.; DAVIDSON, J.E. (Ed.). *Conceptions of giftedness*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 98-120

GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.

_____. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 2005.

- GENTRY, M. Myth 11: **A comprehensive continuum of gifted education and talent development services: Discovering, developing, and enhancing young people's gifts and talents.** *The Gifted Child Quarterly*, v. 53, n. 4, p. 262, 2009. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/f7c47588716903d7390eb01e842c70ca/1?pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 14 de novembro de 2013.
- INSTITUTO Vital Brazil. **Histórico.** Disponível em: <http://www.vitalbrazil.rj.gov.br/instituto_historico.html>. Acesso em: 02 de março de 2016.
- MCCLAIN, M.C.; PFEIFFER, S. **Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices.** *Journal of Applied School Psychology*, v. 28, n. 1, p. 59-88, 2012. Disponível em: <<http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/01/Mcclain-Pfeiffer-20121.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2013.
- MCCOACH, D.B.; SIEGLE, D. **Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students.** *Gifted Child Quarterly*, v. 47, n. 2, p. 144-154, 2003. Disponível em: <<http://gcq.sagepub.com/content/47/2/144.abstract>>. Acesso em: 22 de outubro de 2015.
- MENDONÇA, L.D.; MENCIA, G.F.M.; CAPELLINI, V.L.M.F. **Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras.** *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 721-734, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/15274>>. Acesso em: 20 de abril de 2016.
- MIRANDA, L. **Da identificação às respostas educativas para alunos sobredotados: Construção, aplicação e avaliação de um programa de enriquecimento escolar.** 2008. 237f. Tese (Doutorado em Educação e Psicologia) Universidade do Minho, Portugal, 2008. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/55608812.pdf>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2016.
- MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (Ed.). **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação.** Curitiba: Juruá Editora, 2012.
- OLSZEWSKI-KUBILIUS, P.; CLARENBACH, J. **Unlocking Emergent Talent: Supporting High Achievement of Low-Income: High Ability Students.** *National Association for Gifted Children*, 2012. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537321.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2016.
- PÉREZ, S.G.P.B. **A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional.** *Revista Educação Especial*, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.
- PFEIFFER, S.I.; STOCKING, V.B. **Vulnerabilities of academically gifted students.** *Special Services in the Schools*, v. 16, n. 1-2, p. 83-93, 2000. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J008v16n01_06#.VovTA_krLIU>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.
- PICKREN, W.E; RUTHERFORD, A. **A history of modern psychology in context.** New York: Wiley, 2010.
- RAVEN, J. C. **Teste das matrizes progressivas escala geral – manual.** Rio de Janeiro: Centro Editor de Psicologia Aplicada, 2008.
- REIS, S.M.; RENZULLI, J.S. Myth 1: **The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences.** *The Gifted Child Quarterly*, v. 53, n.4, p. 233, 2009. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/4fdc4a4e8fbb020ad22cb928812e0e37/1?pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2016.
- RENZULLI, J. S. **The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity.** In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Ed.). *Conception of Giftedness.* New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92
- RENZULLI, J.S. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação.** *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.5902/1984686X14676>>. Acesso em: 04 de março de 2016.
- RENZULLI, J.S. **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes.** In: VIRGOLIM, Angela M. R. (org.). **ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais.** Curitiba: Juruá, 2018. 354p. cap.1, p. 19-42.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the Classroom.** New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.
- SIMÕES, M.R. **Potencialidades e limites do uso de instrumentos no processo de avaliação psicológica.** *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, v. IX, n. 2, p. 237-264, 2005. Disponível em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5261/1/2005_PEC_2.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2016.
- SIMONTON, D.K. **Genius and giftedness: Same or different?** In: HELLER, K.A; MÖNKES, F.J, STERNBERG, R.J.; SUBOTNIK, R.F (Ed.). *International handbook of giftedness and talent.* 2ed. Oxford: Elsevier, 2000. p. 111-122.
- STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E.L. **Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement.** Arlington Heights: Sky-Light Training and Publishing, 2000.
- WINNER, E. **Crianças Superdotadas: Mitos e Realidades.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

AVALIAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO E SUA JUDICIALIZAÇÃO: RELATO DE CASO

Evaluation of gifted and its judicialization: case report

Lucas Correia Signorini ¹
Carina Alexandra Rondini ²

RESUMO

O indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é aquele que apresenta um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. Esses estudantes, frequentemente, se sentem apáticos e frustrados diante do programa escolar regular, que é repetitivo e monótono, e não atende às suas necessidades educacionais. Nesse cenário, encontra-se Sol, de 9 anos de idade, estudante do 4º ano do Ensino Fundamental, a qual, embora possuidora de indicadores expressivos de características de AH/SD, não possuía identificação da condição. O presente texto objetivou descrever as avaliações psicopedagógica e psicológica da estudante, bem como retratar os percalços enfrentados por seus familiares, na busca da efetivação dos direitos legais do estudante com AH/SD. A avaliação psicopedagógica ocorreu com base em atividades de enriquecimento extracurricular e instrumentos de rastreio, enquanto a avaliação psicológica se pautou em testes psicométricos para levantamento da capacidade cognitiva. Os resultados evidenciaram a presença de indicadores de superdotação, além de apontarem capacidade cognitiva muito superior à média, em comparação aos pares etários. À vista dos resultados, fez-se evidente tratar-se de um caso de precocidade que está se confirmando como superdotação acadêmica. Ao final do processo avaliativo, a família foi assessorada quanto aos direitos que a estudante possui e, em face das negativas de atendimento especializado, recorreu-se à via legal para garantir que Sol fosse atendida em suas necessidades educacionais.

Palavras-chave: Superdotação; Avaliação; Inclusão.

1 - Acadêmico de Psicologia, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP. Apoio: PIBIC/CNPq – Reitoria UNESP. lucas.signorini@edu.famerp.br

2 - Doutora, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto. carina.rondini@unesp.br

AVALIAÇÃO DA SUPERDOTAÇÃO E SUA JUDICIALIZAÇÃO: RELATO DE CASO

Evaluation of gifted and its judicialization: case report

Lucas Correia Signorini ¹
Carina Alexandra Rondini ²

ABSTRACT

The individual with High Ability/Giftedness (HA/GD) is one who presents “a high potential and great involvement with the areas of human knowledge, isolated or combined: intellectual, leadership, psychomotor, arts and creativity.” These students often feel apathetic and frustrated at the regular school program, which is repetitive and monotonous and does not meet their educational needs. In this scenario, we find Sol, a 9-year-old student from the 4th year of Elementary School, who although having significant indicators of HA/GD characteristics, did not have identification of the condition. The present text aimed to describe the student’s psycho-pedagogical and psychological assessments, as well as to portray the problems faced by her family members in the search for the realization of the student’s legal rights with HA/GD. The psycho-pedagogical assessment took place based on extracurricular enrichment activities and screening instruments, while the psychological assessment was based on psychometric tests to survey cognitive ability. The results showed the presence of giftedness indicators, in addition to pointing to cognitive capacity much higher than the average in comparison to the age pairs. In view of the results, it became evident that this is a case of precocity that is being confirmed as academic giftedness. At the end of the evaluation process, the family was counseled on the rights the student has, and in the face of denials of specialized care, the legal means were used to ensure that Sol is met with her educational needs.

Keywords: Giftedness; Evaluation; Inclusion.

1 - Acadêmico de Psicologia, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP. Apoio: PIBIC/CNPq – Reitoria UNESP. lucas.signorini@edu.famerp.br

2 - Doutora, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Campus de São José do Rio Preto. carina.rondini@unesp.br

INTRODUÇÃO

O estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) é aquele que apresenta “[...] um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009, p. 1). A legislação alicerça-se sob o escopo da Teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (2011), um dos modelos explicativos de maior influência na área (FAVERI; HEINZLE, 2019). Na perspectiva Renzulliana, o comportamento das AH/SD é originado na confluência de três grupamentos – habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. O autor distingue a superdotação em dois tipos: a acadêmica e a produtivo-criativa (RENZULLI, 2004). Enquanto a primeira se demonstra facilmente em testes de desempenho cognitivo, a segunda, por sua vez, é mais dificilmente mensurada por esses instrumentos, além de estar relacionada ao “[...] desenvolvimento de ideias, produtos e expressões artísticas originais.” (RENZULLI, 2004, p. 83).

Esses estudantes nem sempre encontram, no ensino regular, um cenário oportuno para a sua aprendizagem (CARNEIRO; FLEITH, 2017; CORRÊA; DELOU, 2016; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017), podendo, quando contidos em contexto escolar repetitivo e monótono (ALENCAR, 2007), se mostrar aborrecidos, entediados e rebeldes, o que, não raro, os conduz ao baixo desempenho (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005), embotamento das AH/SD e até mesmo sintomas depressivos (RONDINI; MARTINS; MEDEIROS, 2020).

Conforme declaram Freitas e Rech (2015), há inúmeros fatores que levam os indivíduos com AH/SD a vivenciar situações de exclusão escolar, sendo um deles a não identificação da condição. Posto isso, prover a identificação, por sua vez, significa dar o passo inicial para oportunizar condições educacionais mais adequadas às demandas desse grupo, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual lhes é de direito, visto que são público-alvo da Educação Especial (BRA-

SIL, 2009).

O encaminhamento para o AEE, segundo consta na lei, é de prerrogativa e responsabilidade da escola, entretanto, conforme expõem Martelli, Lima e Moreira (2016, s/p), nem sempre a legislação é cumprida:

Mesmo diante das normativas, com a explicitação dos encaminhamentos que a escola deve providenciar para que o aluno superdotado seja respeitado no seu direito à escolarização com encaminhamentos pedagógicos diferenciados, são poucos os estabelecimentos e redes de ensino que atendem a esta regulamentação no Brasil.

As autoras ainda aludem à luta incessante dos familiares na busca por ajuda (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016, s/p):

Não é incomum encontrarmos famílias peregrinando em escolas, regionais de ensino ou secretarias de educação em busca de ajuda e orientação sobre os procedimentos educacionais que atendam ao comportamento de superdotação de um de seus membros, sem obter sucesso.

Diante desse quadro de desassistência, no qual não há a devida orientação e encaminhamentos pertinentes, os pais frequentemente procuram o setor da saúde, solicitando avaliações clínicas – empreendidas por determinados profissionais, como médicos e psicólogos –, para a formulação de um laudo em que se atestem as AH/SD, visto que, em alguns sistemas, tem sido requisitado esse documento comprobatório, como condição para o recebimento dos serviços especializados (RANGNI; COSTA, 2017). Trata-se de uma exigência que contraria os pressupostos legais, pois, de acordo com a Nota Técnica nº 4 do MEC/SECADI (2014), visando ao não estabelecimento de uma barreira burocrática ao atendimento especializado, definiu-se que o AEE não está condicionado ao laudo clínico, mas deve ser efetuado, por meio do estudo de caso (COSTA; RANGNI, 2016).

Vale ressaltar, também, a existência de casos cujo atendimento especializado não é ofertado, apesar da apresentação do laudo clínico e/ou avaliação psicoeducacional, os quais são contestados pelos dirigentes e professores das instituições (MARTELLI; LIMA; MOREIRA, 2016), o que descortina, prin-

principalmente para o estudante com AH/SD, que não será um laudo clínico ou mesmo a avaliação psicoeducacional que guiará a prática docente na busca pelo efetivo e adequado atendimento a esse aluno, mas um fazer pedagógico sensível a esse estudante.

Nesse cenário de negação de acesso a direitos, em que “[...] há mais de quarenta anos há garantias de educação aos superdotados, mas a sua exclusão continua a persistir” (COSTA; RANGNI, 2016, p. 486), Andrade e Marin (2020) apontam que a judicialização tem sido empregada para se corrigir os desvios na aplicação da legislação pertinente às AH/SD, fazendo-se, assim, cumprir a lei.

Pelo exposto, começa o relato de caso que está posto em tela, no qual se descreverão os processos de avaliação psicopedagógica, realizada com base em atividades de enriquecimento extracurricular e instrumentos de rastreio, e avaliação psicológica, pautada em instrumentos padronizados. Relatar-se-ão, ainda, as aflições e a luta da família para a garantia de condições educacionais condizentes com as demandas da estudante.

O CASO SOL

Sol (3), atualmente com 9 anos, cursa o 4º ano do Ensino Fundamental I em um colégio bilíngue de metodologia canadense, no qual é bolsista desde os quatro anos de idade.

O ambiente familiar de Sol é composto por sua mãe, com 43 anos de idade, e pelos avós maternos. A avó, que é professora, e a mãe, fotógrafa, responsável pela vida escolar de Sol, foram os primeiros membros da família a perceber que ela tinha necessidades educacionais especiais – percepção esta que, conforme ressaltado por sua mãe, só veio a ocorrer com o ingresso de Sol no ambiente escolar, quando se notou, a partir dos diálogos que as outras mães e pais travavam sobre seus filhos, que o comportamento de Sol era muito distinto dos pares etários, no que tange ao desempenho escolar e engajamento em atividades curriculares e extracurriculares de seu interesse, revelando determinadas características, como curiosidade aguçada, gosto por assumir desafios e maior facilidade e rapidez para aprender.

Em relação à sua história escolar peregresa, Sol sempre apresentou desempenho superior à média e nunca mostrou dificuldades escolares ou rebaixamento de notas. Todavia, desde o 2º ano do Ensino Fundamental I, queixa-se de que o ensino no colégio tem sido repetitivo e pouco desafiador e, por vezes, reporta à mãe seu desejo por estudar em uma escola que ensine “coisas novas”. A professora de Matemática, observando que Sol se sentia desestimulada, pois terminava suas atividades antes dos colegas, ofereceu a ela a oportunidade de auxiliá-la em sala, atuando como monitora.

No colégio, as queixas de Sol em relação ao ensino se avolumaram neste último ano – 2020 –, pois a possibilidade de atuar como monitora em sala, atividade a qual inicialmente havia trazido resultados positivos para ela, se tornou prejudicial, dado que, conforme Sol reportou à mãe, as outras crianças solicitam sua ajuda ou até mesmo a resposta da tarefa, com alta frequência, o que a desgasta e prejudica a conclusão de suas próprias atividades, em sala.

Ademais, Sol, a qual sempre foi muito questionadora, em uma busca insaciável pelo saber, começou a emitir dúvidas cada vez mais elaboradas acerca de temáticas complexas, a que a família não se sente capaz de responder. A mãe, ao constatar que a escola e a família não eram suficientes para suprir as necessidades de sua filha, engajou-se na procura por ajuda especializada.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo descritivo, com delimitamento de relato de caso único (DALTRO; FARIA, 2019).

A seleção da participante Sol ocorreu por intermédio de sua mãe, que, ao descobrir a existência da Rede de Atendimento Integral ao Superdotado (RAIS) – Projeto de Extensão Universitária do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da Universidade Estadual Paulista, UNESP –, realizou contato solicitando orientação. Um encontro primevo foi estabelecido, no qual, através do relato em anamnese com a mãe, se fez evidente a necessidade de identificação e interven-

ção junto à criança, que apresentava comportamentos típicos de AH/SD.

A equipe da RAIS, responsável por atender o caso, era composta por uma professora universitária especialista em AH/SD e cinco acadêmicos dos seguintes cursos: Psicologia, Matemática, Ciência da Computação e Física. A professora-supervisora e quatro dos alunos (pertencentes aos cursos de Matemática, Ciência da Computação e Física) eram vinculados a uma universidade pública e um outro (pertencente ao curso de Psicologia) era ligado a outra IES pública, inserida no município, que é de porte médio e está localizado no Noroeste do Estado de São Paulo.

O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP (CAEE: 22735319.1.0000.5466) e concessão de Bolsa de Iniciação Científica (4) ao primeiro autor.

O processo avaliativo foi empreendido por uma psicopedagoga especialista em AH/SD, uma neuropsicóloga colaboradora da RAIS e um acadêmico supervisionado do 5º período de Psicologia. O processo avaliativo contemplou: anamnese com a mãe, observação comportamental via enriquecimento extracurricular e uso de instrumentos psicológicos restritos e não restritos, tendo os últimos sido respondidos pela mãe, avó, e por duas professoras do ensino regular. Dessa forma, empregou-se uma avaliação multimétodos, isto é, a investigação por meio da associação de formas avaliativas heterogêneas, como a aplicação de testes padronizados, procedimentos informais e a observação do comportamento (POCINHO, 2009; VIRGOLIM, 2007), além de multirreferencial, da qual participam múltiplos sujeitos: indivíduo, pais, professores e profissionais especializados (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; POCINHO, 2009).

A observação do comportamento ocorreu durante atividades de enriquecimento extracurricular – ofertadas em modalidade remota, no período de 14/02 a 19/06, semanalmente, às sextas-feiras, com duração de duas horas, alternando-se os atendimentos em Programação, Matemática e Física –, tendo sido derivada de 13 encontros, posterior-

mente se comparando os comportamentos revelados por Sol aos indicadores de AH/SD descritos por Pérez e Freitas (2016).

Quanto aos testes, para o levantamento de capacidade cognitiva, utilizou-se a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4ª Edição (WISC-IV) (WECHSLER, 2013): Instrumento clínico para análise de aspectos da capacidade cognitiva de crianças e adolescentes, que possui 15 subtestes, sendo 10 principais – Cubos, Semelhanças, Dígitos, Conceitos Figurativos, Código, Vocabulário, Sequência de Números e Letras, Raciocínio Matricial, Compreensão e Procurar Símbolos –, e 5 suplementares – Completar Figuras, Cancelamento, Informação, Aritmética e Raciocínio com Palavras –, dispostos em quatro índices, a saber: Compreensão Verbal, Organização Perceptual, Memória Operacional, Velocidade de Processamento –, os quais, somados, compõem o Quociente de Inteligência Total (QIT).

Em complementação, foi solicitado à mãe e à avó que respondessem ao Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Responsáveis (QIIAHS-D-R), o qual consiste de instrumento de rastreio com questões que refletem características gerais e indicadores de habilidade acima da média, criatividade, comprometimento com a tarefa, liderança e habilidades artísticas/esportivas da criança (PÉREZ; FREITAS, 2016). As professoras de Sol, dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Inglês/Matemática, preencheram o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação – Professor (QIIAHS-D-Pr), correspondente a um instrumento investigativo baseado na percepção de características evidenciadas pelo estudante, na sala regular do ensino comum (PÉREZ; FREITAS, 2016).

RESULTADOS

Inicialmente, apresentaremos as informações advindas da anamnese realizada com a mãe, que fora conduzida por meio de roteiro semiestruturado elaborado pelos pesquisadores, o qual permitiu o levantamento de dados acerca dos marcos desenvolvimentais e do funcionamento de Sol, nos

contextos familiar, social e escolar. Posteriormente, serão expostos os resultados obtidos a partir da observação do comportamento de Sol e dos instrumentos aplicados.

No que concerne aos aspectos gestacionais, a mãe relatou que, apesar da ocorrência de uma intercorrência médica, durante a gravidez, o desenvolvimento de Sol se deu dentro dos padrões esperados. No tocante ao desenvolvimento psicomotor e da linguagem, as primeiras palavras foram verbalizadas aos cinco meses de idade, ao passo que as primeiras frases, por sua vez, aos nove meses. Sol sentou-se por volta de quatro meses, engatinhou com seis meses e andou com aproximadamente um ano de idade. Quanto à saúde geral, não há presença de distúrbios de sono e/ou alimentação.

Quanto à dimensão social, segundo a mãe, Sol é bem ajustada, possui amigos e se relaciona bem com todos, entretanto, prefere os mais velhos. A mãe destaca que Sol já foi preterida pelos colegas, por ser diferente, mas que desenvolveu estratégias para se esquivar do problema, como buscar contato com os estudantes de séries mais avançadas, conforme confirmou Sol, durante entrevista “– Eu me dou bem com estudantes do 5º, 6º e 7º ano.” Quando essas crianças mais velhas não estão disponíveis, Sol emite comportamentos para se incluir no grupo, como se submeter a brincar de bonecas, embora esta não seja uma atividade que aprecie. A mãe assinala que a habilidade de Sol de “se moldar” à idade e repertório da outra pessoa com que está se relacionando, seja uma criança, seja um adulto ou idoso, a impressiona.

Em relação ao contexto escolar, apesar das queixas com respeito ao ensino, Sol exhibe vários demonstrativos de um desempenho acadêmico notável: lê em média um livro por semana; termina, apenas seis meses, as apostilas escolares que são desenvolvidas para serem finalizadas em um ano e oito meses, dentre outros. O boletim do primeiro trimestre de 2020, apresentado pela mãe à equipe da RAIS, evidencia o alto rendimento de Sol, visto que em todos os componentes curriculares (5) obteve nota máxima.

A performance elevada também se observa

em atividades extracurriculares que frequenta, a saber – balé clássico, curso de abaco japonês, robótica, Supera e Kumon, no qual está avançada três anos em relação à sua série escolar.

PERCEPÇÕES POR MEIO DA OBSERVAÇÃO DO COMPORTAMENTO

Em nossas análises, os comportamentos e verbalizações de Sol, verificados durante a ocorrência das atividades de enriquecimento extracurricular, foram comparados aos indicadores de AH/SD, os quais possuem por escopo teórico o Modelo dos Três Anéis de Renzulli.

Os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, segundo os agrupamentos – habilidades acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade – aos quais estão relacionados, são mostrados no Quadro 1, aparecendo em negrito aqueles percebidos em Sol.

Quadro 1 – Indicadores de AH/SD segundo agrupamentos do Modelo dos Três Anéis de Renzulli

Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação		
Habilidade acima da média	Comprometimento com a tarefa	Criatividade
Apresenta um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas ou demais pessoas da sua idade	Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa	É extremamente curioso/a
Tem uma capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida	Tem sua própria organização	As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais
Tem uma memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam), comparada a outras pessoas de sua idade)	É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções	Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo
Possui muitas informações sobre os temas que são de seu interesse	Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações	É muito imaginativo/a e inventivo/a
Destaca-se nas atividades de seu interesse	Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade de que gosta ou lhe interessa	Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes
Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica	É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito com o que faz	Gosta de arriscar-se e de enfrentar desafios
Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as aplica a outras áreas	Insiste em buscar soluções para os problemas	Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual)
Tem capacidade de generalização destacada	É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas	É inconformista e não se importa em ser diferente
Possui um pensamento abstrato muito desenvolvido	Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa	Sabe compreender ideias diferentes das suas
Tem um raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na Matemática)	Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade	Fica chateado/a, quando tem que repetir um exercício/uma tarefa de algo que já sabe
	Sabe estabelecer prioridades com facilidade	Descobre novos e diferentes caminhos para a solução de problemas
	Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade	É questionador/a, quando algum adulto fala algo com o qual não concorda
	É interessado/a e eficiente na organização de tarefas	Não é muito adepto a cumprir regras, especialmente quando as considera injustas ou sem sentido
	Treina por conta própria para aprimorar sua técnica	

FONTE: Elaborado pelos autores, com base nos indicadores descritos por Pérez e Freitas (2016, p. 17-18).

Dentre os indicadores que compõem o agrupamento das habilidades acima da média, foi possível notar que Sol tem uma capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida, o que se fez aparente em um dos atendimentos de Matemática, durante a execução dos jogos “dos Palitos” e “Forme Dez” (JARANDILHA; SPLENDORE, 2010), pois neste último, Sol principia com ações de forma intuitiva, porém, ao compreender a “lógica” envolvida (insight que não demora a ocorrer), começa a fazer jogadas esquematizadas.

O indicador possui muitas informações sobre os temas que são de seu interesse fora constatado desde os primeiros encontros com a equipe do RAIS, quando Sol inicia o enriquecimento extracurricular em Matemática, já com a posse de quase todo o conhecimento prévio necessário para o aprendizado do seu tema de interesse – raiz quadrada. O indicador também se fez notável em um dos atendimentos de Física, no qual Sol discute com a equipe do RAIS, através de um discurso rico em detalhes, as especificidades da composição químico-biológica do solo do deserto. Segundo ela, esse habitat apresenta organismos que sobrevivem em condições extremas (trata-se das archeobactérias).

O destaque nas atividades de seu interesse foi demonstrado na sua performance, sobretudo nos atendimentos matemáticos, por meio da resolução dos exercícios e execução dos jogos didáticos propostos, como o “Dominó das Raízes” – material confeccionado pela equipe da RAIS, adaptado de Silva et al. (2016) –, “Forme Dez” (JARANDILHA; SPLENDORE, 2010). A própria capacidade cognitiva elevada de Sol, para assimilar os conteúdos de raiz quadrada exata e não exata, precocemente, revela-se como um indicador de potencial elevado, nesse campo do conhecimento.

O raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na Matemática) se demonstrou evidente, durante os jogos de raciocínio e lógica, todavia, obteve destaque durante os atendimentos de xadrez (6), quando Sol mostrava facilidade com a maioria dos exercícios táticos, os quais envolvem raciocínio lógico e capacidade de calcular situações. De acordo com Pérez e Freitas (2016), o gosto e a

preferência por jogos que exijam estratégia é uma das características gerais da pessoa com AH/SD. As autoras apontam que isso “[...] pode estar fundamentado na elevada capacidade de abstração [...], na facilidade para resolver problemas e encontrar soluções diferentes, na memória muito desenvolvida e no gosto pelo desafio.” (PÉREZ; FREITAS, 2016, p. 16).

Quanto aos indicadores que compõem o agrupamento de comprometimento com a tarefa, foi possível constatar que Sol dedica muito mais tempo e energia a algum tema de que gosta ou lhe interessa, e que treina por conta própria, para aprimorar sua técnica, tendo em vista que a dedicação que Sol empenhava em sua aprendizagem ia muito além do que se podia notar, no decorrer dos atendimentos, como se verificou no atendimento inicial de xadrez, em que, ao ser indagada sobre seu conhecimento prévio em xadrez, Sol relata que tem a posse de alguns conceitos, pois anteriormente os estudara por meio de vídeos na plataforma “Chess” (site para discussão e prática de xadrez). O indicador também foi testemunhado no 3º encontro de Matemática, quando a participante verbaliza que, ao longo da semana, irá pesquisar vídeos de raiz quadrada não exata, a fim de partilhar com a equipe da RAIS, tarefa que não lhe foi atribuída, revelando, além de sua dedicação pessoal com o tema de interesse, as características de independência e autonomia, as quais Pérez e Freitas (2016) afirmam ser frequentemente encontradas em indivíduos com AH/SD.

Observou-se também que Sol é persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas. Tais percepções foram levantadas em função de seu comportamento, durante todos os atendimentos, quando se notava que ela finalizava as atividades propostas, com profundo comprometimento.

Além disso, Sol não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa, haja vista que, em nenhum momento, houve a necessidade de reforçar ou oferecer incentivos, para que se engajasse nos atendimentos, porque, de maneira oposta, Sol apresentava, conforme observam Gontijo e Fleith (2009), interesse, prazer e satisfa-

6 - Após o enriquecimento extracurricular em raiz quadrada exata/não exata, Sol iniciou o xadrez.

ção – componentes da motivação.

Sol também insiste em buscar soluções para os problemas, como visto no atendimento de programação, no qual, diante de um erro ocorrido na transcrição de um dos códigos, ela persiste até que o encontre e corrija.

No que concerne aos indicadores associados à criatividade, verificou-se que Sol é extremamente curiosa, sendo essa curiosidade direcionada a uma pluralidade de temas, os quais vão desde educação financeira a astronomia, como se observou em uma visita à biblioteca da Universidade, ocasião em que Sol percorre as prateleiras e seções, explorando as possibilidades de conteúdo, até que avista com entusiasmo um manual técnico sobre engenharia de software: “– Mãe, olha esse livro! Diz que a gente pode levar!” Trata-se de uma demonstração clara da curiosidade aguçada e do olhar direcionado de Sol a tudo quanto lhe puder servir de fonte de conhecimento. Esse apreço de Sol pela leitura, como forma de suprir suas demandas por descobertas, era frequentemente reiterado durante os atendimentos, quando ela referia seu gosto por “livros de curiosidades” (trata-se de enciclopédias).

Por fim, tem-se um exemplo dos indicadores – Gosta de arriscar-se e de enfrentar desafios, e é muito imaginativo/a e inventivo/a, os quais foram demonstrados por Sol, quando indagada a respeito do motivo por não gostar de games (atividade comumente apreciada por crianças de sua idade): “– É muito repetitivo, mais legal do que jogar é criar seu próprio jogo”.

RESULTADOS A PARTIR DOS INSTRUMENTOS

Quanto às características gerais destacadas nos instrumentos de Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, a mãe apontou que enxerga Sol como se percebendo diferente, na maneira de pensar e sentir, em comparação às outras crianças. Pontuou também o gosto da filha por estudar/treinar sozinha; a preferência por leituras complexas, como enciclopédias, atlas etc.; características de independência, perfeccionismo e capacidade de ser observadora; a preocupação com temas

sociais, como violência, injustiça, fome etc.; a predileção por jogos de estratégias e xadrez. O único item sinalizado como “frequentemente” foi “tem senso de humor e, às vezes, encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais”. Todos os demais itens foram marcados como “sempre”. A avó, por sua vez, convergiu com as respostas da mãe, quanto às características gerais de Sol, exceto no que se refere à demonstração de humor: a avó sinaliza que a manifestação ocorre “às vezes”.

Nos grupamentos específicos aos Três Anéis de Renzulli, mãe e avó concordaram que Sol revela características de habilidades acima da média, criatividade e de compromisso com a tarefa, além de liderança.

Analisando-se o QIIAHS-Pr, tem-se que ambas as professoras assinalaram considerar que Sol tem habilidades especiais e se destaca dos demais. As duas professoras foram unânimes em afirmar que a estudante é atenta e interessada e faz perguntas provocativas, difíceis, as quais exploram outras dimensões não percebidas, expressando crítica e inquietude intelectual. No entanto, divergências puderam ser notadas, quanto aos itens que sinalizavam a preferência por estudar/treinar sozinha, a demonstração de humor em situações não humorísticas para os demais e a preocupação com temas que geralmente interessam aos adultos, como violência, corrupção etc., porque estes foram assinalados como “frequentemente/sempre”, pela professora de Português, mas como “às vezes”, pela professora de Matemática/Inglês.

No tocante aos três grupamentos de avaliação – habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa –, verificou-se que as profissionais da educação observaram, na estudante, características de AH/SD.

Os resultados do instrumento WISC-IV (Quadro 2), por sua vez, apontaram que Sol apresenta bons recursos intelectuais (QIT = 138), com nível de inteligência muito superior à média dos seus pares etários, quando realizadas atividades psicométricas normativas. As evidências obtidas também indicaram sua alta capacidade de aprendizagem e escores considerados superiores à média

prevista para a idade, em todos os subtestes, exceto aritmética, no qual os resultados se situaram na média inferior.

Quanto ao seu comportamento, ao longo das sessões para aplicação do instrumento, Sol mostrou interesse e comprometimento com as atividades do teste – em algumas, era possível notar que as enxergava como desafios a serem superados. Esses comportamentos corresponderam aos relatos da mãe, a respeito do envolvimento de Sol nas atividades que são capazes de lhe despertar interesse.

Quadro 1 - Indicadores de AH/SD segundo grupamentos do Modelo dos Três Anéis de Renzulli

Índice	Subteste	Escore Ponderado	Classificação	Percentil	Intervalo de Confiança
Compreensão Verbal	Semelhança	15	130 Muito Superior	98	121-135
	Vocabulário	13			
	Compreensão	18			
	Informação	15			
	Raciocínio com Palavras	15			
Organização Perceptual	Cubos	16	134 Muito Superior	99	124-139
	Conceitos Figurativos	12			
	Raciocínio matricial	19			
	Completar figuras	16			
	Dígitos Seq. de	14			
Memória Operacional	Números e Letras	13	120 Superior	91	111-126
	Aritmética	9			
	Código	15			
Velocidade de Processamento	Procurar Símbolos	16	131 Muito Superior	98	116-118
	Cancelamento	16			
	QI Total	151			

FONTE: Elaborado pelos autores.

CONCLUSÃO

À vista dos resultados obtidos, faz-se evidente tratar-se de um caso de precocidade, o qual está se confirmando como AH/SD acadêmica (RENZULLI, 2004). O caso de Sol, lamentavelmente, contribui para engrossar as estatísticas apontadas pela literatura específica, ao tratar da invisibilidade do estudante com características de AH/SD, e da inabilidade dos professores em lidar com ele (CUNHA; ARANTES- BRERO; RONDINI, 2019; RONDINI, 2019). A professora de Matemática, ao propor a monitoria como única forma de atendimento aos anseios de Sol, descortina a formação inicial deficitária, no campo das AH/SD, e, tão pouco, formação continuada e/ou em serviço, comungando, mais uma vez, com a literatura (FREITAS; RECH, 2015; RONDINI, 2019).

Não conhecer as características gerais de um aluno com AH/SD e formas de atendê-lo, em sala de aula regular, concorre diretamente para o processo de sua invisibilidade, conduzindo esse estudante a sentimentos de frustração, aborrecimento, desesperança, ansiedade, enquanto aguarda (quieto ou fazendo bagunça) [...] “o professor explicar algo que não instiga, ou ainda esperando que os demais estudantes cumpram as tarefas que já terminou.” (RONDINI, 2019, p. 87).

Após várias tratativas frustradas da mãe junto à escola, na busca por atendimento adequado, em sala de aula regular, às necessidades educacionais específicas de Sol, optou-se pelo processo de sua reclassificação, conforme disposto nos termos do Artigo 24, V, “c” da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001). Todavia, embora com respaldo em lei, reclassificar um estudante não é algo fácil de ser realizado e, muitas vezes, nem mesmo factível, como evidencia a resposta obtida pela mãe de Sol ao procurar a Diretoria de Ensino do município em tela:

Lá na Delegacia de Ensino, eu tive uma decepção muito grande, porque, quando cheguei lá, achei que fosse encontrar pessoas preparadas para lidar com a situação, assim como a gente vê o amparo para problemas, como, por exemplo, o autismo. Na sala da Sol tem um caso [...] tão dando total apoio, total recurso, mas não acontece o mesmo para quem tem altas habilidades. Então, eu percebo que os pais ficam completamente à deriva, não sabem o que fazer. [...] O que me foi passado lá [na Delegacia de Ensino] é que aqui no nosso município não adiantam a criança. [...] Eu questionei – Mas, como assim não fazem o adiantamento? Existe a lei! [informação apresentada à mãe pelo RAIS] A resposta que eu tive foi muito decepcionante, me disseram que, apesar da lei existir, ela não era aplicada. (Mãe de Sol)

Dessa forma, sem amparo escolar, em face da negativa da Diretoria de Ensino, novo caminho teve quer ser traçado, sendo esse o da judicialização, carecendo da avaliação pedagógica de Sol para subsidiar o Mandado de Segurança (7).

Todavia, o cenário extremo supramencionado não seria necessário, se as características de AH/SD, verificadas ao longo das atividades de enriquecimento extracurricular (e abaixo sintetizadas),

7 - Inciso LXIX do Artigo 5 da Constituição Federal de 1988.

tivessem sido observadas também pela professora de Matemática, no contexto escolar, e que a referida docente fosse assertiva, ou seja, compreendesse essas características e soubesse como atender a Sol:

Capacidade analítica e indutiva desenvolvida; riqueza de informações nos temas de interesse; destaque nas atividades de interesse; raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na Matemática); dedicação de muito mais tempo e energia a temas e atividades de interesse; insistência e persistência nas atividades de interesse; baixa necessidade de estímulos para conclusão de trabalhos de seu interesse; capacidade de treinar por conta própria para aprimoramento da sua técnica; extrema curiosidade; capacidade acentuada de ser imaginativa/inventiva; gosto por arriscar-se e pelo desafio.

Desse modo, enquanto Sol não é reclassificada, a batalha de sua mãe não finda. Os atendimentos de Sol pela RAIS, por sua vez, seguem em andamento, os quais, segundo a mãe, eliciam sentimento diverso ao que Sol declarara sobre a escola, proporcionando-lhe interesse, prazer e satisfação, em oposição às suas queixas ao ensino regular “repetitivo e pouco desafiador”.

Consequentemente, a RAIS firma-se como um executor de políticas públicas voltadas aos superdotados, uma vez que a Resolução nº 4, de 2009, assevera que os estudantes com AH/SD [...] terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface [...] com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa [...].” (BRASIL, 2009, Art. 7º, p. 2, grifos nossos), além de assessoria aos pais desse alunado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Indivíduos com Altas habilidades/Superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas.** In: FLEITH, D. S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com Altas habilidades/Superdotação.* V. 1 – Orientação a Professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. p. 16-23.

ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L. **Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados.** *Educação*, v. 28, n. 1, p. 45-64, 2005.

ANDRADE, E. I. D.; MARIN, A. H. **Altas habilidades/superdotação: conceito e legislação brasileira.** Institu-

to Brasileiro de Direito de Família. [S.I.] 2020. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/artigos/1389/Altas+Habilidades++Superdota%C3%A7%C3%A3o:+Conceito+e+Legisla%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+High+Abilities++Giftedness:+Concept+and+Brazilian+Legislation>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: SECADI/DPEE, 2014.

CARNEIRO, L. B.; FLEITH, D. S. **Panorama brasileiro do atendimento ao aluno superdotado.** *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, v. extr., n. 11, 2017.

CORRÊA, R. M.; DELOU, C. M. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação: possibilidades e alternativas.** In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V.; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (org.). *Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.* Fortaleza, CE: MC&C, 2016. p. 155-163.

COSTA, M. P. R.; RANGNI, R. A. **Estudantes superdotados: inclusão e implicações.** *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. 1, p. 483-486, 2016.

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: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO: Educação pública como direito – desafios e perspectivas no Brasil contemporâneo, 2019, Bauru. Anais [...] Bauru, SP, 2019.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. **Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade.** *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FAVERI, F. B. M.; HEINZLE, M. R. S. **Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis.** *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

FREITAS, S. N.; RECH, A. J. D. **Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação.** *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 30, p. 1-20, 2015.

JARANDILHA, D.; SPLENDORE, L. **Matemática já não é**

problema! São Paulo: Cortez, 2010.

MARTELLI, A. C. C. P.; LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. **Direito à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação no ensino superior: da identificação ao enriquecimento curricular.** *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 2, n. 3, jan./jun. 2016.

MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPPELLINI, V. L. M. F. **Identificação inicial de alunos com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, de desempenho escolar e indicação pelos professores.** *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 57, p. 203-217, 2017.

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.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 1, p. 3-14, 2009.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. **Identificação de educandos com altas habilidades: o laudo clínico é essencial?** *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 313-324, 2017.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** *Educação*, v. 27, n. 52, p. 75-131, 2004.

RENZULLI, J. S. **What makes giftedness? Reexamining a definition.** *Phi Delta Kappan*, v. 92, n. 8, p. 81-88, 2011.

RONDINI, C. A. **Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação.** *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 11, n. 22, p. 79-94, 2019.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. P. **Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação.** *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-20, exxxx, jan./dez. 2020.

SILVA, R. B.; SANTOS, M. S.; SOARES, A. W.; SANTOS, S. M. S. dos. **O jogo de dominó como metodologia para a abordagem dos conteúdos de potenciação e radiciação no ensino fundamental.** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2016, São Paulo. Anais [...] São Paulo, SP, 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. **Encorajando potencialidades: desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

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

**AEE E O ENRIQUECIMENTO CURRICULAR
DA EDUCAÇÃO BÁSICA A SUPERIOR PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES
OU SUPERDOTAÇÃO**

EIXO 03

AEE PARA ESTUDANTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS, MA.

AEE for students with high skills/greatness: an experience of the municipal public education
network of São Luís, MA.

Sandreliza Pereira Mota ¹

RESUMO

Esta produção tem por finalidade apresentar o relato de experiência do processo de identificação e oferta do atendimento educacional especializado – AEE para área de altas habilidade/superdotação, a partir da prática vivenciada na rede pública municipal de ensino da cidade de São Luís, MA. A proposta tem o intuito de mostrar a trajetória e a dinâmica do trabalho iniciado no segundo semestre de 2014, até o primeiro semestre de 2018. Nossos aportes teóricos têm como base os pesquisadores de âmbito internacional como Renzulli (1996, 2004, 2014), Gardner (2000), Burns (2014) e no âmbito nacional: Delou (2014); Pérez e Freitas (2010); Pereira e Guimarães (2007); Weschler (2016); Virgolim (2007). Utilizamos de pesquisa descritiva qualitativa como forma de explicar acerca dos desafios, possibilidades e sucessos alcançados desde a elaboração do Projeto de implantação e implementação do Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas habilidades/Superdotação – NEECAHS, a operacionalização do trabalho tanto no processo de formação de professores, quanto na indicação, identificação e oferta do AEE ao estudante com potencial superior do ensino fundamental. Os resultados dessa trajetória têm sido satisfatórios, pois tem possibilitado ações que vem otimizando plenamente esses potenciais. Efetivação de atividades suplementares, realizado com grupos de estudantes com os mesmos interesses, por meio do oferecimento de uma diversidade de estratégias de ensino como o enriquecimento, a suplementação, modificação e adequação curricular e o desenvolvimento de projetos. Muitos são os desafios a serem superados no que diz respeito à oferta de uma educação de qualidade de forma a atender às demandas cognitivas de todos os estudantes na perspectiva de uma educação inclusiva. Ciente desses, continuamos em busca de respostas adequadas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes da área de altas habilidades/superdotação em toda sua plenitude.

Palavras-chave: Identificação; Atendimento Educacional Especializado; Altas Habilidades/Superdotação.

¹ - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/Ceará – UVA (2006). Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –Ceará – UVA (2007). Coordenadora e Professora do Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas habilidades/Superdotação – NEECAHS, da Prefeitura Municipal de São Luís. E-mail: sandrelizamota@gmail.com.

AEE PARA ESTUDANTES COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO LUÍS, MA.

AEE for students with high skills/greatness: an experience of the municipal public education
network of São Luís, MA.

Sandreliza Pereira Mota ¹

ABSTRACT

This production aims to present the experience report of the process of identification and the offer of the specialized educational service – SES for the area of high ability/giftedness, based on the practice lived in the municipal public teaching network of the city of São Luís, MA. The purpose of the proposal is to show the trajectory and dynamics of the work begun in the second half of 2014, until the first half of 2018. Our theoretical contributions are based on international researchers such as Renzulli (1996, 2004, 2014), Gardner (2000), Burns (2014) and nationally: Delou (2014); Pérez e Freitas (2010); Pereira e Guimarães (2007); Weschler (2016); Virgolim (2007); We use a qualitative descriptive research as a way of explaining the challenges, possibilities and successes achieved since the elaboration of the Project of implantation and implementation of the Nucleus of Enrichment for Students with Characteristics of High Abilities/Giftedness – NECHAHS, the operationalization of the work both in the process of teacher training, and in the indication, identification and offer of the SES to the student with higher potential of elementary education. The results of this trajectory have been satisfactory, since it has enabled actions that have been fully optimizing these potentials. Carrying out additional activities executed with groups of students with the same interests, by offering a diversity of teaching strategies such as enrichment, complementation, modification and curricular adaptation and project development. There are many challenges to overcome in providing quality education to meet the cognitive demands of all students in the perspective of inclusive education. Aware of these, we continue in search of adequate answers that favor the development of the students of the area of high abilities/giftedness in its fullness.

Keywords: Identification; Specialized Educational Service; High Abilities/Giftedness.

¹ - Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/Ceará – UVA (2006). Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú –Ceará – UVA (2007). Coordenadora e Professora do Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas habilidades/Superdotação – NEECAHS, da Prefeitura Municipal de São Luís. E-mail: sandrelizamota@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Já é bem visível que os sistemas de ensino precisam matricular todos os alunos, sendo necessário uma organização para os estudantes com necessidades educacionais especiais e um dos caminhos seria o atendimento Educacional Especializado - AEE, que constitui-se em um serviço da Educação Especial, que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009, p. 1). Mas quem são esses alunos? Conforme recomenda a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) são:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo da Educação Especial.

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

A partir deste discernimento do público-alvo da Educação Especial se faz necessário reforçar que a educação é um direito de todos os cidadãos, independentemente de suas condições físicas, sociais, raciais, entre outros, como recomenda a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Nesta perspectiva, reconhecemos os estudantes com altas habilidades/superdotação como sujeitos de direitos que precisam de um atendimento educacional harmônico, que além do ensino regular se faz necessário o atendimento educacional especializado para atender suas necessidades educa-

cionais específicas.

Assim, se admite que os estudantes com altas habilidades/superdotação estão presente nos contextos escolares, mas em função da falta de conhecimento sobre a área e de reconhecimento das características deste público pelos professores e gestores, revela-se que esses alunos estão invisíveis nas salas de aula mesmo incluídos nas políticas públicas da educação ou especificamente da educação especial ou seja estão excluídos nas práticas educacionais inclusivas.

É necessário educar tais sujeitos para que tenham consciência do direito à singularidade humana. Seres humanos com direitos de serem únicos. Sujeitos únicos que formam novos coletivos mais consciente da singularidade de cada um, das potencialidades de cada um, das capacidades de cada um, capazes de enxergar novas maneiras de organizar as relações humanas na escola com maior dignidade, encontrando espaços e oportunidades para todos (DELOU, 2016, p.32).

Contudo ressaltamos dois grandes desafios na área de altas habilidades/superdotação, o primeiro é identificar os sujeitos com essas características, e o segundo, é atendê-los conforme as suas demandas específicas. Esclarecemos que o termo que usamos para nos direcionar ao estudante com potencial elevado na Rede Municipal de Ensino de São Luís é altas habilidades/superdotação por se tratar de uma recomendação oficial do MEC, através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), documento este que norteia os Sistemas de Ensino, e estabelece a implementação da Educação Inclusiva no Brasil, definindo como público alvo: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Ressalta-se ainda, que a escolha dessa nomenclatura resultou das contribuições de especialistas, composto pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007.

Bem, na nossa realidade, esses desafios iniciaram no final do ano de 2014 com a elaboração do projeto de implantação e a escolha do referencial teórico que sustentasse o processo de identificação e o atendimento desse público-alvo da educação

especial, que baseia-se nos modelos subsidiados pelas Teorias das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (2000), norteando nossa concepção de inteligência e a de superdotação subsidiada pelo conceito dado por Joseph Renzulli (1986), afirmando que esse comportamento se confirma com uma interação entre três características: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. “As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano”. (RENZULLI, 1986, p.11-12).

E a luz dessas teorias foi realizado a escolha de múltiplos instrumentos de identificação que possibilitaram posteriormente o atendimento desses estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação, pois afinal não queríamos somente identificá-los para rotulá-los e sim oferecer um serviço educacional adequado às suas necessidades e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Então se prioriza promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas escolas da rede municipal, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminação dos conhecimentos sobre o tema, nas comunidades escolares, nas famílias em todo o Município de São Luís (BRASIL, 2006).

Contudo, é importante salientar que o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na nossa rede de ensino para os estudantes público-alvo da Educação Especial se dava unicamente nos espaços de salas de recursos multifuncionais com uma demanda prevalente dos estudantes com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, atualmente, conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA). Havendo ainda, necessidade de capacitação para os professores compreenderem e executarem o processo de atendimento aos estudantes identificados com Altas habilidades/superdotação.

No entanto, entendia-se que os estudantes uma vez identificados precisavam ser atendidos para a estimulação e desenvolvimento dos seus

potenciais, então com o intuito de melhor atender essa clientela, a Prefeitura Municipal de São Luís/Secretaria Municipal de Educação, através da Superintendência da Área de Educação Especial - SAEE, proporcionou a implementação do programa de atendimento por meio da aquisição de um espaço físico específico, organizado com salas que ganharam configurações de um espaço de atendimento que pudesse contribuir para o desenvolvimento de atividades planejadas à partir das necessidades educacionais específicas de todos os estudantes indicados para o atendimento com matrículas nas escolas da rede municipal.

Desta forma, foi permitido o desenvolvimento de alternativas e estratégias para o AEE dos estudantes indicados pelos professores com características de altas habilidades/superdotação por meio de formação de grupos de enriquecimento (RENZULLI, 2014), realizado no contra turno escolar com horários variados, o que possibilita a integração e a convivência saudável entre diversos estudantes de áreas de interesses diversificadas, pois entende-se que esses necessitam de encontros entre pares para convivência entre si, trocas de experiências, construção de identidade e do sentimento de pertencimento de um grupo, e do reconhecimento que suas características e habilidades fazem parte de um contexto social (PEREIRA; GUIMARAES, 2014). Esse espaço recebeu o nome de Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação - NEECAH/S, estando respaldado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado - AEE - Resolução N° 04 de 02 de outubro de 2009.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios [...]

Art. 7º Os alunos com altas habilidades/super-

dotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2009, p.02).

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado praticado no Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas Habilidades/Superdotação NEECAH/S está centrado nas atividades suplementares com propostas de atendimento pedagógico, realizado com grupos de estudantes com os mesmos interesses, por meio do oferecimento de uma diversidade de estratégias de ensino como o enriquecimento intracurricular e extracurricular, a suplementação, modificação e adequação curricular, monitorias, tutorias e mentorias com desenvolvimento de projetos e pesquisas de acordo com a necessidade de cada aluno identificado.

Neste artigo evidenciamos o processo de indicação pelo professor e o Modelo Triádico de Enriquecimento, que adotamos, desenvolvido pelo pesquisador e professor norte americano do Centro Nacional de Pesquisa sobre o Superdotado e Talento da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, Joseph Renzulli, sugerido pelo Ministério da Educação - MEC. Sua proposta utiliza a metodologia de realização de três níveis de atividades, a saber: as atividades do tipo I (experiências e atividades exploratórias ou introdutórias), as do tipo II (treinos e estudos avançados) e as do tipo III (resolução de problemas da vida real).

As atividades de enriquecimento do tipo I são experiências e atividades exploratórias ou introdutórias destinadas a colocar o aluno em contato com uma ampla variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular. Todos os alunos podem se envolver nesse tipo de atividade. A atividade do tipo I deve ser planejada, sempre, a partir do interesse dos alunos, ainda que seja de um único aluno, com a finalidade de fomentar a curiosidade, responder a questionamentos, aprofundar uma discussão etc. As atividades devem ser estimulantes e dinâmicas e podem envolver: o contato com profissionais e

especialistas por meio de palestras, painéis, troca de experiências e oficinas; visitas a instituições, feiras, bibliotecas, museus e eventos culturais; acesso à literatura; viagens; simulações; filmes; internet. [...] Nas atividades de enriquecimento do tipo II são utilizados métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento (analisar, sintetizar e avaliar), de habilidades criativas e críticas, de habilidades de pesquisa (por exemplo, como conduzir uma entrevista, analisar dados e elaborar um relatório), de busca de referências bibliográficas e processos relacionados ao desenvolvimento pessoal e social (habilidades de liderança, comunicação e desenvolvimento de um autoconceito positivo). O objetivo deste tipo de enriquecimento é desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentá-los a investigar problemas reais usando metodologias adequadas à área de conhecimento e de interesse dos alunos. [...] As atividades de enriquecimento do tipo III visam a investigação de problemas reais, por meio da utilização de métodos adequados de investigação, a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Estas atividades têm ainda como objetivo desenvolver habilidades de planejamento, gerenciamento do tempo, avaliação e habilidades sociais de interação com especialistas, professores e colegas. O aluno, após passar por este tipo de experiência, deverá ser capaz de agir, sentir e produzir como um profissional de uma área específica do conhecimento. Os problemas e tópicos para este tipo de atividade devem ser selecionados pelo(s) aluno(s). Este tipo de atividade requer altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente, de médio e longo prazo (CHAGAS; MAIA; PEREIRA, 2007, p.59-61)

Contudo, optamos também em usar a atividade tipo IV que se origina da atividade tipo III, mas que geram um produto especializado que podem ser socializado na comunidade como uma peça teatral, apresentação de software, um livro publicado, apresentação em congresso entre outros como sugerido por (FREITAS; PÉREZ, 2010). Com isso o objetivo do Núcleo de Enriquecimento para Estudantes com Características de Altas habilidades/Superdotação - NEECAH/S é desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas necessárias, com vistas à identificação de interesses e confirmação de potencialidades do estudante com características

de altas habilidades/superdotação, oferecendo-lhe condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

Para tanto, o núcleo foi estruturado seguindo as diretrizes do Ministério da Educação - MEC, estabelecidas no documento orientador de implantação dos Núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS (BRASIL, 2006) subdividido assim, em quatro setores, sendo estes: Atendimento ao estudante; Apoio pedagógico ao professor; Orientação à família e incluindo o Setor de Parcerias e Projetos.

Dessa maneira, além de atender o estudante com características de altas habilidades/superdotação, o NEECAH/S tem como propósito a formação e capacitação dos professores para que possam agregar conhecimentos no processo de identificação e atendimento a esses estudantes, aplicando técnicas e estratégias de ensino para a realização da suplementação, diferenciação e enriquecimento curricular. Oferece ainda, acompanhamento aos pais, às crianças e adolescentes e à comunidade escolar em geral como forma de colaborar para a construção de uma educação inclusiva de qualidade, assegurando, dessa maneira, o cumprimento da legislação brasileira e o princípio constitucional da igualdade de oportunidades para todos.

METODOLOGIA

Entende-se que a identificação do potencial superior, não necessita de um laudo ou diagnóstico clínico para o encaminhamento ao atendimento educacional especializado - AEE, e sim, da análise a partir da aplicação de diversos instrumentos. Utiliza-se assim, várias formas de identificação, assentadas nas sugestões de Virgolim (2007) e essas apoiadas nas propostas de Renzulli (2014). Possibilitando um conjunto de procedimentos com vista a uma visão sistêmica dos estudantes e para uma observação efetiva da frequência e durabilidade das características inerentes a esse grupo.

Assim, os instrumentos utilizados como protocolo para a identificação são: A Nomeação por Professores, que trata de uma lista de informação de características que levam a indicação em diversas

áreas como: criatividade, liderança, acadêmica e artes; Indicadores de Criatividades, quando o estudante é indicado por demonstrar sempre respostas originais e únicas nas resoluções de problemas; Nomeação por Colegas, quando um colega de classe reconhece uma habilidade diferenciada no outro; Auto Nomeação, aqui é quando o próprio estudante se indica por considerar que apresenta características forte em uma ou mais áreas do conhecimento; Nomeação Especial, oportuniza a indicação de alunos que se destacaram em anos anteriores, mas por algum motivo estão com baixo rendimento escolar, e por fim Avaliação de Produtos, quando a indicação é realizada por meio de uma produção criada pelo aluno como poesia, aplicativo, um jogo entre outros.

Deste modo, iniciamos as primeiras identificações dos estudantes, no segundo semestre do ano de 2014, e aqui evidenciaremos o protocolo mais utilizado, o instrumento de indicação a nomeação por Professores - Lista de Indicadores altas habilidades/superdotação - LIVIAHSD - (PEREZ; FREITAS, 2010), em três escolas da rede pública Municipal de São Luís, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental como experiência piloto que nos anos seguintes seria expandido para outras unidades escolares. Neste processo inicial foram identificados 26 estudantes com características de altas habilidades/superdotação.

Antes das indicações foram realizados momentos de formação com 36 professores pela equipe de formadores do NEECAHS para a desmitificação, o entendimento de conceitos e concepções a respeito da área, com intuito que os mesmos tivessem conhecimentos acerca das características de altas habilidades/superdotação e pudessem ter condições para apontar os estudantes que apresentassem os indicadores de AH/SD, através da realização do preenchimento de 25 itens da lista de Indicadores altas habilidades/superdotação - LIVIAHS.

Após o processo formativo houve o recolhimento e tabulação do instrumento e assim, foram identificados os primeiros estudantes com características de altas habilidade/superdotação da Rede Municipal de Educação de São Luís, e em seguida

dando continuidade ao protocolo foi realizado visitas às escolas para levantamento de dados acadêmicos e análise do desempenho escolar (histórico, boletins, relatórios escolares, produções e provas). E conseqüentemente entrevistas com o estudante, pais/responsáveis e professores, uma forma de nos levar a confirmação de informações sobre as habilidades e potenciais dos indicados e de modo conseqüente começar a observação da intensidade, frequência e da consistência em que ocorre os comportamentos de superdotação (PEREZ; FREITAS, 2010).

Após todas as etapas de levantamento de registros, inscreve-se os estudantes no programa de atendimento educacional especializado com autorização dos pais ou responsáveis e começam outras fases que são: apresentação aos estudantes do Modelo Triádico de Enriquecimento através de palestra, pois os mesmos precisam saber por que estão no programa; conhecer os interesses, estilo de aprendizagem e habilidades de cada um, aplicando mapas de interesses utilizando como roteiro as 10 lições (BURNS, 2014); Portfólio do Talento Total (PEREZ; FREITAS, 2010); Realização do plano de atendimento educacional especializado acompanhado do plano individual de ensino elaborada pela professora (DELOU, 2014a); Firmamento de parcerias (pais/responsáveis, comunidade, universidades, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, esporte e outros); A Formação de banco de interesses e de possíveis facilitadores; Elaboração de um cronograma de funcionamento dos grupos e por fim, o funcionamento dos grupos de enriquecimento de acordo com a área de interesse dos estudantes foram passos importantes para a realização deste trabalho.

RESULTADO

O resultado dessa trajetória tem sido satisfatório, uma vez que foi possível identificar e ofertar um atendimento educacional aos estudantes com potencial superior matriculados nas escolas da Rede Pública Municipal de São Luís, assim possibilitando ações que otimizem plenamente esses potenciais. Portanto um avanço considerável, é o reconhecimento da existência desse público-alvo da

Educação Especial, que também necessita receber o Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelecidos na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n.6571/2008 (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2008b).

É importante dizer que no ano de 2017, utilizamos o instrumento “Lista base de indicadores de superdotação – parâmetros para observação de alunos em sala de aula”, que foi elaborada pela professora Cristina Maria Carvalho Delou (2014b), Psicóloga, Doutora em Educação e importante pesquisadora brasileira sobre a temática das altas habilidades/superdotação com a possibilidade de verificar o instrumento mais adequado para a nossa realidade. O instrumento possui dois formulários para ser preenchido pelos professores, uma na forma grupal, a priori para observações gerais da turma como um todo e o outro individual, uma forma de observar o aluno mais de perto verificando a consistência e a frequência de cada característica apontadas na Forma Grupal.

Evidencia-se ainda, nesse percurso de identificação a nossa participação em uma pesquisa que possui o objetivo de desenvolver uma bateria de testes de inteligência e criatividade, coordenada pela Dra. Solange Muglia Wechsler da PUC-Campinas, no sentido de nos auxiliar na compreensão da identificação do potencial intelectual e criativo infantil.

Assim sendo, conseguimos estabelecer um protocolo de indicação pelo professor mais compatível com nossa realidade como segue abaixo:

1. *Formação para professores nas escolas para o processo de indicação;*
2. *Entrega do instrumento de indicação de Altas Habilidades/Superdotação aos professores (lista base de indicadores de Superdotação), devolvido no prazo de uma semana;*
3. *Recebimento do instrumento de indicação grupal, devidamente preenchido pelo professor da escola;*
4. *Estudo, análise e tabulação do instrumento grupal;*
5. *Retorno à escola para entrega do instrumento indivi-*

dual a ser preenchido pelo professor após tabulação pela equipe do NEECAHS (recebimento após uma semana);

6. Realização da coleta de dados dos estudantes que após indicação forem identificados com características de altas habilidades/superdotação (dados pessoais e dados acadêmicos);

7. Envio de ofício para a escola informando o quantitativo de estudantes identificados pós-tabulação para que compareçam para:

Primeira reunião com os pais (na escola) para apresentação do programa de enriquecimento;

Apliação do Teste de Bateria de Avaliação de Inteligência e Criatividade Infantil – BAICE do Laboratório de Avaliação e Medidas em Psicologia – LAMPE / Dra Solange Wechsler com aceite dos pais ou responsáveis;

Realização de Mapeamento de interesse;

Análise dos instrumentos de mapeamento de interesse e indicação para os grupos de enriquecimento;

Notificação dos pais para o comparecimento ao NEECAHS para a realização para a anamnese biopsicossocial;

Preenchimento e assinatura da autorização de matrícula e ficha individual do aluno;

Informação sobre o cronograma de atendimento do Grupo de Enriquecimento;

8. Entrada no Grupo de Enriquecimento, no qual os estudantes são avaliados por um período de 6 a 12 meses;

9. Avaliação processual pelo Teoria dos Três Anéis e observação da frequência e permanência dos comportamentos apresentados inicialmente;

10. Emissão de relatório para encaminhar às escolas dos alunos;

11. Elaboração da síntese da avaliação inicial pelo avaliador responsável a ser encaminhada para o dossiê do aluno no NEECAHS com cópia para a escola;

12. Encaminhamento da síntese, da ficha individual, da autorização de matrícula e das produções do aluno (se houver) ao setor de Atendimento ao aluno;

13. Comunicação do setor do aluno ao professor responsável pelo Grupo de Enriquecimento para tomada de conhecimento para elaboração do Plano de Ensino Individualizado;

14. Elaboração do Plano de Ensino Individualizado pelo professor facilitador responsável pelo Grupo de Enriquecimento de acordo com a (as) área (as) de interesse;

15. Desenvolvimento de atividades dos Tipos I, II e III, e realização do relatório a cada semestre pelo professor mediador;

16. Elaboração do Parecer Pedagógico ao final do ano letivo com cópia encaminhada para a escola.

E durante todo o processo de encaminhamento dos alunos para o AEE, foram desenvolvidos projetos individuais para o atendimento das potencialidades específicas de estudantes por meio de iniciação científica, estimulando a curiosidade natural destes alunos e a criação dos grupos de enriquecimento para atender as necessidades de grupos de estudantes com os mesmos interesses com objetivo de possibilitar uma variedade de ações e experiências de aprofundamento de conhecimento, segue os grupos.

Grupo de enriquecimento Artes, criar e Recriar:

Foi criado a partir dos interesses artísticos como desenho, música, cinema, teatro e fotografia com oferecimento de experiência de aprendizagem de acordo com as habilidades, interesse e do potencial de cada estudante desta área.

Grupo de Enriquecimento Tecnologia criativa - programação e robótica:

Desenvolvido para aqueles estudantes que buscam a área de tecnologia como solução de problemas reais utilizando sucatas, lego, Arduino, linguagem de programação como Scratch, Python, C++, permitindo ampliar conhecimento e aprofundar áreas de interesse.

Grupo de Enriquecimento - Transformando o “A” em tagarelar, tecendo ideias e escrevendo histórias:

Proposta de trabalho criada para estudantes da área verbal-linguística e visa enfatizar a elabo-

ração de textos, desenvolvimento da escrita criativa, enriquecimento e potencialização da habilidade de criação de enredo, personagens e poesias. A intenção é possibilitar a formação de leitores e conseqüentemente escritores com aproximação do universo literário para a realização de um trabalho inspirador para outros estudantes.

Grupo de Enriquecimento - Clubinho de xadrez:

Originado para estudantes com interesse em lógica matemática, raciocínio analítico e sintético com potencial para desenvolver habilidades como memória, concentração, planejamento, tomadas de decisões, criatividade. Favorecendo ainda, o desenvolvimento de outras habilidades, como: perseverança, autoconhecimento, organização pessoal, disciplina, perseverança, motivação entre outras.

Projetos de iniciação científica:

Formado para estudantes que têm interesse em desenvolver pesquisas individuais ou em grupos sobre tema de interesse próprio para a aprimoração do pensamento científico por meio de abordagens investigativa com o intuito de participação em uma atividade de divulgação científica como feiras de ciências, seminários, fórum nacionais e internacionais.

Então desde o ano de 2014 até o segundo semestre de 2018 este serviço foi ampliado para 25 escolas, totalizando 150 alunos identificados e temos como propósito aumentar o máximo esse número, pois nos esforçamos para contemplar todas as escolas das séries iniciais e finais do ensino fundamental com o objetivo de evidenciar essas potencialidades, oportunizando-lhes condições de um ambiente de experiências de aprendizagens enriquecedoras que estimulem o seu desenvolvimento e favoreçam a realização do seu potencial. Embora em meio às dificuldades, ainda foi possível, trabalhar de forma colaborativa com o professor da classe comum, subsidiando o docente com estratégias pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento do estudante na sua forma de interagir com o grupo, tornando atrativa e desafiante sua permanência na escola. Realizamos ainda, ações de orientação às famílias para o seu envolvimento e participação no processo

educacional de seus filhos; informações à comunidade escolar à luz dos dispositivos legais e esclarecimentos das normas educacionais vigentes, através de palestras cursos e oficinas se configuraram com uma ação pontual deste núcleo como forma de assegurar os direitos desses estudantes no contexto inclusivo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trajetória iniciada no ano de 2014 e vivenciada até o meio do ano de 2018 houve um bom avanço no que trata a identificação e o atendimento educacional especializado para a área de altas habilidades/superdotação no município de São Luís. Tivemos um reconhecimento da existência desse público alvo da Educação Especial, que também necessita receber o Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelecidos na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n.6571/2008.

Muitos são os desafios a serem superados no que diz respeito ao oferecimento de uma educação de qualidade de forma a atender às demandas cognitivas de todos os estudantes na perspectiva de uma educação inclusiva.

Se faz necessário explicitar ainda, que a nossa responsabilidade social envolve compromisso, competência e urgência para pensar e agir com criatividade no sentido de não deixar que os potenciais sejam desperdiçados, devendo ser, sim, estimulados e cada vez mais desenvolvidos, haja vistas que o talento humano constitui o bem mais precioso de uma nação. Ciente desses desafios é que continuamos em busca de um melhor atendimento e respostas adequadas aos desafios que se estabelecem nesta área específica do atendimento educacional especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nesta compreensão, o nosso maior desafio doravante é articular, com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, para que os projetos pedagógicos das instituições de ensino se organizem coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva que estimule a produção criativa e o desenvolvimento das habilidades e competências de

todos os sujeitos aprendentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm>. Acesso em: jun. 2020.

_____. **Secretaria de Educação Especial (SEESP) Núcleo Atividades de Altas habilidades/Superdotação.** Documento orientador. Execução da Ação, Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. **Decreto Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC, 2008b.

_____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, nº190, 05/10/2009. Seção 01.p.02.

BURNS, D. E. **Altas Habilidades/Superdotação - Manual para Guiar o Aluno desde a Definição de um Problema até o Produto.** Coordenação e Revisão: Angela Virgolim – Tradução: Danielle Lossio de Araújo e Luiane Daufenbach Amaral, Curitiba: Juruá, 2014.

CHAGAS, J. F.; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. **Modelo de Enriquecimento Escolar.** In: FLEITH, D.. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação. Atividades de estimulação de alunos. Brasília: MEC/SEESP, 2007, p.55-80. v2.

DELOU. **Plano de Atendimento Educacional Especializado Acompanhado do Plano Individual.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014a.

_____. **Lista Básica de Indicadores de Superdotação: Parâmetros de observação de alunos em sala de aula.** In: Lucia de Mello e Souza Lehmann; Luciana Gageiro Coutinho. (Org.). *Psicologia e Educação: Interfaces (Série Práxis Educativa)*. 1ed.Niterói, RJ: EDUFF, 2014b, v. 9, p. 71-93.

_____. Cristina. **Altas Habilidades/Superdotação e Direitos Humanos.** Anais... 7º Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação, Bonito/MS, 8 a 10 de setembro de 2016. Bonito/MS: Conselho Brasileiro de Superdotação, 2016.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2010.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração universal dos direitos humanos, 1948.** Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em: 02 maio. 2018.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. **Programas educacionais para alunos com altas habilidades.** In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Soriano de (orgs.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, J.S.; REIS S. The triad reader. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

_____. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** *Revista Educação.* Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 – 121, jan/abr. 2004.

_____. **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. Campinas, SP: Papirus Editora, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Curriculum enrichment in the final years of a public school

Aletéia Cristina Bergamin ¹

Pamela Linero Viviani ²

Carina Alexandra Rondini ³

RESUMO

A educação contemporânea tem o desafio de ofertar um ensino que seja com equidade e que atenda a diversidade presente em toda sala de aula, além de superar a fragmentação disciplinar presente por décadas. Dentro dessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de um Plano de Atividades de Enriquecimento Curricular na Área de Ciências da Natureza fundamentadas no Modelo Triádico de Renzulli com uma abordagem transdisciplinar. A elaboração do plano se deu a partir do mapeamento de interesses dos estudantes de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de ensino regular do estado de São Paulo e a proposta de enriquecimento foi desenvolvida pela professora de Ciências. A pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativa com características exploratórias, na qual as hipóteses foram construídas e aprimoradas durante o processo, de acordo com os dados coletados. Os resultados obtidos foram satisfatórios demonstrando aprendizagem além do rol de habilidades da área de ciências e de forma transdisciplinar, inclusive com ferramentas tecnológicas. A aplicação da proposta de enriquecimento curricular para todos foi produtiva por despertar o olhar docente para a importância do mapeamento de interesses de cada um e dos possíveis estudantes com altas habilidades/superdotação que se destacaram nesse processo.

Palavras-chave: Enriquecimento Curricular; Transdisciplinaridade; Altas Habilidades/Superdotação.

1 - Mestra em Docência para a Educação Básica (UNESP), pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico na Diretoria Regional de Ensino de Bauru (SEDUC -SP). aleteiaberg@gmail.com

2 - Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professora da SEDUC -SP - pamlinero@gmail.com

3 - Prof^ª Dra do Departamento de Ciências de Computação e Estatística de Biociências, letras e Ciências Exatas (IBILCE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP) - carina.rondini@unesp.br

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Curriculum enrichment in the final years of a public school

Aletéia Cristina Bergamin ¹

Pamela Linero Viviani ²

Carina Alexandra Rondini ³

ABSTRACT

Contemporary education has the challenge of offering education that is fair and that meets the diversity present in the entire classroom, in addition to overcoming the disciplinary fragmentation present for decades. Within this perspective, the objective of this work is to present the development of a Curriculum Enrichment Activities Plan in the Area of Natural Sciences based on Renzulli's Triadic Model with a transdisciplinary approach. The elaboration of the plan was based on the mapping of the interests of students in a class from the 7th grade of elementary school in a public school of regular education in the state of São Paulo and the proposal for enrichment was developed by the Science teacher. The research developed was of the qualitative type with exploratory characteristics, in which the hypotheses were built and improved during the process according to the data collected. The results obtained were satisfactory, demonstrating learning beyond the list of skills in the science area and in a transdisciplinary way, including with technological tools. The application of the curricular enrichment proposal for all was productive because it awakened the teaching gaze to the importance of mapping each one's interests and the possible students with high Abilities / giftedness that stood out in this process.

Keywords: Curriculum Enrichment; Transdisciplinarity; High Abilities / Giftedness.

1 - Mestra em Docência para a Educação Básica (UNESP), pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico na Diretoria Regional de Ensino de Bauru (SEDUC -SP). aleteiaberg@gmail.com

2 - Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e professora da SEDUC -SP - pamlinero@gmail.com

3 - Prof^á Dra do Departamento de Ciências de Computação e Estatística de Biociências, letras e Ciências Exatas (IBILCE), Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP) - carina.rondini@unesp.br

INTRODUÇÃO

A escola, instituição que tem por função formar integralmente a criança e o jovem, ainda se apresenta, em grande parte, com uma estrutura e funcionamento que fragmentam o conhecimento em disciplinas, as quais são determinadas por competências e habilidades mínimas em documentos oficiais regulamentadores para os estudantes desenvolverem durante os anos.

Morin (2000), chama de redução e disjunção quando se limita o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, como se a organização do todo não produzisse qualidade ou propriedades novas em relações às partes. Para o autor, este princípio de redução restringe o complexo ao simples, torna a inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista, consequentemente, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. E sobre a educação afirma que ela:

[...] nos ensinou a separar, compartimentar, isolar e, não, a unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na man's land entre as disciplinas se tornam invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar (MORIN, 2000, p. 42-43).

Considerando que escola e sociedade têm relações bem estreitas, pois uma reflete na outra, as ponderações de Morin (2000, p. 43) nos remetem a repensar se realmente estamos proporcionando uma educação integral. O autor chama a atenção que, por causa da redução e disjunção, as possibilidades de compreensão e reflexão ficam limitadas e isso reflete na nossa capacidade de pensar em momentos de crises, e dessa forma, os problemas se tornam planetários e impensáveis. E quando “incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável”.

A sala de aula nos mostra ainda, uma hete-

rogeneidade de saberes, algo que é apontado nas escolas estaduais paulistas em escalas de níveis de proficiência do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e nos resultados das edições da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), além da necessidade de uma educação inclusiva, que seja cada vez mais equitativa. E é nesse sentido que permeia uma inquietação, ou seja, que em toda turma há possibilidades de ter estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), entre eles, aqueles com altas habilidade/superdotação e que têm como um dos direitos garantidos na legislação vigente, a oferta de enriquecimento curricular (BRASIL, 2009; 2011).

Apesar das conquistas na legislação, ainda há um distanciamento das práticas do contexto escolar, algo que Rondini e Pereira (2016), apontam quando falam que no Brasil faltam diretrizes claras para a implementação de atendimento especializado ao estudante com AH/SD nas salas regulares de ensino.

A questão é como oferecer algo a mais para os estudantes com AH/SD quando ainda nossas escolas não dão conta de identificá-los? Se ainda estão invisíveis aos olhos de quem o vê? Ou se são vistos como estudantes problemáticos? Os entraves começam com a identificação desses estudantes devido aos estereótipos e crenças que permeiam o contexto escolar (WINNER, 1998; PÉREZ, 2003; GUENTER; RONDINI, 2012).

A falta de formação docente é outro obstáculo para que possam ser identificados e recebam um ensino de acordo com suas necessidades. Enquanto isso, fica “à mercê da sorte o seu direito de uma educação que garanta o desenvolvimento de suas potencialidades e de uma construção positiva de identidade. Que autoconceito formará diante de uma sociedade que o ignora?” (BERGAMIN, 2018, p. 27).

Sánchez, Garcia e Martínez (2000) afirmam, ainda, que o mais importante de qualquer processo de identificação é fornecer provisões educacionais, pois sem uma resposta à diversidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação, qualquer procedimento de identificação é inútil.

Entretanto Pavão, Pavão e Negrini (2018) apontam que a atenção necessária a esses estudantes, exige um processo de formação docente com qualificação, com embasamento e fundamentação teórica, para obter novas práticas. Neste sentido, Capellini, Arantes-Brero e De Oliveira (2020), corroboram ao apontarem que há urgência em instrumentalizar os professores para que possam proporcionar a esses estudantes, a superação dos obstáculos que o desenvolvimento do seu potencial coloca.

Alencar (2012) também ressalta que o ambiente educacional típico não está preparado para atender de forma adequada às necessidades desses estudantes e que geralmente são deixados de lado no sistema, pois o ensino é direcionado para o aluno médio e abaixo da média.

Pereira (2014), ainda traz que os espaços educacionais são heterogêneos em relação às pessoas e seus relacionamentos sociais, porém necessitam de um avanço organizacional, para que se tornem heterogêneos também em suas propostas pedagógicas e possam alcançar a diversidade que acolhem.

Para Sabatella (2008, p. 205), os professores de estudantes com AH/SD “têm nas mãos a responsabilidade e o poder de mudar os padrões de educação para todos os alunos”. No entanto, observa-se a partir da literatura citada, o quanto é difícil para muitos docentes contemplar de maneira satisfatória toda diversidade presente na sala de aula, na compreensão das singularidades, pois o ensino ainda é pensado de forma homogênea, nivelando os saberes e as oportunidades. Quando isso acontece, infelizmente nem todos são devidamente atendidos.

Dentro de toda essa discussão, é importante que os professores trabalhem dentro da sala, sempre que possível, para além do rol de habilidades mínimas, para que os conceitos atinjam sua totalidade e não sejam aprendidos de forma parcial. Neste sentido, o Modelo de Enriquecimento para toda escola proposto pelo pesquisador norte-americano Joseph Renzulli possibilita atividades enriquecedoras e de maneira transdisciplinar.

Sakaguti, Costa e Elias explicam essa relação

entre a transdisciplinaridade e o Modelo de Enriquecimento:

Apresenta-se a transdisciplinaridade como forma de se obter uma integração de campos de conhecimento e experiências que facilitem uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade frente à fragmentação do trabalho intelectual. Sabe-se que para a implementação do enriquecimento curricular é imprescindível a inter-relação de diferentes áreas para que projetos sejam construídos e socializados (2015, p. 31206).

Pensando na dificuldade que professores encontram em transformar suas aulas disciplinares em transdisciplinares, este trabalho tem o objetivo de relatar uma experiência de aula com a metodologia do Modelo de Enriquecimento Curricular de Renzulli partindo da área de Ciências da Natureza, discutindo sua transdisciplinaridade e importância no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Gama (2014), a transdisciplinaridade é uma forma bem-sucedida de reorganização de conteúdos e que permite a superação da fragmentação típica dos currículos regulares, os quais apresentam as disciplinas de forma estanque e com distanciamento do mundo real. Santos (2008) acrescenta que além de abordar os conhecimentos com articulações múltiplas, leva o aprendizado a ser encarado como uma atividade prazerosa.

Araújo (2014) corrobora nesta discussão afirmando que se consolida a transdisciplinaridade, quando se trabalha com assuntos que ainda não se consolidaram como áreas interdisciplinares e polidisciplinares, pois são temáticas que ultrapassam a própria articulação entre as disciplinas, e dessa forma, atravessam de tal maneira que não podem ser reconhecidas dentro dos já existentes campos de conhecimento.

Por sua vez, o enriquecimento curricular é uma metodologia que aborda pensamento científico, investigativo e que possibilita a transdisciplinaridade. Segundo Renzulli, o Modelo Triádico de Enriquecimento:

[...] foi originalmente elaborado como um modelo para um programa de superdotados que incentivasse a produtividade criativa nos jovens, expondo-os a vários temas, áreas de interesse e campos de estudo; e para treiná-los para aplicar o conteúdo avançado, as habilidades de treinamento no processo e o treinamento em metodologia investigativa a áreas de interesse auto-selecionadas usando três tipos de enriquecimento (RENZULLI, 2014, p.545).

Apesar do Modelo Triádico de Renzulli ter sido originalmente pensado para estudantes com altas habilidades/superdotação tendo como principal objetivo a aplicação da pedagogia educacional para esses estudantes, ele também objetiva desenvolver os talentos e oferecer experiências enriquecidas a todas as crianças e jovens, pois “funciona paralelamente ao conceito de superdotação” e pode “servir de oportunidades para a identificação” RENZULLI (2014, p. 220).

Nos estudos de Bergamin (2018) e Arantes - Brero (2019), os resultados obtidos quanto ao desempenho intelectual, à motivação e à criatividade, mostraram que o enriquecimento curricular baseado no modelo de Renzulli pode beneficiar os estudantes com e sem altas habilidades/superdotação.

Carneiro, Bergamin e Zanata (2019) corroboram quando afirmam que essa oferta de enriquecimento traz resultados significativos e a aprendizagem para todos. Por isso, mesmo não havendo a confirmação de estudantes com altas habilidades/superdotação na turma participante do desenvolvimento de enriquecimento aqui relatado, o modelo apresentou-se uma proposta viável, pois, segundo Renzulli:

[...] é amplamente implementado como um programa de enriquecimento utilizado com estudantes superdotados e talentosos academicamente e uma abordagem de enriquecimento geral para todas as escolas interessadas em desenvolver os pontos fortes e talentos de todos os educandos (2014, p. 539).

O Modelo Triádico de Renzulli é subdividido em três enriquecimentos, denominados de enriquecimento Tipo I, Tipo II e Tipo III. O autor explica que as atividades do Tipo I são para colocar o estudante em contato com uma “ampla variedade

de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não estão incluídos no currículo regular” (Renzulli, 2014, p. 545). Essas experiências motivam os estudantes a ficarem mais curiosos e estimulados, com interesse em aprender mais sobre o assunto de maneira geral ou já específica, e isso é o que vai guiar o enriquecimento Tipo II.

No enriquecimento seguinte, o Tipo II, há duas maneiras de desenvolvimento, o geral e o específico. Renzulli inclui no enriquecimento do tipo geral:

[...] o desenvolvimento de (a) pensamento criativo e solução de problemas e processos afetivos; (b) uma ampla variedade de habilidades de aprendizagem específicas do tipo como aprender; (c) habilidades no uso apropriado de pesquisa de nível avançado e materiais de referência e (d) habilidades de comunicação escrita, oral e visual (2014, p. 546).

Já o enriquecimento do tipo específico é aquele em que um estudante, ou um grupo, a partir das atividades de enriquecimento do Tipo I, ficam interessados em uma área específica recebendo, então, instruções avançadas de atividades voltadas para a área de seu interesse, que vão prepará-los para a atividade do Tipo III, desenvolvendo habilidades e conhecimentos necessários para desenvolver o próximo enriquecimento.

O último enriquecimento, o Tipo III, é aquele em que o estudante assume o papel de pesquisador desenvolvendo uma investigação que resulta em um produto dentro da área de interesse. Os objetivos do enriquecimento Tipo III, segundo Renzulli, são:

[...] oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada; adquirir uma compreensão avançada do conhecimento (conteúdo) e da metodologia (processo) utilizados em disciplinas específicas, áreas artísticas de expressão e estudos interdisciplinares; desenvolver produtos autênticos que são prioritariamente direcionados para realizar um impacto desejado sobre uma audiência específica; desenvolver habilidades de aprendizagem auto-direcionadas nas áreas de planejamento, organização, utilização

de recursos, administração do tempo, tomada de decisões e autoavaliação; o desenvolvimento do comprometimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa (2014, p. 546).

No tocante às publicações sobre enriquecimento, Bergamin (2018), após uma busca na literatura por estudos que enveredam pela temática, constatou que há uma carência de pesquisas sobre enriquecimento na prática do cotidiano das salas de aula. Neste sentido, o presente trabalho busca contribuir com as pesquisas dessa temática apresentando um plano de atividades de enriquecimento curricular e como foi o seu desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

O trabalho de um professor da rede estadual de São Paulo é pautado por documentos normativos que definem o conjunto de aprendizagens essenciais (objetos de conhecimentos, competências e habilidades) que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A partir do ano de 2019, ano ao qual o estudo pertence, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), foi implementado no Ensino Fundamental das escolas estaduais de acordo com as normas estabelecidas pelo documento federal, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Segundo os documentos citados, no terceiro bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental, os estudantes têm como unidade temática “Vida e Evolução” na qual devem estudar bactérias e desenvolver várias habilidades, dentre elas, a habilidade EF07CI10A – “identificar principais características de vírus e bactérias e as principais patologias que provocam no organismo humano” (SÃO PAULO, 2019, p. 388). Foi em uma dessas aulas que surgiu a motivação para planejar e pôr em prática uma proposta de enriquecimento curricular.

Sendo assim, a partir do interesse expressado pelos estudantes por perguntas e sugestões, o enriquecimento foi elaborado com o intuito de ampliar as habilidades e os conceitos de maneira investigativa e científica. Deste modo, optou-se pelo Modelo Triádico de Renzulli, que trabalha me-

diante elevados níveis de engajamento, com base nos interesses, estilos de aprendizagem e modos de expressão preferidos dos estudantes, que resulta no desenvolvimento de experiências de aprendizagem desfrutáveis e desafiadoras com o objetivo de “introduzir no currículo regular um currículo expandido de oportunidades de atendimento, recursos e apoio para os professores que misture mais enriquecimento e uma aprendizagem mais investigativa na experiência de toda a escola” (2014, p. 541).

A proposta de enriquecimento teve origem durante uma das aulas sobre bactérias enquanto era explicado sobre suas características, falando de sua importância como a decomposição, doenças e sua utilização na produção de remédios, pois os estudantes pediram por uma experiência para entender melhor as bactérias.

Percebendo o grande interesse, a professora comentou sobre uma experiência que já havia sido feita em outra turma. Ao serem questionados se já haviam feito algum relatório sobre a experiência, especialmente de forma digitada, eles responderam que não. Nesse momento, foi identificado que não possuíam conceitos sobre como realizar uma experiência científica e como relatar, especialmente de forma digital, como também não entendiam sua importância para a ciência, para o desenvolvimento de novos conceitos e para a própria humanidade.

Com isso, foi proposta a realização de uma experiência com o objetivo de entender como funciona o processo investigativo e científico e aprender a utilizar tecnologias. Os estudantes, por sua vez, relataram que a proposta era bem “legal”, interessante e que eles gostariam de realizá-la. Assim, surgiu a ideia de elaborar um enriquecimento curricular transdisciplinar voltado para o pensamento científico com elaboração de relatório digital.

O uso das tecnologias foi uma peça chave neste trabalho, considerando que “adolescentes são consumidores vorazes de tecnologia, em multiplicidade de funções e velocidade” (SAKAGUTI; COSTA; ELIAS, 2015, p. 31204). No entanto, os estudantes relataram nunca terem utilizado um programa de texto, não sabendo sobre edição e normas de trabalho. Dessa forma, além de ser atrativo o uso

de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs ainda seria um grande aprendizado para eles, já que estariam desenvolvendo habilidades necessárias para uma formação cidadã.

Nesta perspectiva, Sakaguti, Costa e Elias afirmam que a pesquisa é um “recurso para melhor aprendizagem e compromisso de alunos com altas habilidades e superdotação. A pesquisa vai além da simples utilização desses recursos, mas traz também a possibilidade de melhorar e inovar essa parceria: educação e tecnologia” (2015, p. 31204).

A partir do mapeamento de interesses realizado pela professora de Ciências, elaborou-se um plano de atividades de enriquecimento curricular na área de ciências da Natureza, conforme descrito no Quadro 1.

QUADRO 1 - Plano de Atividades de Enriquecimento Curricular na Área de Ciências da Natureza

Enriquecimento	Indicação Teórica	Prática
Tipo I	Atividades exploratórias gerais (pesquisas, leituras, visitas a lugares, assistir documentários, filmes entre outras mídias etc.)	Pesquisa sobre bactérias na internet, anotação das informações mais interessantes, exploração do programa de texto, perguntas para o professor sobre o tema e o programa.
Tipo II	Atividades de treinamento (instrumentalização, entrevistas, pesquisas específicas, etc.)	Aula expositiva dialogada sobre conhecimento científico, pensamento investigativo, experimentos, estrutura de relatório e produção de conhecimento e tecnologia. Roda de conversa para decidir o produto desenvolvido no enriquecimento tipo III
Tipo III	Investigações de problemas reais (desenvolvimento de experiências, produção de relatórios, jornais, livros, exposições, maquetes entre outros produções, apresentação do produto para colegas, familiares, em eventos etc.)	Realização da experiência “Decomposição e Métodos de Conservação de Alimentos”, elaboração de relatório de experiência, apresentação do relatório para os colegas de sala.

FONTE: Elaborado pelas autoras

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativa com características exploratórias, na qual as hipóteses foram construídas e aprimoradas durante o processo, de acordo com os dados coletados, buscando reconstruir a realidade com profundidade dos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, detalhes e experiências únicas (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010).

A turma participante deste estudo pertence a uma escola pública de ensino regular do estado de São Paulo, localizada em um bairro periférico do município de José Bonifácio, cidade do interior. Os estudantes cursavam o 7º ano do Ensino Fundamental no período da manhã. O enriquecimento teve duração de dois meses, com a utilização de algumas aulas e dentro do horário da aula de Ciências, sendo então enriquecimento intracurricular por ser no período regular das aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a demonstração de interesse dos estudantes foi em Ciências da Natureza, especificamente sobre o desenvolvimento de experiências de laboratório e a curiosidade em saber sobre o trabalho de um cientista em um laboratório, a proposta de enriquecimento curricular foi desenvolvida e a transdisciplinaridade foi proporcionada pelo fato de a professora abranger diferentes áreas, como biologia, tecnologia, língua portuguesa e arte. Além disso, houve a utilização de diferentes recursos como o uso do laboratório e de TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), entre outros campos de conhecimento. Importante ressaltar que o enriquecimento partiu de um problema real e das necessidades de aprendizado dos próprios estudantes, o que favorece o ensino e a aprendizagem.

No desenvolvimento do plano de atividades de enriquecimento curricular na área de ciências da Natureza descrito no Quadro 1, o primeiro tipo de enriquecimento, Tipo I, corresponde às atividades exploratórias e introdutórias “destinadas a colocar o aluno em contato com uma grande variedade de áreas de conhecimento e que geralmente, não são contempladas pelo currículo escolar” (OLIVEIRA;

FERNANDES; ADÃO, 2013, p. 20665). Os estudantes foram levados para a sala de informática da escola e em grupos, fizeram uma pesquisa sobre as bactérias.

Em seguida, exploraram mais sobre a função decompositora delas, entendendo sua importância para o meio ambiente e todos os seres vivos. Todas as informações coletadas por eles foram anotadas em um programa de texto, proporcionando, assim, a exploração de um recurso de computador. Eles foram deixados bem à vontade para olhar o programa, tirar dúvidas, utilizar as ferramentas e edições. Nessa atividade é importante que o professor conheça bem o programa para esclarecer as dúvidas que podem surgir e ensinar a executar as tarefas necessárias.

A próxima atividade, definida por Renzulli (2014, p. 545 e 546) como atividade de treinamento em que o estudante se aprofundará nas pesquisas e estudará matérias e métodos necessários para o enriquecimento seguinte, são chamadas de Tipo II. Como o interesse dos estudantes era voltado a experiência científica, eles deveriam entender como e porquê uma experiência é realizada, além disso precisavam saber como relatar todo o processo para a produção de um conhecimento disponibilizado para a humanidade. Sendo assim, foi uma aula sobre pensamento investigativo, conhecimento científico, experimentos, relato de experimentos e produção de conhecimento e tecnologia. Nesse momento houve conversa sobre qual experimento seria realizado, como seria feito, quanto tempo levaria para desenvolvê-lo e como fariam seus relatos.

A última atividade é denominada Tipo III, e compreende “o desenvolvimento de investigações de problemas reais na área de interesse e habilidade dos alunos que desejam realizá-las em níveis avançados, resultando em produtos autênticos ou serviços que têm valor funcional, artístico ou humanitário” (OLIVEIRA; FERNANDES; ADÃO, 2013, p. 20667). Apesar de Renzulli (2014) ressaltar que essa atividade deve envolver somente os estudantes que ficam interessados e que querem comprometer seu tempo e os esforços, esse enriquecimento foi elaborado com todos.

O enriquecimento do Tipo III teve seu início com o experimento. Cada grupo de estudantes escolheu um alimento para fazer a experiência, que tinha por objetivo observar a ação dos decompositores e verificar o tempo que um alimento demora para estragar dependendo do tipo de conservação. Optou-se por somente um tipo de conservação de alimento, que foi manter ele na geladeira. Também foi realizada uma amostra controle, que ficaria exposta ao tempo somente tampada para não ter problemas com larvas de moscas.

Experiências de aprendizagem desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas. [...] Os estudantes se tornam produtores de conhecimento ao invés de meros consumidores da informação existente (ALENCAR e FLEITH, 2001, p. 135 apud OLIVEIRA; FERNANDES; ADÃO, 2013, p. 20667).

Quanto ao relato, foi definido que seria feito por meio de fotos tiradas de dois em dois dias de ambas as amostras e anotações. Todo esse planejamento foi sistematizado em uma aula na sala de informática em que os estudantes anotavam no programa de texto, deixando a escrita esquematizada no formato de relatório, ou seja, eles já estavam iniciando seus relatórios estruturados em objetivos, materiais e método da experiência.

A experiência foi feita pelos grupos em suas casas, já que necessitavam de uma geladeira e de acompanhar o experimento dia a dia. Em todas as aulas o andamento da decomposição era relatado e discutido. Após a finalização da experiência, a professora e os estudantes retornaram à sala de informática onde finalizaram o relatório do experimento, com cada grupo elaborando seu relatório sobre a decomposição do seu alimento.

Antes de começar a relatar os resultados da experiência, foi pedido aos estudantes que fizessem a introdução do relatório a partir das pesquisas realizadas na atividade de enriquecimento Tipo I. Depois, eles escreveram os resultados, e por fim, a conclusão. Nos resultados eles adicionaram as fo-

tos e seus relatos sobre a cor, cheiro e o aspecto do alimento dentro e fora da geladeira. Na conclusão, apesar dos dias serem diferentes para cada alimento, todos concluíram que na geladeira o alimento era conservado por mais tempo. Para finalizar, eles fizeram uma pesquisa para entender porquê na geladeira os alimentos demoram mais para apresentar decomposição, e colocaram os resultados dessa pesquisa na conclusão do relatório.

O relatório foi então finalizado pelos estudantes que ficaram livres para fazerem suas edições, com a única condição de que o texto do interior do relatório devesse ser com uma fonte mais limpa e na cor preta. Essa decisão não seria a mais comum já que os textos científicos geralmente são escritos dentro dos padrões da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), todavia como um dos interesses dos estudantes era o manuseio desse tipo de tecnologia e programas de texto, e já que as atividades do Tipo III tem como um de seus objetivos, “oferecer oportunidades para aplicar interesses, conhecimentos, ideias criativas e o comprometimento com a tarefa a um problema ou área de estudo selecionada” (RENZULLI, 2014, p. 546), foi permitido aos estudantes explorarem os recursos e sua criatividade. Dessa oportunidade eles fizeram capas e títulos com letras criativas, de várias cores e incrementaram o texto com imagens.

Quanto ao estímulo da criatividade, os estudantes puderam usá-la para criar uma capa e um relatório com design próprio. Cunha (2018) afirma que, para desempenhar criativamente no contexto escolar, o professor entra com suas habilidades, conhecimentos e motivação pelo que faz, enquanto o estudante, com seus estilos de aprendizagem e interesses reconhecidos. A autora fala ainda do currículo, que deve ir além de conteúdos e métodos, pois precisa dar abertura à imaginação e fantasia.

Após o término do relatório os estudantes o apresentaram a seus colegas de turma em uma roda de conversa em que foram discutidos os resultados e conclusões de cada grupo na experiência como também os resultados obtidos pela atividade de Enriquecimento Curricular em seu todo.

O Enriquecimento Curricular ampliou a

aprendizagem dos estudantes de forma quantitativa e qualitativa, pois observou-se que, durante a apresentação do relatório, eles falavam com segurança e propriedade sobre os experimentos, além de terem desenvolvido habilidades em TDIC e estarem expondo conceitos que não são cobrados pelos documentos oficiais.

Sem essas atividades, as aulas teriam, em sua grande maioria, um enfoque na própria disciplina, em seus conteúdos e suas habilidades definidas pelos documentos oficiais, mas com o desenvolvimento desta proposta, os estudantes foram expostos a conhecimentos tecnológicos, de linguagens, de artes e de laboratório. Também estudaram muito mais sobre as bactérias do que era proposto nos documentos normativos, desenvolvendo habilidades para além do rol das exigidas na disciplina de Ciências.

Dentro desta perspectiva, Sakaguti, Costa e Elias, 2015, explicam que “a metodologia do enriquecimento propicia um processo que integra reciprocamente as várias disciplinas e campos do conhecimento, rompendo as estruturas de cada uma delas. Dito isso, visualiza-se a aproximação do enriquecimento com a transdisciplinaridade” (p. 31205).

Para professores e estudantes, observou-se que a experiência confirmou o que muitos estudiosos dizem, uma mente curiosa aprende e se dedica muito mais. Dessa forma, quando o ponto de partida é o interesse dos estudantes, suas perguntas e sugestões em sala de aula, há maior comprometimento. Notou-se também que entenderam melhor os motivos de estudar certos conceitos, assim como a aplicação deles em momentos futuros. Outro aspecto positivo para o desenvolvimento da proposta foi investigar além problemas reais, ou seja, situações do cotidiano e que fazem sentido para eles, que tem uma função social.

Cada estudante foi protagonista nesse processo e quando perceberam que são capazes de produzir conhecimento e tecnologias, tornaram-se mais confiantes, aumentando seu interesse pela escola, sua curiosidade. Segundo como dizem Oliveira, Fernandes e Adão (2013, p. 20668), “alunos

motivados avançam mais, aprendem e ensinam estimulando os colegas de sala”.

Esse estímulo que os estudantes interessados proporcionam aos outros foi a motivação da aplicação da atividade de enriquecimento do Tipo III para toda a sala. Embora Renzulli recomende que este nível seja aplicado aos estudantes que demonstraram interesse e comprometimento, porém, por esta atividade ter sido realizada em uma escola pública de ensino de meio período, seria difícil a realização desta atividade se não fosse com a turma toda. Além disso, considerou-se também os estudos de Bergamin (2018), Carneiro, Bergamin e Zanata (2019) e Arantes – Brero (2019), que foram inspirados na proposta de enriquecimento de Renzulli, que ao ser ofertada para a turma toda promoveu o avanço de todos.

CONCLUSÕES

Quanto aos estudantes, houve grande interesse pelas atividades, alguns se mostraram mais envolvidos no manuseio do computador, outros na pesquisa, alguns mais criativos ficaram um bom tempo conhecendo melhor a parte artística do programa, enquanto outros se mostraram mais animados com a própria experiência. Isso se mostrou valioso até mesmo para a identificação do interesse de cada estudante, da facilidade de aprendizado em diferentes áreas para cada um, e também pela possível oportunidade de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, já que foi um momento em que se mostraram mais em diferentes áreas, o que para um professor do Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio é de difícil observação, pois passam poucas aulas com os estudantes geralmente muito envolvidos somente com as disciplinas que são responsáveis e quase nunca utilizando a transdisciplinaridade.

Um fator que provavelmente fez com que o interesse tenha atingido a turma toda foi o fato de o enriquecimento ter tido como foco uma experiência relacionada ao dia a dia do estudante e ter o manuseio do computador como ferramenta, isso foi o que permitiu sua aplicação com a sala em geral. Se o foco tivesse sido algo mais específico, como por exemplo, como ocorre a reprodução bacteriana, se-

ria muito possível que nem todos se mostrassem interessados e realmente a aplicação do Tipo III seria apenas para aqueles que se interessassem.

Repensar esta atividade a partir dos estudos de Renzulli e seu Modelo Triádico de Enriquecimento deu mais sentido e organização à atividade realizada. Com certeza, a experiência com essa proposta trouxe maior entendimento para a professora e em nova aplicação do Plano de Atividades, haverá planejamento melhor de cada Tipo de Enriquecimento.

De maneira geral, a aplicação da proposta de enriquecimento curricular para todos foi produtiva também por despertar o olhar docente para a importância do mapeamento de interesses de cada um e para os possíveis estudantes com altas habilidades/superdotação que se destacaram nesse processo. Além de expandir as possibilidades, não limitando-se apenas ao ensino de ciências, acredita-se que foi um passo importante para futuras atividades que envolvam cada vez mais a transdisciplinaridade e a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ADÃO, J. M.; FERNANDES, I. S.; OLIVEIRA, R. S. **Altas habilidades/superdotação: enriquecimento escolar como proposta de atendimento**. In: XI Congresso Nacional De Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba - PUCPR. Curitiba, 2013.

ALENCAR, E.M.L.S. **O aluno com altas habilidades na escola inclusiva**. In: MOREIRA, L.C.; STOLTZ, T. (co-ords.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação*. Curitiba: Juruá, 2012.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 2019. 131f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

ARAÚJO, U.F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

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. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Edu-**

cação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAPELLINI, V. L. M. F., ARANTES-BRERO, D. R. B.; DE OLIVEIRA, A. P. Características sociais e emocionais de alunos com altas habilidades/ superdotação (AH/SD): possibilidades de intervenção no contexto escolar. In: PISKE, F. H. R.,

GUÉRIOS, T. S. E., CAMARGO, D., ROCHA, A.; COSTA-LOBO, C. (Orgs.). Superdotados e Talentosos: Educação, emoção, criatividade e Potencialidades. Curitiba: Juruá, 2020.

CARNEIRO, K. E. L.; BERGAMIN, A. C.; ZANATA, E. M. Altas habilidades/superdotação na classe comum: práticas de enriquecimento curricular. In: Congresso Brasileiro de Educação, 7., 2019, Bauru. Anais Eletrônicos. Bauru: Unesp, 2019.

COSTA, M. T. A.; ELIAS, A. K.; SAKAGUTI, P. Y. Transdisciplinaridade e enriquecimento curricular no atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, Curitiba – PUCPR. Curitiba, 2015.

CUNHA, A. M. T. Criatividade em estudantes indicados com Altas habilidades/ superdotação: relação com desempenho intelectual, escolar e variáveis sociodemográficas. 2018. 117f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem). UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

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.

GUENTHER, Z. C; RONDINI, C A. Dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, mar. 2012.

LIMA JÚNIOR, S; DE- CAMPOS, A.B.; ROCHA, C. Abordagem transdisciplinar dos Parâmetros Curriculares. *Revista TERRÆ DIDÁTICA* 10-3:p. 289-297. Unicamp 2014. Disponível em: https://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/V10_3/PDF/TDv10-3-118.pdf. Acesso: 09 ago 2020.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do Futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PAVÃO, A.C.O.; PAVÃO, S.M.O. NEGRINI, T. Forma-

ção de professores para atenção aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: PAVÃO, A. C. O.;

PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (Orgs.) Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2018.

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: Papirus, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 22, p. 45-59, 2003.

RENZULLI, J.S. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014.

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: Papirus, 2014.

RONDINI, C. A.; PEREIRA, N. Atendimento Educacional Especializado ao Superdotado em Escola Pública Americana e Contribuições para o Contexto Brasileiro. *Educação: Teoria e Prática*/ Rio Claro, SP/ Vol. 26, n.53/ p. 466-483/ SETEMBRO-DEZEMBRO. 2016.

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

SÁNCHEZ, M.D.P.; GARCÍA, M.R.B.; MARTÍNEZ, O.L. Procedimientos de evaluación e identificación de los alumnos superdotados. In: SÁNCHEZ, M.D.P.; COSTA, J.L.C. Los superdotados: esos alumnos excepcionales. Málaga: Imagraf, 2000.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M.P.B. Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGrawHill/Penso, 2010.

SÃO PAULO (ESTADO). Currículo Paulista. São Paulo, Secretaria da educação, 2019.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Trad. Sandra Costa. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRABALHANDO QUÍMICA TEÓRICA COMPUTACIONAL COM ALUNOS SUPERDOTADOS ATRAVÉS DE OFICINA INTERATIVA

Working theoretical computational chemistry with gifted students through an interactive workshop

Isabelle Ferraz Rodrigues e Silva ¹

Sonia Regina Alves Nogueira ²

Fernanda Serpa Cardoso ³

Matheus Ruas Miranda Signorelli ⁴

RESUMO

Apesar do atendimento educacional especializado direcionado ao público com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) estar resguardado pela legislação brasileira, ainda não é oferecido de forma abrangente pelos diversos setores autorizados a fazê-lo, especialmente as universidades; e, na área da Química, a oferta de atividades suplementares para esse público é praticamente inexistente. Neste trabalho apresentamos uma atividade suplementar, construída através da metodologia de Oficinas Interativas de Nogueira e colaboradores, que se apoia no modelo de enriquecimento escolar de Renzulli e na problematização Freiriana para promover desenvolvimento de competências sociais. A equipe contou com a participação de um doutorando em química sem formação prévia na área das AH/SD. A Oficina Interativa produzida foi estruturada em oito etapas, sendo iniciada com um pedido de ajuda para um problema de saúde comunitária, cuja solução demanda a superação de cinco desafios, construídos de forma semelhante à de jogos populares entre os alunos e que são resolvidos usando os recursos da química teórica computacional, através do software de uso livre Avogadro. A oficina foi avaliada por metodologia qualitativa por uma equipe de seis observadores, três não participantes e três participantes. O percurso criativo despertou o doutorando para a existência dos estudantes com AH/SD e para a importância de uma equipe interdisciplinar no desenvolvimento de atividades suplementares para esse público. Os resultados também mostraram que o andamento pedagógico, os materiais de apoio, construídos com materiais de baixo custo, e os recursos utilizados, despertaram a curiosidade e contribuíram para o alto comprometimento dos participantes na busca pela solução do problema social, promovendo o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de capital humano, configurando-se em uma proposta adequada ao atendimento suplementar de alunos com AH/SD.

Palavras-chave: Superdotação; Oficinas interativas; Química computacional.

1 - Licencianda em Química, Universidade Federal Fluminense, isabelleferraz@id.uff.br

2 - Doutora em Física, Universidade Federal Fluminense, sranogueiradesa@gmail.com

3 - Doutora em Ciências e Biotecnologia, Universidade Federal Fluminense, fernandalabiomol@yahoo.com.br

4 - Engenheiro Químico, Doutorando do Programa de Pós Graduação em Química da UFF - PPGQ UFF, matheussignorelli@id.uff.br

TRABALHANDO QUÍMICA TEÓRICA COMPUTACIONAL COM ALUNOS SUPERDOTADOS ATRAVÉS DE OFICINA INTERATIVA

Working theoretical computational chemistry with gifted students through an interactive workshop

Isabelle Ferraz Rodrigues e Silva ¹

Sonia Regina Alves Nogueira ²

Fernanda Serpa Cardoso ³

Matheus Ruas Miranda Signorelli ⁴

ABSTRACT

Despite the specialized educational assistance directed to the public with High Skills or Giftedness (HS/G) is protected by Brazilian legislation, it is not yet offered comprehensively by the various sectors authorized to do so, especially universities; and, in the area of Chemistry, the offer of supplementary activities for this public is practically nonexistent. In this work, we present a supplementary activity, built through the methodology of Interactive Workshops by Nogueira and collaborators, which is based on Renzulli's school enrichment model and on Freirian problematization to promote the development of social skills. The team had the participation of a doctoral student in chemistry without previous training in the area of HS/G. The Interactive Workshop produced was structured in eight stages, starting with a request for help with a community health problem, the solution of which demands overcoming five challenges, constructed in a similar way to popular games among students and which are solved using the resources of theoretical computational chemistry, through the free use software Avogadro. The workshop was evaluated by a qualitative methodology by a team of six observers, three non-participants, and three participants. The creative path awoke the doctoral student to the existence of students with HS/G and the importance of an interdisciplinary team in the development of supplementary activities for this audience. The results also showed that the pedagogical progress, the support materials, constructed with low-cost materials, and the resources used, aroused the curiosity and contributed to the high commitment of the participants in the search for the solution of the social problem, promoting the collaborative and the development of human capital, taking the form of an adequate proposal for the supplementary care of students with HS/G.

Keywords: Giftedness; Interactive Workshops; Computational chemistry.

1 - Licencianda em Química, Universidade Federal Fluminense, isabelleferraz@id.uff.br

2 - Doutora em Física, Universidade Federal Fluminense, sranogueiradesa@gmail.com

3 - Doutora em Ciências e Biotecnologia, Universidade Federal Fluminense, fernandalabiomol@yahoo.com.br

4 - Engenheiro Químico, Doutorando do Programa de Pós Graduação em Química da UFF - PPGQ UFF, matheussignorelli@id.uff.br

INTRODUÇÃO

Os documentos oficiais brasileiros reconhecem como superdotados os estudantes que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, art. 4º, III), incluindo-os no âmbito da Educação Especial, modalidade de educação escolar que os assegura direitos como o atendimento educacional especializado, a adaptação dos recursos didático-pedagógicos de modo a atenderem às suas demandas e a suplementação/enriquecimento curricular. Estabelecem, também, que o enriquecimento curricular dos estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação (AH/SD) pode ser desenvolvido no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009, art. 7º).

Apesar do atendimento educacional especializado direcionado ao público com AH/SD estar resguardado pela legislação brasileira, até o momento, como afirma Pérez (2018), são apenas letras no papel e omissões na prática, visto que os estudantes com AH/SD ainda são vítimas do descaso tanto em suas salas de aula quanto pelo poder público. Nas salas de aula, são invisíveis à percepção de seus professores que, por não terem informação e/ou formação adequada sobre as AH/SD, não enxergam a existência desse alunado e, menos ainda, suas necessidades educacionais. Muitas vezes, o aluno com AH/SD enfrenta situações em que seus professores até sabem que ele está presente, mas, talvez por não se sentirem capacitados a lidarem com esses alunos, ao invés de ajudá-lo, tratam-no como uma ameaça e o transformam no “vilão” da turma.

O poder público, por sua vez, é ineficiente ao não garantir a formação inicial e continuada – adequada – de professores, tanto do ensino regular, quanto das salas de recursos, para identificar e atender os alunos com AH/SD. Tendo em vista que no Brasil a formação deveria, inclusive, ser promo-

vida em colaboração com os NAAH/S, a carência e o sucateamento dos poucos existentes inviabilizam tal promoção (PÉREZ, 2018). Já no que tange às parcerias com as instituições de ensino superior para a realização da identificação e atendimento do estudante com AH/SD, previstas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AAE) (BRASIL, 2009), Pérez (2018) questiona como isso seria possível uma vez que essas instituições sequer têm conhecimento da existência desses alunos, revelando que não há direcionamento ou esclarecimento suficientes acerca do “como” as parcerias ‘Universidade-NAAH/S-Escola’ poderiam ocorrer, o que resulta em escassas atividades de atendimento a estudantes com AH/SD oferecidas por universidades.

Diante do cenário da precariedade no atendimento e de atividades de suplementação que os alunos com comportamento superdotado enfrentam, uma proposta de atendimento nas universidades poderia ser proporcionada pela oferta de cursos de férias. Neste trabalho, relatamos e analisamos o planejamento, organização e a realização de uma oficina de química, usando recursos da química computacional, com 33 estudantes identificados com comportamento superdotado, durante a oitava edição de um curso de verão para alunos superdotados em uma universidade federal, em janeiro de 2020.

CONHECER PARA RECONHECER E ATENDER: OS CURSOS DE VERÃO E AS OFICINAS INTERATIVAS

Segundo Cardoso (2016), uma maneira das Universidades prestarem o atendimento aos alunos com AH/SD é através da realização de cursos de férias para esse público. Entretanto, em pesquisa realizada em julho de 2020, nas bases de dados Google Scholar, SciELO e Portal de Periódicos CAPES, foi possível concluir que o atendimento na modalidade curso de férias é raro e esporádico no Brasil. Tal resultado ressalta a relevância do trabalho de atendimento e suplementação desenvolvido por um grupo de pesquisa em ensino de uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro, que presta o atendimento na modalidade de Curso de Verão a

crianças e jovens identificados com AH/SD. Totalizando em 2020 oito edições, o Curso de Verão oferece, ao longo das tardes de uma semana de férias em janeiro, atividades através da metodologia de Oficinas Interativas (NOGUEIRA et al, 2020), que podem ser de diferentes tipos e durações, desde oficinas curtas de uma hora até Workshops investigativos de oito horas, além de Corredores Pedagógicos (circuito interativo com exposição de materiais didático-pedagógicos, diálogo com pesquisadores e realização de atividades/desafios) (CARDOSO; YAMASAKI; NOGUEIRA, 2018).

Vale ressaltar que, quando oferecidas em ambientes acadêmicos, as atividades suplementares para alunos com comportamento superdotado não devem ser norteadas apenas pela pesquisa científica ou laboratorial como o único fim a ser atingido. Segundo Renzulli (2018) é importante que tais atividades entrelacem a pesquisa científica com oportunidades de desenvolvimento de talentos que possam melhorar as condições humanas, tendo comprometimento com um capital social que se melhore individualmente até que suas ações possam atingir públicos mais amplos. Portanto, faz-se necessário refletir sobre qual/quais atividades serão oferecidas, como serão estruturadas e se de fato serão significativas na composição de sujeitos de direito (CANDAU, 2012).

As oficinas, workshops e corredores pedagógicos, oferecidos no Curso de Verão abrangem as áreas de biologia, física, química, cinema, literatura, música, arte, matemática, tecnologia e auto-conhecimento. As Oficinas Interativas, que se fundamentam na Problematização Freireana (FREIRE, 1987) e no Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (REZULLI, 2014), além de proporcionarem a ampliação de conhecimentos nessas áreas, promovem a interação entre estudantes de faixas etárias diversas, com diferentes tipos de inteligência acima da média e diferentes classes sociais. As trocas experienciadas por eles nesse ambiente contribuem para o desenvolvimento de seus potenciais e os conduzem a refletirem sobre os problemas do mundo e a criarem soluções para estes utilizando suas habilidades acima da média.

Na pesquisa acima citada, identificou-se também a quase inexistência de oferta de oficinas para alunos com AH/SD relacionadas aos estudos e apropriação de conhecimentos de química. O que pode indicar o pouco preparo dos profissionais da área para realizar o atendimento inclusivo, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Evidenciando, também, a importância de ampliar o trabalho universitário nos âmbitos do Ensino, Pesquisa e Extensão para que professores mais capacitados sejam formados e para que mais centros de atendimento sejam aptos e disponíveis, de modo que mais pessoas tenham seu direito à educação especial respeitado. Nessa perspectiva, a equipe interdisciplinar do nosso grupo de pesquisa concluiu que seria interessante convidar um doutorando em química, trabalhando na área de química computacional para desenvolver conosco uma oficina Interativa para alunos com AH/SD.

A química computacional emerge como um campo onde o conhecimento teórico é aplicado para resolução e entendimento mais profundo acerca dos sistemas químicos. Sua importância consiste na possibilidade de extrair informações que complementam os dados obtidos na bancada do laboratório. Além disso, o uso de modelos físicos, tanto da mecânica clássica, eletromagnetismo, termodinâmica, ou mecânica quântica se encontram no cerne da abordagem computacional de sistemas químicos o que possibilita que otimizações de estruturas, cálculo de trajetórias, previsão de espectros, distâncias de ligação, entre outros, sejam obtidos através dessa abordagem. Desta maneira, a química computacional além de representar uma ferramenta de análise e previsibilidade de situações experimentais que proporciona a economia de reagentes químicos, um ambiente mais seguro e sustentável, evitando desperdício de materiais laboratoriais, também se configura em um excelente recurso educacional que não apenas facilita o aprendizado de química, como também pode promover o pensamento computacional e desenvolver habilidades como o raciocínio lógico, a abstração e a criatividade, que devem ser potencializados em todos os alunos, incluindo aqueles com comportamento superdotado.

METODOLOGIA

O percurso metodológico que culmina na realização de uma Oficina Interativa (OI) com estudantes com comportamento superdotado é organizado em três etapas: a de formação básica da equipe para trabalhar com esse público; a de criação, aprimoramento e simulação da oficina; e, a de organização da realização com os alunos, dos critérios de avaliação da OI e da formação dos observadores. Essas etapas possuem metodologia própria e à medida que se desenvolvem proporcionam respostas às cinco questões que norteiam a criação de uma OI: Para quem? O quê? Por quê? Quando? Onde? a oficina ocorrerá, estabelecendo como ela ocorrerá.

A primeira etapa ocorre através de estudos individuais e reuniões de estudo e orientação, nas quais licenciandos e pós-graduandos, denominados oficinairos, são apresentados a um conjunto básico de conhecimentos acerca das Altas habilidades ou superdotação, especialmente, sobre o Modelo dos Três Anéis, a Operação Houndstooth e o Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli (RENZULLI, 2014a); sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2001); e, sobre a Educação Problematizadora de Paulo Freire (2017). No caso da OI de Química Teórica Computacional, objeto deste trabalho, os oficinairos responsáveis foram um doutorando em química (oficineiro D), “calouro” nas AH/SD, e uma licencianda em Química (oficineira L), que já possuía a formação básica e com experiência adquirida em edições anteriores do Curso de Verão. Antes de iniciar os estudos, o oficinairo D teve oportunidade de observar brevemente um grupo de 12 crianças com comportamento superdotado que participavam pela primeira vez de uma OI interdisciplinar de Ciências da Natureza e, durante a primeira etapa, recebeu informações e refletiu sobre as características dos alunos que iriam participar do Curso de Verão, conscientizando-se dos desafios que esse público-alvo, “para quem” desenvolveria a oficina, impõe.

Na etapa de criação os oficinairos sugerem, questionam e escolhem os conhecimentos científicos (o quê) e as questões sociais (o porquê) em que

se contextualizam, estabelecem o tempo de duração, que fixa “quando” a OI ocorrerá na programação do Curso de Verão, e apresentam a primeira proposta de andamento pedagógico. A proposta, trazida pelo Oficinairo D, foi avaliada em reunião pela equipe interdisciplinar do grupo de pesquisa, passando por sugestões e modificações no sentido de adequá-la, cada vez mais, aos alunos com comportamento superdotado e que promovesse reflexões que contribuíssem para a formação de capital humano. Nesta etapa, também são escolhidos os recursos necessários para a realização, o que determina o espaço físico “onde” ocorrerá. Os materiais de apoio pedagógico da OI são construídos e se realiza uma simulação pedagógica, na qual além da capacitação dos monitores (oficineiro M – nesse caso um licenciando em Física), a equipe interdisciplinar faz o papel dos alunos com comportamento superdotado, evidenciando outras adaptações necessárias ao andamento pedagógico, aos materiais de apoio e ao uso dos recursos, incluindo a atuação dos oficinairos enquanto orientadores das atividades e desafios que compõem a OI.

Na etapa final, os oficinairos executam os ajustes necessários no andamento, materiais de apoio e no local onde a oficina ocorrerá e participam, com a equipe de observadores, do treinamento para a avaliação da OI. A avaliação sempre se dá, através de metodologia qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), por uma equipe de observadores não participantes e pelos oficinairos, que atuam como observadores participantes, a partir da lista de indicadores escolhida durante a simulação pedagógica, os quais incluem características técnicas dos recursos, materiais e da organização dos espaços para contribuir no envolvimento e aprendizado dos alunos, a fluidez do andamento, a ação pedagógica dos oficinairos e a interação e colaboração entre os estudantes. Ao final da realização da oficina, os oficinairos escrevem seus relatórios, com base nos mesmos indicadores, que serão agregados aos cadernos de campo dos observadores não participantes, fornecendo as informações que serão discutidas pela equipe interdisciplinar na reunião de avaliação. Além disso, os estudantes que participam do Curso de Verão também respondem um questionário

de avaliação que inclui questões sobre as oficinas realizadas. A equipe de observadores não participantes da OI-QTC foi formada por uma licenciada em Matemática, um licenciado em Filosofia e uma mestranda em Ciências e Biotecnologia; todos orientados no DIECI.

A OFICINA INTERATIVA QUÍMICA TEÓRICA COMPUTACIONAL (OI-QTC)

A OI-QTC foi realizada no Laboratório de Computação Aplicada do Instituto de Química da universidade, cujas dimensões e configurações determinaram o número máximo de alunos por realização da oficina e a organização dos materiais de apoio. A equipe interdisciplinar estabeleceu que a OI teria uma hora de duração e distribuiu, previamente, os 36 alunos que se inscreveram no Curso de Verão, em 3 turmas (A, B e C) com 6 duplas de alunos, número decisivo para que, através de um trabalho colaborativo, os alunos resolvessem os desafios e alcançassem, em conjunto, os objetivos da OI. A organização das duplas levou em consideração a idade dos alunos (entre 8 e 17 anos), agrupando, sempre que possível, um aluno mais velho e um mais novo; a sociabilidade; e, a área de interesse, evitando formar duplas de alunos com interesse na mesma área. Os materiais de apoio (objetos, pistas/enigmas) foram distribuídos pelo laboratório, para evitar aglomerações e não atrapalhar o trabalho das diversas duplas, que assumiu as características de um cenário.

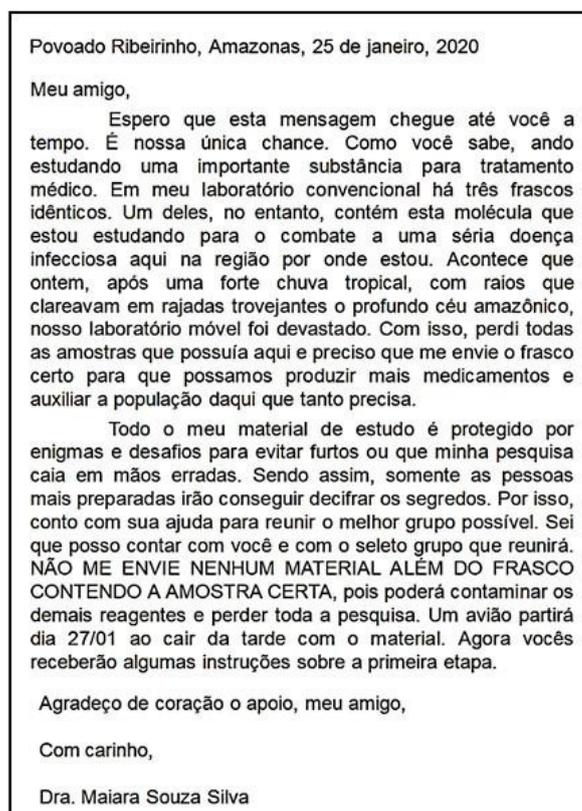
O andamento pedagógico da OI-QTC se apoia no pressuposto de que a curiosidade é capaz de alavancar a ação em prol de um objetivo, a resolução de um problema de saúde em uma comunidade ribeirinha, e no prazer com que os alunos com comportamento superdotado enfrentam desafios. Utiliza um esquema semelhante ao de jogos populares entre os alunos e explora a contação de histórias, como estratégia para incitar o imaginário e atrair, inclusive, os participantes que pudessem ter alguma restrição prévia ao conteúdo de química. O Andamento pedagógico foi estruturado em oito etapas, descritas brevemente a seguir:

Etapa I – Apresentar (usando material multimídia) o software livre de química computacional

“Avogadro”; realizar um breve treinamento com os alunos para uso de suas funções básicas como desenho e otimização simples de moléculas e estruturas, rotação, propriedades, como distância de ligações e polaridade, e importação de moléculas; e, informar que o instrucional a esse respeito está à disposição, caso venham a ter necessidade.

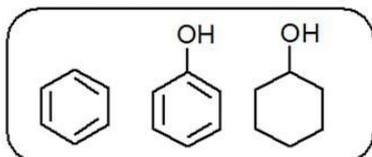
Etapa II – Proceder à Problematização Inicial através da leitura da mensagem, mostrada na figura 1, enviada pela pesquisadora (fictícia) Dra. Maiara residente da região amazônica (a mensagem originalmente pensada como e-mail, foi impressa em formato de carta e uma cópia impressa em papel A3 foi afixada no quadro). Convocar um integrante de cada dupla para apanhar a “carta instrução” com o número de sua dupla (com as informações sobre os desafios propostos), e uma cópia do “pergaminho” (com anotações incompletas sobre cristais iônicos), também mostrados na Figura 1. Fixar o cronômetro em local visível e anunciar quantos minutos faltam para a partida do avião que deverá levar a substância solicitada pela pesquisadora.

FIGURA 1 - Fotografias da carta da Dra. Maiara, da “carta instrução” e do pergaminho.



2

1. O item que permitirá descobrir a amostra está no Cryptex;
2. Envio abaixo uma lista de substâncias; descubra a que possui estrutura plana e melhor afinidade com a água;



3. O valor da massa dessa substância MENOS 3 (três) te levará ao próximo passo;
4. Envio ainda um pergaminho contendo uma lista com algumas anotações incompletas sobre cristais iônicos. Somente um valor ausente importa. Vocês saberão o que fazer.

Sei que posso contar com você e o inteligentíssimo time que montará.

Continuação das Anotações sobre Cristais...

Substância nº90			
CsCl	Massa: 168g	Ponto de fusão: 645 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº91			
KCl	Massa: 74,5g	Ponto de fusão: 770 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº92			
BaF ₂	Massa: 175g	Ponto de fusão: 1368 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº93			
KF	Massa: 58g	Ponto de fusão: 858 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº94			
NaCl	Massa: 58g	Ponto de fusão: 801 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº95			
NaI	Massa: 150g	Ponto de fusão: 661 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº96			
NaOH	Massa: 40g	Ponto de fusão: 318 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº97			
KBr	Massa: 119g	Ponto de fusão: 734 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº98			
AgBr	Massa: 187,8g	Ponto de fusão: 432 °C	Distância de ligação: ?
Substância nº99			
AgCl	Massa: 143g	Ponto de fusão: 455 °C	Distância de ligação: ?

FONTE: Os autores.

Etapa III (1º Desafio) – Os alunos precisam desenhar, usando o Avogadro, as três estruturas do item 2 da “carta instrução” (benzeno, fenol, ciclo hexanol); otimizá-las e identificar qual é plana e possui melhor afinidade com a água; e, obter o valor de sua massa molecular, usá-lo para fazer a operação descrita no item 3, cujo resultado identifica uma substância no pergaminho (a operação do item 3 é diferente para cada dupla, levando a diferentes substâncias no pergaminho).

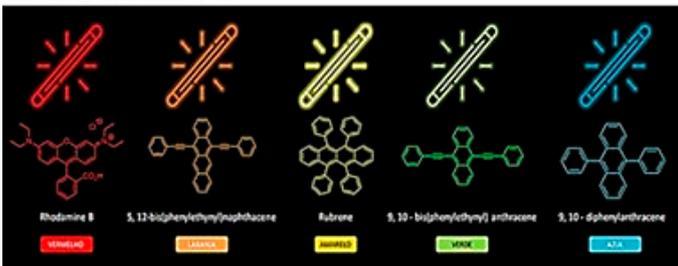
Etapa IV (2º Desafio) – Importar no Avogadro a estrutura cristalina da substância identificada, medir a distância entre os átomos (distância de ligação) e encontrar na sala algo com o número correspondente (o número de uma chave que abre o cadeado que prende uma tesoura, mostrados na Figura 2, e leva ao próximo desafio).

Etapa V (3º Desafio) – Abrir o cadeado e liberar a tesoura; usá-la para cortar a corda que amarra a caixa com o número da dupla, mostradas na Figura 2; obter as pistas em seu interior (um pen drive, um bastão luminoso – pulseira neon – e a “carta sobre luminescência”, também mostrada na Figura 2); e, encontrar uma forma de desvendá-las (Quebrar o bastão, identificar na carta a substância que emite a cor correspondente, importar sua estrutura que está no pen drive para o Avogadro, comparar com a desenhada na carta, identificar a diferença entre elas é o átomo de um elemento químico, que é a pista para o próximo desafio, e usar o Avogadro para obter o nome e o símbolo desse elemento. Cada grupo encontrará um elemento químico diferente: Einstênio (Es), Protactínio (Pa), Rádio (Ra), Berílio (Be), Nitrogênio (N) e Enxofre (S))

FIGURA 2 - Fotografias dos materiais do 3º Desafio (6 tesouras presas por cadeados, 6 caixas numeradas) e da “carta sobre luminescência”.



Deixo aqui algo que aprendi sobre luminescência...
Abaixo estão as moléculas correspondentes ao brilho e cor de cada bastão luminoso (pulseira "neon").

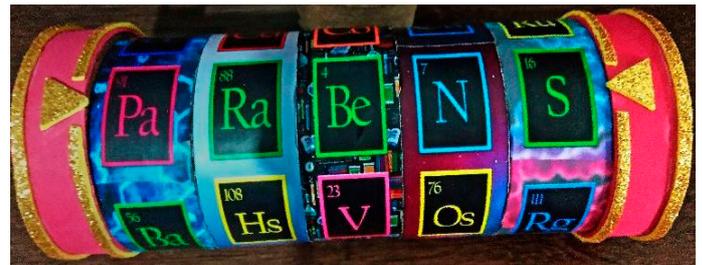
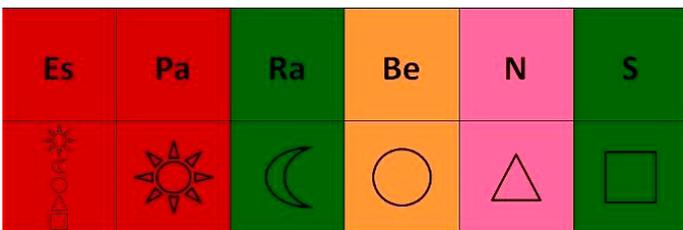


Procure o brilho correspondente.
Verifique o que está errado. Use isto a seu favor.

FONTE: Os autores.

Etapa VI (4º Desafio) – Procurar na Caixa de Elementos a carta que contém o símbolo do elemento químico encontrado no 3º desafio, mostradas na figura 3, em cujo verso há uma imagem. Juntar as cartas de todas as duplas e encontrar a senha que abre o cofre tipo criptex (no verso da carta do elemento Einstênio está a ordem dessas figuras que gera a chave, como mostra a Figura 3)

FIGURA 3 - Fotografias da Caixa dos Elementos, frente e verso das cartas e do criptex.



FONTE: Os autores.

Etapa VII (5º Desafio) – Usar a lanterna de luz ultravioleta encontrada dentro do criptex para identificar em qual dos frascos com líquidos gaseificados e transparentes (dois com água mineral e um com água tônica), está a substância solicitada pela Dra. Maiara (ao ser iluminado pela luz ultravioleta o líquido correto fluoresce)

Etapa VIII – Um oficineiro levará a substância para fora do laboratório, aguardará alguns instantes e retornará comunicando que a substância foi entregue a tempo. Em seguida, os oficineiros vão promover uma discussão explicando que a substância é a quinina e qual é a sua utilização, mostrando sua estrutura química e discutindo as condições de proliferação da malária. Sugerir que os estudantes pesquisem sobre a quinina usando o Avogadro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram da OI-QTC 33 alunos, sendo 28 meninos e 5 meninas, cujos pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando inclusive, o uso de imagens. Devido à ausência de 1 aluno na turma A e 2 na turma C, os grupos assumiram as configurações: A - 5 duplas e um aluno solo; B - 6 duplas; C - 4 duplas e dois alunos solo.

Todos os alunos demonstraram-se curiosos acerca da atmosfera misteriosa criada no laboratório.

rio e ansiosos para entenderem o porquê de aprenderem a manusear o Avogadro. Participaram ativamente durante a apresentação das ferramentas do software, questionando quando não entendiam algum procedimento e/ou o significado de algumas expressões referentes aos conhecimentos químicos, como distância de ligação, interação entre moléculas e polaridade. Alguns, especialmente os mais jovens, tiveram dificuldades no manuseio do mouse para criar as estruturas, mas logo superaram essa barreira. Todos solicitaram o auxílio dos oficinairos para verificarem se as estruturas das moléculas que desenhavam estavam de acordo com o exemplo apresentado. O interesse pela atividade, principalmente por conhecer e manusear um novo software, demonstra que alunos identificados com superdotação gostam de vivenciar o que é novo, sendo necessário apresentar a esse público uma gama de atividades diversificadas proporcionando o conhecimento de vários assuntos. Para Renzulli (2014b) temas novos correspondem à oportunidade de vivenciar experiências destinadas a ampliar e enriquecer as áreas de interesse do indivíduo.

Na Etapa II, após ouvirem a leitura da carta da Dra. Maiara e estimulados a correrem contra o tempo, pois deles dependia a saúde de muitas pessoas que viviam em condições de vulnerabilidade, todos os alunos se dispuseram a participar dos desafios para encontrarem a substância solicitada. Na turma A os alunos aparentaram menos entusiasmo do que nas demais, e na C os alunos rapidamente concluíram que a OI-QTC se tratava de uma missão de salvamento e “mergulharam fundo” na história, demonstrando grande envolvimento. Embora a situação descrita fosse fictícia, ficou claro que os estudantes reconheceram a possibilidade de que ela realmente ocorresse na região amazônica.

Nas três sessões os alunos apresentaram dificuldades semelhantes para realizarem o 1º Desafio, demonstrando pouca ou nenhuma familiaridade com as representações das moléculas orgânicas que estavam representadas em fórmula bastão nas cartas, o que é compreensível, pois grande parte dos alunos ainda não estudou química como disciplina escolar. Depois das explicações, procederam aos desenhos e quando demonstraram dificuldades no

manuseio da ferramenta, o suporte dos oficinairos e a parceria dos alunos maiores contribuíram para que conseguissem um bom desempenho. Essas dificuldades mostram a importância de não se “perder de vista” a ideia de que alunos superdotados não são autossuficientes, necessitando de amparo para vencer os desafios propostos, evitando assim a propagação do mito de que tais indivíduos são autodidatas (PÉREZ, 2003).

Algumas duplas precisaram de ajuda para entenderem o que é um plano; após compreenderem, rapidamente identificaram as moléculas correspondentes e usaram as instruções iniciais para determinar que o benzeno possuía maior interação com a água. Calcularam sua massa molecular, para o que os mais novos também precisaram de ajuda, e realizaram a operação do item 3 da “carta instrução”. Esse momento da OI-QTC foi importante para observarmos os diferentes métodos de raciocínio, alguns olhavam para a molécula na tela do computador e faziam todos os cálculos de cabeça, outros precisavam escrever alguns números no papel para chegarem ao resultado e, ainda houve àqueles que precisavam fazer todas as contas detalhadamente no papel para encontrarem a resposta. Com isso, alguns grupos se destacaram na velocidade de solução dos desafios subsequentes, evidenciando que ao planejar e realizar um trabalho para o público de alunos com comportamento superdotado é preciso considerar a sua heterogeneidade, principalmente no que tange à diversidade de áreas de inteligências que podem estar acima da média (GARDNER, 2001).

O 2º Desafio foi rapidamente resolvido por todos os grupos que, ansiosos, buscaram pelo laboratório o objeto que possuía o valor obtido, encontrando as chaves numeradas que os levou ao 3º Desafio. Ao observarem as pistas contidas na caixa, logo perceberam que só encontrariam a resposta conectando o pen drive no computador, e abrindo com o software o arquivo que continha o nome da molécula correspondente ao brilho do bastão. Contudo, ao visualizarem as estruturas das moléculas muitos ficaram confusos com o que o desafio queria dizer com “verifique o que há de errado”, solicitaram ajuda para esclarecer, mas os oficinai-

ros apenas sugeriram que eles observassem as moléculas com atenção, caso respondessem algo além disso esse desafio perderia o sentido, pois o objetivo era analisar a capacidade de interpretação e de observação e detecção de padrões. Finalmente todos compararam o desenho da molécula na “carta sobre luminescência” com a da tela do Avogadro, reconhecendo a presença do átomo “intruso”. O que também ocorreu em tempos distintos.

Na etapa VI, cada grupo buscou na “caixa dos elementos” a carta correspondente e, prontamente, perceberam que as figuras no verso das cartas decodificavam a senha do criptex. Na turma A todos os grupos se juntaram para decifrar a senha trabalhando em conjunto e chegando ao resultado esperado com facilidade. Na turma B, entretanto, as 5 duplas que já haviam encontrado as cartas dos elementos decifraram a resposta sem que o último grupo concluísse o 4º Desafio e abriram o criptex, atitude que demonstrou a impaciência com os colegas e indicou que não buscavam a solução para o problema, mas sim a vitória de uma disputa que eles mesmos haviam inventado. Os grupos foram advertidos pelos oficinairos e um aluno mais velho optou por fechar o criptex e incentivar os demais a ajudarem o grupo restante a terminar a tarefa; quando esse grupo terminou, deixaram que decifrassem a senha e que abrissem o criptex. Já na turma C, foi possível observar uma colaboração maior entre os grupos, os que haviam terminado a tarefa passaram de grupo em grupo ajudando quem precisava para que todos concluíssem juntos. Foi observado que um grupo fez comentários que foram entendidos como demonstração de superioridade em relação aos demais, entretanto os oficinairos rapidamente os advertiram quanto a isso. Apesar disso, os grupos trabalharam junto e comemoraram euforicamente (batendo palmas, pulando e gritando) quando o criptex abriu.

Os comportamentos observados na etapa VI mostram a grande importância da organização de trabalho em grupo quando se trata de atividades com alunos superdotados. É necessário auxiliá-los a perceberem que mesmo entre “seus pares” existem diferenças e que as mesmas precisam ser respeitadas, levando-os a entenderem que seu par não é

seu opositor e concorrente, mas um indivíduo que também apresenta fragilidade, ou seja, essa convivência tende a potencializar a inteligência interpessoal (GARDNER, 2001), tão importante de ser trabalhada nos superdotados. Na Figura 4 apresentamos imagens dos alunos em diferentes momentos das etapas I a VI, desde a busca pela molécula com mais afinidade com a água até a abertura do criptex.

FIGURA 4 - Fotografias dos alunos em diversos momentos da OI-QTC.



FONTE: Os autores.

Em todas as sessões, na Etapa VII, os alunos entraram em consenso sobre quem apontaria a lanterna contra as substâncias, e decidiram que a substância que deveria ser enviada para a Dra. Maiara era a que brilhava na presença da luz ultravioleta.

Quando o oficinairo retornou dizendo que havia chegado a tempo para entregar a substância e colocou o áudio gravado no celular, que continha a mensagem de agradecimento da pesquisadora por enviarem a substância correta, para todos ouvirem, os grupos comemoraram euforicamente por terem logrado sucesso na resolução dos desafios no tempo previsto, ajudando a resolver uma situação tão grave para a população atendida pela Dra. Maiera, conforme mostra a Figura 5. Prestaram atenção quando o oficinairo informou que a substância encontrada era a quinina, uma importante substância utilizada no tratamento contra a malária e arritmias cardíacas, presente em medicamentos e, também, na água tônica. Por fim, analisaram a estrutura da quinina em um modelo molecular (bola e vareta), ver Figura 5, e desenhada em papel.

FIGURA 5 - Fotografias dos alunos da turma C comemorando a resolução do problema e apresentando o modelo molecular da quinina.



FONTE: Os autores.

Apresentar desafios para os alunos com comportamento superdotado é de suma importância para o seu desenvolvimento, proporcionando um real atendimento de suplementação, conforme previsto nos documentos legais brasileiros. Liu et al. (2011) propõem que indivíduos superdotados precisam ser desafiados sempre com atividades que exijam mais atenção e em níveis mais elevados do que normalmente o fazem os pares da mesma faixa etária, considerando sempre a diversidade dos componentes de inteligência que podem estar acima da média. No entanto, quando esses desafios se relacionam a questões sociais é que proporcionarão a esses indivíduos oportunidades de reflexão acerca das contribuições que poderão dar, como pessoa e em equipe, para resolver os problemas do mundo

em que estão (Freire, 2017) e melhorar a qualidade de vida no planeta, é quando o capital humano aflora (Renzulli, 2014a).

Na turma A o desafio foi cumprido faltando, aproximadamente, 5 minutos para encerrar o tempo de duração da oficina interativa e não foi possível que os alunos explorassem mais informações sobre a quinina no software. Nesse caso, a dinâmica do andamento foi prejudicada devido aos atrasos na chegada de alguns alunos gerando um menor entrosamento entre os grupos. Na turma B, apesar do deslize da precipitação para concluir a missão, houve um bom entrosamento e participação dos alunos que, inclusive, se redimiram ao ajudarem os colegas a terminarem os desafios. Os alunos da turma C foram os que mais demonstraram envolvimento com a tarefa, curiosidade, trabalho em grupo e satisfação ao solucionarem os desafios propostos. Apesar do entrosamento e envolvimento nas sessões terem ocorrido em intensidades distintas, a atividade despertou o interesse dos estudantes e promoveu uma ativa participação de todos.

Duas situações chamaram atenção especial. Na turma B, uma dupla formada por uma menina de 9 anos e um menino de 10 anos não trabalhou bem em conjunto, tiveram atitudes demasiadamente competitivas e cada um queria fazer tudo sozinho, necessitando de interferência dos oficinairos diversas vezes para controlar os desentendimentos. Já na turma C, a dupla que não trabalhou bem junto era formada por dois meninos, um de 8 e outro de 14 anos. Nesse caso, o aluno mais novo estava extremamente envolvido com a tarefa e muito eufórico, tentava realizar todos os desafios de forma rápida, o que nem sempre era possível, além de querer fazer boa parte do trabalho sozinho; o aluno mais velho teve paciência até certo ponto, insistiu, mas em dado momento se desligou das atividades, acreditamos que por perder a paciência com a agitação do colega. Tanto a aluna de 9 anos, quanto o aluno de 8 anos participavam pela primeira vez do Curso de Verão e, concluímos que eles necessitam de mais oportunidades para trabalharem em grupo, de modo a aprimorarem suas inteligências intra e interpessoal.

Dos 33 alunos participantes do Curso de Verão, 25 avaliaram a oficina. Desses 17 a classificaram como boa ou excelente, 7 classificaram como regular e 1 como desinteressante. A OI-QTC foi uma das oficinas que mais agradou aos alunos, devido, principalmente, a seu caráter desafiador e sua abordagem “gameficada”, que exigiu trabalho colaborativo e utilização de um software, despertando o interesse dos alunos como é possível notar em alguns comentários que fizeram acerca das atividades do curso que mais gostaram: “A que eu mais gostei foi aquela que tínhamos que achar a cura de uma doença.”; “Tudo foi bem divertido, o aplicativo usado era bem interativo o desafio foi muito divertido de realizar.”; “Muito bem explicado, organizado e pensada Eu adorei ter mexido no “avogado”, e pode ver as fórmulas de um jeito bem fácil (deveria ter o “avogado” em toda atividade que fala sobre química na UFF).”; “A oficina se mostrou extremamente criativa, apresentando métodos não convencionais para o ensino de Química.”; “Eu utilizei e ainda uso o software Avogadro que foi o foco principal da atividade de química, além de mais, a química é uma das minhas matérias favoritas.” Eu achei as atividades de química interessantes pois eram relacionadas com tecnologia e o uso do computador”; “Eu gostei da oficina de química, pois ainda que não gosto de química eu me interessei pela matéria”, referindo-se ao conteúdo abordado.

Considerando que os atendidos durante o Curso de Verão fazem parte do grupo conhecido como “nativos digitais” (PALFREY; GASSER, 2011), ou seja, possuem habilidades para receber e compartilhar informações com rapidez, sendo possível lançar mão dos recursos tecnológicos para trabalhar os conteúdos propostos na atividade, a utilização do Avogadro foi relevante. Ademais, foi a primeira experiência da equipe interdisciplinar no planejamento de uma atividade com base computacional, o que foi importante para conhecer as potencialidades dos alunos superdotados frente às ferramentas digitais de forma a pensar a nona edição do Curso de Verão, que em função da Pandemia da COVID-19 será totalmente online.

CONCLUSÕES

Com relação aos materiais desenvolvidos, concluímos que atingiram os propósitos de sua criação, despertando curiosidade e permitindo aos alunos finalizarem os desafios, bem como identificarem o seguinte. Um aspecto positivo do material é o fato de ser confeccionado com insumos de baixo custo, facilmente adaptáveis e reprodutíveis. Mas, sugerimos que a representação das moléculas através de fórmula bastão não seja usada quando a OI-QTC for realizada com um público infantil (com comportamento superdotado ou não). De modo geral, todos os materiais contribuíram para que o andamento pedagógico se desenvolvesse de maneira fluida e agradável para os alunos.

No que envolve o software Avogadro, sua utilização cumpriu o objetivo de proporcionar uma melhor visualização e ação efetiva/participativa dos alunos com as estruturas químicas abordadas ao longo da OI. Além disso, possibilitou o uso de uma tecnologia corriqueira à sociedade contemporânea, fundamental à pesquisa acadêmica, permitindo simultaneamente um novo olhar sobre a química, particularmente àqueles que não se interessam tanto por esta disciplina, em especial pela possibilidade de visualização tridimensional de moléculas que costumeiramente são apresentadas de maneira bidimensional em lousas, e pela liberdade de criar/desenhar as estruturas e explorá-las livremente, rotacionando-as, esticando-as, ligando diferentes átomos etc. Quanto aos que já gostavam de química, encontraram nesse uso uma perspectiva avançada de exploração do tema. Embora não tenham observado dificuldades no manuseio do Avogadro relacionadas ao idioma, é válido ressaltar que é um software gratuito, contudo o idioma disponível é o inglês, o que, dependendo do público, pode dificultar sua utilização.

Por outro lado, a criação e realização da OI-QTC representou uma oportunidade de formação inicial de professores concomitante ao atendimento aos sujeitos identificados com AH/SD, oferecido, de forma gratuita e contínua, pelo nosso grupo de pesquisa em ensino de uma universidade pública aos estudantes da educação básica e licenciandos

e pós-graduandos de realidades sociais diversas e de diferentes cidades do estado do Rio de Janeiro. Acreditamos que o depoimento do Oficineiro Doutorando traduz esse fato:

“Pela primeira vez pude participar de uma oficina onde todo um grupo se mobilizou para aprimorar uma ideia e moldá-la de forma a conduzir a prática para a melhor adequação possível ao público-alvo. Nunca havia trabalhado com pessoas com altas habilidades e isto consistiu em um grande desafio, especialmente pelos diferentes interesses em distintas áreas de conhecimento dos participantes. Contudo, o trabalho ganhou forma ao longo de semanas de estudos do tema, debates com profissionais e pesquisadores do assunto, simulações e testes que permitiram verificar o que funcionaria ou não. O resultado, ao menos em minha observação, foi uma prática pedagógica inovadora, envolvente e que pôde simultaneamente engajar àqueles que já se interessavam pelo assunto quanto os que não possuíam grande apreço prévio. Fico muito feliz de ter tido o privilégio de participar disso, foi um momento de bastante aprendizado para mim – tanto com a equipe quanto com os participantes da oficina – e espero, de alguma forma, ter podido colaborar também para o aprendizado/interesse dos jovens participantes no assunto trabalhado.”

Diante do cenário da precariedade no atendimento que os alunos com comportamento superdotado enfrentam e da negligência dos cursos de licenciatura com a formação para a educação inclusiva e, em particular, com as altas habilidades e superdotação, a OI-QTC representa uma importante contribuição que pode, inclusive, ser adaptada para diversas realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 4.** Brasília, DF: CNE/PNE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2019.

CANAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos no Brasil: gênese, desenvolvimento e desafios atuais.** In: *Direitos Humanos em seus desafios contemporâneos* (org.). PAIVA, R. A. Rio de Janeiro. Editora PUC-RJ / Editora Pallas, 2012. p. 17-34.

CARDOSO, F. S. **Rede de Interações como Possibilidade para o Desenvolvimento de Pessoas com Altas Habi-**

dades e Vocações na Área de Biotecnologia. Tese (Doutorado em Ciências e Biotecnologia). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <<http://www.biotec.uff.br/?q=content/teses-disserta%C3%A7%C3%B5es>>. Acesso em 17 de abril de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 63 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LIU, T.; XIAO, T.; SHI, J. & ZHAO, D. **Response preparation and cognitive control of highly intelligent children: a GO-NOGO event-related potential.** *Neuroscience*, vol.180, 122-128, 2011. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306452211001631>. Acesso em 10 de março de 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. **Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento.** *Revista do Centro de Educação*, Porto Alegre, n. 22, p. 1-10, 19 mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5004/3033>. Acesso em: 10 out. 2020.

PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática.** In VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**, Porto: Editorial Juruá, 2018.

NOGUEIRA, S. R. A. et al. **Reflexões Sobre Ensino de Ciências com Jovens Atingidos por Barragens na Educação do Campo no Rio de Janeiro.** *Revista Humanidades e Inovação*, Tocantins, v. 7, n. 12, p. 261-274, ago. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3090>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CARDOSO, F. S.; YAMASAKI, A. A.; NOGUEIRA, S. R. A. **Curso de Férias para Alunos Superdotados: Uma Experiência de Atendimento Inclusivo e de Formação de Professores.** In: VIII ENCONTRO NACIONAL DO CONBRASD. Anais do VIII Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, I Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UCDB: Multidimensionalidade das Altas Habilidades/Superdotação, Campo Grande, MS, 2018. Disponível em: https://conbrasd.org/docs/4_ANAIS/ANAIS_VIII_ENCO_CONBRASD_2018.PDF. Acesso em: 12 out. 2020.

RENZULLI, J. S. **Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimen-**

to de talentos e superdotação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, (539-562), 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676/pdf>. Acesso em 17 de abril de 2019.

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. *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade.* Campinas, SP: Papirus, 2014b. 480p.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2003.

**DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL
E O CONTEXTO FAMILIAR DAS
PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES OU
SUPERDOTAÇÃO**

EIXO 04

MENTORIAL: GRUPO DE PAIS COMO ESPAÇO ALTERNATIVO AO ACOLHIMENTO, DEBATE E INFORMAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Mentorial: group of parents as an alternative space for listening, debating and informing families of highly able/gifted childrenworkshop

Eliane Regina Titon ¹
Maricléa Aparecida da Silva ²
Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi ³
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti ⁴

RESUMO

O presente artigo trata de uma proposta de trabalho para a oferta de suporte ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) a partir da intervenção junto às famílias. A necessidade deste trabalho surgiu das ideias propostas pela educação como direito de todos, da Constituição Federal e das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), estabelecidas pelo governo brasileiro, entre 1988 e 2008, respectivamente. A escassez da oferta do atendimento educacional especializado-AEE para os estudantes com AH/SD da rede privada de ensino, bem como a quase inexistência de orientação às suas famílias, foi o disparador para a formação do Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais. Assim sendo, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência desenvolvida junto ao grupo de pais de crianças/estudantes com AH/SD acompanhados pelo Mentorial - Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior, na cidade de Curitiba/Paraná. O primeiro Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria aconteceu em 2017, tendo oito encontros presenciais onde foram abordados temas relacionados às AH/SD. Tais discussões propiciaram o conhecimento e fortaleceram a compreensão sobre os direitos, as características e necessidades específicas das pessoas com AH/SD, público-alvo da Educação Especial. O trabalho foi planejado, conduzido e avaliado por uma equipe multidisciplinar formada por psicólogas, pedagogas, psicopedagogas e professoras especialistas na área. Os resultados obtidos por meio da participação e depoimentos dos pais qualificam a proposta, que considerou para o desenvolvimento das atividades, a família como primeiro aporte emocional e interacional do ser humano. Pela trajetória do trabalho realizado no Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria concluiu-se que é de extrema relevância abrir espaço para que a família possa ser ouvida, acolhida, informada e orientada a respeito das altas habilidades/superdotação, sendo que tal condição deve ser estendida a seus respectivos filhos.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação; Família; Rede de Apoio.

1 - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga, psicopedagoga, especialista em Educação Especial e em Altas Habilidades/Superdotação. Professora da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. eliane.titon@gmail.com

2 - Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, licenciada em Ciências Sociais, especialista em Altas Habilidades/Superdotação e em Sociologia Política. smariclea@gmail.com

3 - Professora. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação, Pedagoga do MENTORIAL- Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior. myrlachela@gmail.com

4 - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. paulasakaguti@gmail.com

MENTORIAL: GRUPO DE PAIS COMO ESPAÇO ALTERNATIVO AO ACOLHIMENTO, DEBATE E INFORMAÇÃO ÀS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Mentorial: group of parents as an alternative space for listening, debating and informing families of highly able/gifted childrenworkshop

Eliane Regina Titon ¹
Maricléa Aparecida da Silva ²
Myrla Chela Magalhães de Oliveira Ishi ³
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti ⁴

ABSTRACT

The article presents a work proposal intended to offer support to the cognitive and affective-emotional development of children/students with high abilities/giftedness (HA/GT) based on the intervention with their families. The need of this work has arisen from the ideas proposed by the right of education for all in the 1988 National Constitution, and the guidelines of the 2008 National Special Education Policy under the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI), settled by the Brazilian government. The lack of specialized educational services for AH/GT students in the private schools, as well as almost inexistent guiding and information to their families was the trigger of the Theoretical-Experiential and Mentoring Group for Parents. Thus, this work aims at reporting the experiences developed by the group of AH/GT children/students followed up by Mentorial - Programa de Incentivo a Maximização do Potencial Superior, in Curitiba city, Paraná state, Brazil. The first group was developed in 2017, including eight meetings when topics related to HA/GT were approached. Such discussions provided knowledge and strengthened the understanding of rights, specific characteristics and needs of HA/GT persons, target of the Special Education. The work was planned, conducted and evaluated by a multidisciplinary team including psychologists, pedagogues, psychopedagogues and specialized teachers. The results obtained from parents' participation and statements qualify the proposal, which has considered family as the primary emotional and interactional contribution for human beings. Due to the path of the work developed by the Theoretical-Experiential and Mentoring Group, the conclusions lead to consider the extreme relevance of opening spaces to listen, inform and guide families on high abilities/giftedness, as we as extend this to their children.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Family; Supporting.

1 - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga, psicopedagoga, especialista em Educação Especial e em Altas Habilidades/Superdotação. Professora da Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. eliane.titon@gmail.com

2 - Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná, licenciada em Ciências Sociais, especialista em Altas Habilidades/Superdotação e em Sociologia Política. smariclea@gmail.com

3 - Professora. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação, Pedagoga do MENTORIAL- Programa de Incentivo à Maximização do Potencial Superior. myrlachela@gmail.com

4 - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Altas Habilidades/Superdotação. paulasakaguti@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao observar e analisar o envolvimento acadêmico e social, em atenção às pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil, o que se vê atualmente é um cenário onde há um número significativo de publicações e compartilhamentos que, com maior frequência, correspondem a iniciativas para reflexões teóricas e pesquisas de pós-graduação (mestrado ou doutorado), em detrimento daquelas voltadas ao compartilhamento de práticas para a identificação e/ou avaliação desse público, visto que, na maioria das vezes, esse processo ocorre em consultórios de profissionais (psicólogos, neuropsicólogos) e em algumas clínicas universitárias. Raras iniciativas de atendimento acontecem no âmbito escolar/acadêmico. Isso é menos frequente ainda com uma equipe multidisciplinar.

Em relação ao atendimento educacional especializado (AEE) a oferta acontece quase que exclusivamente em Salas de Recursos das Redes Públicas de Ensino, nos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) e, com menor incidência, em programas específicos, ofertados pela iniciativa privada, sendo que todos esses serviços mantêm como objetivo comum: oferecer à clientela envolvida o enriquecimento curricular extraclasse. A exemplo, uma dessas iniciativas privadas é o Mentorial - Programa de Maximização do Potencial Superior, ofertado na cidade de Curitiba-Paraná. Como iniciativa particular e de consultório, o programa visa a oferecer, na prática, identificação, atendimentos e enriquecimento curricular a crianças/estudantes com AH/SD, além de mentoria para pais e estudantes, abarcando questões de potencial nas áreas artística e acadêmica, bem como trabalhando o desenvolvimento socioemocional e relacional.

Observou-se, nesse cenário, que pouco se ouviu falar de práticas de atendimento às pessoas com altas habilidades/superdotação, no tocante ao desenvolvimento socioemocional e às implicações de suas relações sistêmicas no ambiente familiar e escolar. Muito menos no sentido de promover programas para as crianças superdotadas, como referência de prevenção à desadaptação, tão preconiza-

da nas publicações acadêmicas.

Faz-se necessário, portanto, entender o Pensamento Sistêmico como fundamental para a prática de qualquer programa ou pesquisa embasada nessa perspectiva, seja qual for o contexto. Neste momento, pretende-se reforçar a ideia de que pensar as altas habilidades/superdotação sistemicamente, implica reconhecer o sujeito superdotado e suas relações em seus diversos contextos. Assim, ao fazer uso do pensamento sistêmico neste trabalho, amplia-se o olhar sobre a dinâmica familiar, questionando toda problemática apresentada pelas famílias participantes do trabalho ora apresentado, no sentido da qualidade e dos padrões relacionais existentes entre os sujeitos envolvidos.

Sendo assim, fica fácil entender por que reconhecer as peculiaridades e necessidades afetivo-emocionais das crianças/estudantes, com altas habilidades/superdotação constitui-se como desafio aos pais e aos professores. Destacam-se esses dois segmentos por serem os responsáveis pelos primeiros ensaios sociais da criança com o “outro” e de suas crenças de auto-referência que se constituirá em uma identidade saudável da sua condição de ser uma pessoa com altas habilidades/superdotação. Essas relações, vivenciadas pela criança ao longo do seu processo de desenvolvimento, constituem-se como construções identitárias. Sobre as construções identitárias, Trancoso (2011) descreve o panorama seguinte:

Considera-se que as crenças que os indivíduos têm acerca de si mesmos vão se construindo a partir do momento do seu nascimento por meio de uma extensa e complexa rede de relações. Estas influenciam a percepção que os indivíduos desenvolvem a respeito de si e do mundo que os rodeia, afetando, por consequência, a forma de lidar com as várias situações que a vida lhes apresenta, administrando-as com esforço e buscando o sucesso na superação dos problemas. (TRANCOSO, 2011, p. 16).

Com base nessa afirmação, pode-se inferir que a família, berço do desenvolvimento da personalidade, necessita e merece atenção, no sentido de subsidiar o potencial de desenvolvimento da criança, do jovem e do adulto superdotado. Entende-se, portanto, que o autoconceito e a autoestima são

fatores que influenciam diretamente a construção da personalidade, gerando uma melhor adaptação social da pessoa e conseqüentemente um melhor ajustamento ao sistema educacional.

Além disso, a percepção dos pais, de que as crianças com AH/SD desde tenra idade são diferentes de seus pares etários, é sinalizada nos estudos sobre desenvolvimento infantil (ASPESI, 2003; DELOU, 2007; GAMA, 2007). Nas pesquisas realizadas pela psicóloga Ellen Winner (1998), a respeito das peculiaridades das AH/SD, destaca-se a precocidade como uma das três características atípicas, presentes nas crianças, bem como também a insistência em realizar coisas a seu modo e a fúria por dominar o conhecimento. Por isso, elas são diferentes: são crianças qualitativamente mais rápidas que os demais pares etários e, com apoio mínimo, realizam descobertas e novas formas criativas de resolução e entendimento. A pesquisadora atribui para a família “[...] um papel muito mais importante no desenvolvimento de talentos excepcionais do que às escolas.” (WINNER, 1998, p.19).

Nesse contexto, há de se considerar que as características peculiares das pessoas com AH/SD que aparecem, como dito anteriormente, já na tenra idade, devem ser percebidas como sinalizadores da necessidade de um acompanhamento familiar, educacional e social singular às suas características e específicos às suas necessidades. São crianças, jovens e adultos que precisam de suporte para se sentirem incluídos em contextos que, por vezes, não atendem às demandas do desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional. Portanto indagar se a sociedade respeita e oportuniza experiências significativamente saudáveis às pessoas com condição e ritmo de desenvolvimento diferentes remete a uma reflexão importante e necessária, diante da forma, do tempo e dos valores instituídos mundialmente.

Observa-se que, apesar dos avanços rumo a uma sociedade inclusiva, ainda existem barreiras atitudinais e metodológicas arraigadas nos padrões de normalidade e de homogeneidade que dificultam a consolidação de uma sociedade inclusiva. Sendo a “[...] educação, direito de todos” (BRASIL, 1988) e a educação especial uma “[...] modalida-

de de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008), compreende-se que nenhuma criança/estudante deva, independente da sua condição de acesso e aprendizagem ficar fora do processo de escolarização e desenvolvimento.

Estudos na área da educação e da educação especial como os apresentados por Karagiannis; Stainback (1999) e Januzzi (2015) abordam os diferentes paradigmas que, ao longo da história, reforçaram o modelo excludente das instituições de ensino e relatam iniciativas tardias no atendimento às pessoas com deficiência. Nesse sentido,

Inspirados em experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos. Durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiência. (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Foi longo o período de construção de um sistema educacional que atendesse “aos diferentes”, ou melhor, que entendesse que as diferenças não podem se constituir como impeditivos para a convivência cidadã. Em se tratando dos estudantes com AH/SD, trabalhos como de Antipoff (1992), Delou (2012), Freeman e Guenther (2000), entres outros, indicam o quanto, na história da educação brasileira, esses estudantes foram negligenciados. No cenário mundial, movimentos internacionais, como a Convenção de Jomtien (1990) e Convenção de Salamanca (1994), estimularam a adoção do paradigma da inclusão nos sistemas de ensino, reverberando na incorporação de políticas inclusivas no âmbito da legislação educacional brasileira.

Nesse contexto de mudanças, o Ministério da Educação (MEC) apresentou documentos norteadores para a educação nacional. Foram leis, decretos, diretrizes, planos, pareceres e, mais recentemente, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) que fortalece o movimento da educação inclusiva, reafirmando os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimen-

to e altas habilidades/superdotação como público alvo da educação especial. A partir de então, de maneira mais efetiva, essas pessoas ganham espaços de participação na sociedade e nas turmas do ensino comum das escolas públicas e privadas. Destaca-se que o movimento inclusivo, que iniciou de maneira tímida, aos poucos foi se fortalecendo nas práticas e políticas educacionais das redes públicas de ensino e de maneira menos contundente na rede privada.

A educação especial, como lócus de atendimento às crianças/estudantes com altas habilidades/superdotação, reforça a luta de muitos pesquisadores, em âmbito nacional e internacional. Entre eles, Alencar (1986), Alencar e Fleith (2001), Delou (2007, 2012), Freeman e Guenther (2000), Landau (2002), Novaes (1979, 2008), Pérez (2012, 2014), Renzulli (2004), Sabatella (2008), Solow (2001) e Virgolim (2018). Esses estudiosos, além de discorrer sobre as características cognitivas e socioemocionais, bem como sobre necessidades de atendimento das pessoas com AH/SD, primam por desconstruir os vários mitos que circundam a identificação e a oferta de atividades que proporcionem o desenvolvimento das suas habilidades e o aprofundamento em temas do seu interesse em programas específicos de atendimento.

A importância de ofertar programas específicos para esses alunos é a de suprir e complementar as necessidades apresentadas, abrindo espaço para o amplo desenvolvimento pessoal e oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas capacidades. (SABATELLA, 2008, p.173)

Portanto, ao considerar a definição de AH/SD, contida nas diretrizes da Política da Educação Especial, que apresenta os estudantes com altas habilidades/superdotação como aqueles que “[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento com a aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2010, p. 21), considera-se também a necessidade de ofertar a eles o atendimento educacional especializado, resguar-

dando a qualidade do serviço e da mediação realizada, pois o AEE:

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum[...]. Esse atendimento complementa ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 21, 22).

As características e indicadores de altas habilidades/superdotação podem estar presentes em pessoas de todas as raças, etnias, credos, condições sociais e financeiras. A oferta do AEE e a participação é indicada a todas, independente das diferenças que existem entre elas. Em se tratando da identificação, no ambiente educacional (educação infantil, ensino fundamental e ensino superior), ela pode se efetivar em crianças, jovens e adultos matriculados em instituições públicas ou privadas.

Sob essa ótica, surgiu a indagação norteadora da prática, reflexões e escrita deste trabalho: se a Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, orienta todos os sistemas de ensino, por que ainda há tanta dificuldade de encontrar a oferta da educação inclusiva no âmbito da rede privada de ensino?

Ao observar que os serviços de Atendimento Educacional Especializado das instituições de ensino da rede pública, tanto do âmbito municipal como do âmbito estadual, não atendem ao público da rede particular de ensino, o Mentorial, identificou e considerou esta lacuna, no tocante ao atendimento das crianças/estudantes identificados com altas habilidades/superdotação na cidade de Curitiba, bem como aos sistemas familiares aos quais eles pertencem.

Sobre a importância do sistema familiar, Trancoso (2011, p. 41) afirma que, durante o processo de construção da sua identidade, o indivíduo estabelece as crenças que sustenta a respeito de si mesmo: como se percebe, como se define, como se sente, o que acredita ser capaz ou não de fazer. Por

ser um processo, na medida em que avança em seu desenvolvimento, o indivíduo aperfeiçoa e reestrutura os conceitos a respeito de si mesmo, atribuindo a essas crenças uma dimensão de característica particular, que o torna único, diferenciando-o dos demais: sua identidade.

Ainda em relação ao ambiente familiar, Sakaguti (2010) ressalta que é nesse espaço em que acontece a primeira experiência de inclusão da criança com AH/SD. Assim como a criança, que faz parte do público alvo da educação especial, a família também vivencia o impacto do reconhecimento das diferenças apresentadas pelo filho. Sendo a família o primeiro aporte emocional e interacional do ser humano, entende-se a extrema relevância de se abrir espaços para que elas possam ser ouvidas, acolhidas, informadas e orientadas a respeito das AH/SD, condição atribuída aos filhos. Salienta-se também que, na interação familiar, os filhos são afetados pelos sentimentos, valores e crenças dos pais (SOLOW, 2001; CHAGAS, 2008), construídos por experiências positivas e negativas. Muitas famílias, ao se depararem com o diagnóstico da criança ou adolescente com AH/SD, repensam seu papel social e a formação desse indivíduo.

Nesse sentido, considerando que todo o sistema familiar é impactado pelas inquietações e dúvidas sobre a condição, características e necessidades da pessoa com altas habilidades/superdotação, criou-se, no Mentorial, espaço para atendimento aos pais, com o objetivo de promover o acolhimento, a escuta, a interação e a mentoria. Dessa forma, deu-se origem ao primeiro grupo de pais, denominado como Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais.

MÉTODO

O Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais foi planejado, conduzido e avaliado por uma equipe multidisciplinar, formada por psicólogas, pedagogas, psicopedagogas e professoras, mestres e doutoras na área da Educação e especialistas na área das Altas Habilidades/superdotação. A formação desse grupo teve como principal objetivo ofertar um espaço para trocas de conhecimentos, de ideias e de experiências para os pais de estudantes

com AH/SD, como também de orientar e refletir a respeito de temáticas sobre o fenômeno da superdotação e da educação, destinadas às pessoas que apresentam indicadores intelectuais, cognitivos e socioemocionais correspondentes ao perfil da superdotação.

O primeiro Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais, oferecido pelo Mentorial, foi realizado entre os meses de abril a novembro do ano de 2017. Os encontros aconteceram na sede do Mentorial, localizada no centro da cidade de Curitiba, no período noturno. Nesse primeiro momento, houve um total de oito participantes. A escolha para os encontros no período da noite se deu pela disponibilidade dos participantes que, na sua maioria, trabalhavam ou estudavam durante os períodos matutino e/ou vespertino. As participantes foram oito mulheres, mães e professoras, com formação universitária, sendo que 50% delas tinha na sua família, filhos identificados com altas habilidades/superdotação.

No desenvolvimento do trabalho, dividido em oito módulos, foram abordados temas relacionados à área das Altas Habilidades/Superdotação, sendo eles: (1) Identidade da família superdotada; (2) Superdotação: mitos e verdades; (3) Precocidade ou Superdotação?; (4) Criança estimulada ou superdotada?; (5) Perfis e características da criança com altas habilidades/superdotação; (6) Inteligência, criatividade e superdotação; (7) Qualidade das interações e família superdotada e (8) Práticas educacionais aos estudantes com altas habilidades/superdotação.

As discussões que ocorreram nos encontros foram movidas por um clima de acolhimento, no qual as famílias puderam compartilhar, tanto as dúvidas específicas relacionadas à situação do filho, como as expectativas e frustrações, relativas ao contexto familiar e ao modelo educacional vivenciado pelo filho. Optou-se pela utilização de discussões por corresponderem “[...] à maneira pela qual as opiniões são produzidas, manifestadas e trocadas na vida cotidiana”. (FLICK, 2009, p. 182).

Outro aspecto que merece ser destacado refere-se à tarefa do moderador das discussões. Flick

(2009, p. 185) destaca que o papel do moderador, de uma forma geral, “[...] consiste em não atrapalhar a iniciativa dos participantes, mas sim em criar um espaço aberto no qual a discussão aconteça primariamente por meio da troca de argumentos”.

O marco teórico apresentado nas discussões e a revisão da literatura que fundamentou os encontros tiveram a definição de superdotação, a partir da concepção proposta pelo pesquisador norte americano Joseph Renzulli. Os estudos de Renzulli (2014, p. 233) serviram como base para as reflexões sobre a interação entre a personalidade e os fatores ambientais.

Dessa feita, o primeiro tema abordado no Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais foi a “Identidade da família superdotada”. Neste trabalho, foi utilizada a expressão “[...] família superdotada para caracterizar a identidade da família que apresenta, entre seus membros, pelo menos um indivíduo superdotado, vivenciando as demandas desta condição.” (SAKAGUTI, 2010, p. 22). Foram realizadas reflexões sobre a dinâmica das interações que ocorrem nas famílias de pessoas com AH/SD, a partir dos estudos desenvolvidos por Sakaguti (2010). Tais estudos consideram as interações qualitativamente positivas como a base da identidade saudável de filhos superdotados, visto que a identidade é um fenômeno psicossocial constituída por meio das interações que se estabelecem com o meio, sendo a família o primeiro espaço inclusivo no qual o sujeito é constituído através das relações.

As discussões no primeiro encontro foram respaldadas também na confecção individual do Brasão Familiar de cada participante. Isso se deu com o intuito de refletir sobre a identidade da família e o modo pelo qual ocorrem as interações familiares, diante de tarefas propostas para cada área do brasão. Assim, foi oferecido aos participantes materiais diversos como: canetinhas coloridas, glitter, giz de cera, lápis de cor, cola e tesouras, adesivos de diversos temas, fitas etc. Com esses materiais e com a ilustração do contorno do brasão no papel sulfite, cada participante deveria preencher, por meio de desenhos, colagens ou escrita, cada quadrante vazio do brasão com: 1) uma imagem que representa a

sua família; 2) como a sua família resolve os conflitos e problemas; 3) uma logo ou símbolo que representasse aspectos que identificam a sua família; 4) palavras ou frase que retratasse as crenças familiares.

Durante a dinâmica, as participantes puderam refletir sobre os papéis de cada membro da família, os valores perpassados nas relações intergeracionais e a influência cultural dentro dessas relações, o que ficou evidenciado nos relatos explicativos sobre suas criações. Após esse momento introspectivo e subjetivo, uma das participantes relatou a influência das palavras afirmativas de seus pais, tanto na construção de sua personalidade quanto na valorização da aquisição de conhecimento. Até aquele momento, tais elementos passavam despercebidos por ela mesma. Outra participante explicou sobre a importância das figuras femininas, das decisões práticas e racionais, além da afetividade no seu contexto familiar, que basearam sua criação, as quais ela repassava para o filho.

No segundo encontro, foram abordadas as ideias equivocadas e conhecimentos presentes no senso comum que contribuem para o aumento de preconceitos, dificultam o reconhecimento, a identificação e a valorização dos comportamentos de superdotação manifestados pelas pessoas com AH/SD. Durante o encontro, os mitos foram sobrepujados com as características do perfil heterogêneo do indivíduo com AH/SD, referenciadas por Winner (1998), o que contribuiu para o empoderamento dessas famílias na defesa dos direitos do filho com AH/SD. Esse fortalecimento, realizado por meio da teoria e apoio do grupo de pais, movimentou as famílias pela busca de uma educação de qualidade e emancipadora para seus filhos, bem como as auxiliou também na ressignificação de ideias errôneas a respeito das características e necessidades da pessoa com AH/SD.

Na sequência das reflexões com o grupo de pais, apresentou-se o paralelo entre os comportamentos que demonstram a diferença entre a precocidade e a superdotação. Essa temática geradora motivou um grande debate, que enriqueceu as reflexões do terceiro encontro.

As singularidades que caracterizam e dife-

rencias uma criança/estudante estimulado de outra com AH/SD foram discutidas no quarto encontro com os pais. O paralelo apontado por Webb et al. (2007) evidenciam que o nível de profundidade e intensidade das características como, por exemplo, o estilo do questionamento, a aprendizagem rápida e aplicação de conceitos, o desenvolvimento emocional, dentre outros, define a diferença entre criança estimulada e superdotada, tema do referido encontro.

O enfoque da temática sobre o perfil e as características da criança/estudante com AH/SD foi respaldado na Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2004). Concorde-se com Pérez (2006) ao defender o Modelo dos Três Anéis como a teoria que melhor expressa o conceito de superdotação. Essa teoria busca identificar as demandas específicas deste público, hoje legalmente amparado como público-alvo da Educação Especial, no contraponto de rotular a criança/estudante com AH/SD, a partir do paradigma clínico-terapêutico. Descarta-se, desse modo, a concepção de uma inteligência única, inata e estática. Consequentemente, a inteligência é considerada como potencial que pode ser ativado desde que oportunidades sejam apresentadas. Finalmente, considera a superdotação em quaisquer campos do saber humano.

Renzulli (2018) indica dois tipos de superdotação: a superdotação escolar (schoolhouse) e a superdotação produtivo-criativa (creative productive giftness). O autor afirma que um não tem maior importância ou supremacia sobre o outro. Enfatiza ainda que “[...] ambas as categorias ou tipos são importantes; geralmente, existe interação entre os dois tipos; programas especiais deveriam tomar providências apropriadas para encorajar os dois tipos de superdotação”. (RENZULLI, 2018, p. 228).

No quinto e no sexto encontros, dois constructos associados à superdotação foram apresentados aos participantes para reflexão: a inteligência e a criatividade. Os estudos apresentados para nortear as discussões desses dois dias trouxeram como base teórica as pesquisas de Landau (2002), ao ressaltar a correlação entre inteligência e criatividade

em crianças com AH/SD. Essa autora destaca que “[...] para ser criativo, o indivíduo necessita de uma atmosfera estimulante. Quanto mais instigante e atraente parecer o novo ao indivíduo, tanto mais este ousará empregar seu talento [...]”. (LANDAU, 2002, p. 88). Na mesma direção apresentaram-se os trabalhos de Oliveira e Nakano (2011), relacionando criatividade e resiliência, dois constructos importantes na busca de resoluções diante de uma situação ou ambiente desfavorável.

Ao considerar-se o constructo da inteligência, depois de um breve contexto histórico, aprofundou-se na Teoria das Inteligências Múltiplas, do psicólogo Howard Gardner, da Universidade de Harvard. Para Gardner (1995, p.14), a inteligência é “[...] a capacidade para resolver problemas ou elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”. A teoria das Inteligências Múltiplas enfoca as diferenças individuais, pois sustenta que cada mente humana funciona diferente das outras. O autor afirma que a inteligência possui diferentes formatos, que podem ser talentos e habilidades em diferentes áreas. Cada inteligência é relativamente independente das outras, sendo que nenhuma poderia ser considerada superior à outra:

[...] está na própria natureza das inteligências que cada uma opere de acordo com seus próprios procedimentos e possua suas próprias bases biológicas. Assim, é um erro tentar comparar inteligências em todos os detalhes; cada uma deve ser pensada como um sistema próprio e com suas próprias regras. (GARDNER, 1994, p. 51).

Destaca-se que a criatividade é um dos traços apresentados por Renzulli (2004), no Modelo dos Três Anéis e sua interação com a habilidade acima da média e com o comprometimento com a tarefa determina o comportamento de superdotação. Para o referido pesquisador, a criatividade é “[...] o conjunto de traços que engloba curiosidade, originalidade, inventividade e uma disposição em desafiar a convenção e a tradição”. (RENZULLI, 2018, p. 27).

A criatividade ainda é um assunto controverso para o ambiente escolar, principalmente na

avaliação de pensamentos inovadores e expressões criativas. Portanto, foi primordial destinar um encontro para esse constructo.

Criatividade é o domínio mais difícil de ser abordado pela educação, e crianças com altos níveis de criatividade são geralmente as que mais problemas enfrentam na escola. Sobressaem por serem 'diferentes', 'fora dos padrões', críticos e prontos a expressar críticas sem muita consideração aos outros; aceitam mal as aulas comuns, ficam entediados e desinteressados e não disfarçam expressões aborrecimento... (GUENTHER, 2012, p. 73).

Os encontros com o tema de inteligência e criatividade foram de grande valia para o grupo, gerando momentos de observações, por parte das mães, que relataram perceber uma cobrança maior pela equipe da escola para que, após a identificação, a criança/estudante se manifestasse mais criativa nas suas produções escolares, principalmente para aqueles com o perfil produtivo-criativo. Essa observação, importante e pertinente, remete à necessidade e à urgência de propostas de formação para os profissionais (professores e pedagogos) da educação.

As reflexões oriundas desses dois encontros sinalizaram o quanto ainda se necessita avançar na defesa e no atendimento das crianças/estudantes que apresentam o perfil produtivo-criativo, bem como em oportunidades e ambientes familiares, educacionais e sociais que favoreçam a criatividade. Repensar a escola e as práticas pedagógicas, favorecendo um ambiente e metodologias estimulantes e enriquecedoras, é importante para o processo de educação. Todavia, para a criança/estudante com perfil produtivo-criativo, isso é crucial.

A qualidade das interações e a família superdotada foi o tema apresentado no sétimo encontro. Naquela noite, sob olhar atento da psicóloga da equipe do Mentorial e mediadas pela especialista no estudo com famílias, as participantes puderam visitar situações vivenciadas no cotidiano familiar. Houve ainda trocas de experiências sobre as características e o desenvolvimento dos respectivos filhos e reflexão sobre o papel fundamental dos pais no desenvolvimento do potencial da criança e

adolescente com AH/SD, propiciando experiências enriquecedoras.

No último encontro, foram apresentadas as possibilidades de práticas educacionais a crianças/estudantes com altas habilidades/superdotação, tendo em vista a garantia legal do atendimento educacional especializado. As participantes ressaltaram que, infelizmente, ainda a prática não é efetiva, pois ações e metodologias específicas, voltadas ao aproveitamento do potencial das crianças/estudantes com AH/SD, raramente são efetivadas nas escolas. A consolidação de práticas inclusivas, no ambiente escolar (para todos os estudantes), inclusive aqueles com AH/SD, ainda é um desafio diante das barreiras a serem superadas. É, pois, necessário:

[...] remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola. (CARVALHO, 2006, p. 72).

Nesse encontro, destacou-se a importância da rede de apoio como suporte para o desenvolvimento do estudante/filho com AH/SD. As considerações apresentadas pelas participantes sinalizaram que:

[...] se a família e a escola formarem uma rede de apoio, haverá maiores probabilidades de o filho/aluno com AH/SD sentir-se amparado, compreendido, valorizado e, assim, construir sua identidade de pessoa com AH/SD de forma positiva, favorecendo seu processo de inclusão escolar. (RECH, 2018, p. 168).

E foi assim, nessa sequência de dias e temas, que o Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais de crianças com AH/SD se efetivou como uma prática inovadora. As ideias equivocadas, acerca da pessoa com AH/SD e da sua condição, foram postas em debate e subsidiadas pelo conhecimento, isto é, pela leitura prévia de literatura da área sobre os mitos.

Adotando a abordagem sistêmica do desenvolvimento humano, foi que se procurou enquanto

grupo, chegar à compreensão do conceito de altas habilidades/superdotação, com destaque para entendimento da necessidade emergencial da superação dos mitos, do reconhecimento da identidade das pessoas com AH/SD, bem como dos aspectos que as diferenciam das demais.

Os estudos e reflexões sobre as características das crianças/estudantes com AH/SD trouxeram à tona questões que refletem os desajustes afetivo-emocionais e as dificuldades de interação com o meio que, por vezes, eles apresentam. Destacou-se a importância do contexto familiar no reconhecimento desse perfil heterogêneo (e real) para prover recursos adequados aos filhos com AH/SD (VIRGOLIM, 2018).

Nessa perspectiva, foi apresentado o papel da afetividade e a importância na qualidade das interações no âmbito familiar, para o desenvolvimento saudável do filho com AH/SD. Justificou-se novamente a importância da proposta do grupo de pais e reafirmou-se o valor das relações estabelecidas nos contextos familiar e social, pois entende-se que:

Não nos tornamos humanos sem o contato com o outro. Não pensamos e não nos desenvolvemos sozinhos. Há sempre um multidialógo entre o que somos e o coletivo, o individual e o social. O exercício de nossas habilidades, nossas capacidades ou nossos conhecimentos não é monólogo ou solo descontextualizado. As comunidades às quais pertencemos, em primeiro plano ou como plano de fundo, pensam e vivem em nós. (CHAGAS, 2014, p. 288-289).

Além dos conteúdos supracitados, abordou-se desde o primeiro encontro, a importância da aprendizagem colaborativa. Nesse contexto, referiu-se à disponibilidade das participantes, a cada encontro, permitirem-se interagir e aprender com o outro, bem como se fortalecer com a heterogeneidade das experiências relatadas.

Os relatos que, num primeiro momento, apareciam de maneira tímida foram, com o passar dos encontros, fortalecendo-se e se constituindo como uma voz coletiva, por vezes declarativa. Reafirmou-se que, respeitada a singularidade de cada um, entre as crianças, os jovens e os adultos com AH/SD, há sim características que lhes são comuns.

A experiência no atendimento com o grupo de pais e sua importância dessa iniciativa é relatada nos estudos de Sabatella (2008), nos quais afirma que:

O encontro de pais em um programa organizado especialmente para o alcance de maiores informações sobre a superdotação e, principalmente, proporcionando oportunidades de compartilhar abertamente com outras famílias suas dúvidas, tem mostrado sua eficiência e ampliando o conhecimento a respeito da relação familiar. (SABATELLA, 2008, p. 199).

Foi pautado nesse clima de respeito, de compartilhar experiências e de disponibilidade para se apropriar de conhecimentos teórico-científicos, que transcorreram os encontros do Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria para Pais no Mentorial, sempre com o cuidado de se efetivar um acolhimento qualificado que favorecesse as reflexões dentro de uma visão sistêmica de desenvolvimento.

RESULTADOS

Os resultados advindos da avaliação qualitativa, realizada por meio da observação e da participação das pessoas, no decorrer dos oito encontros, bem como pelos depoimentos das pessoas envolvidas, mostraram-se altamente positivos. As constatações qualificam a importância de se oportunizar às famílias de crianças/estudantes com altas habilidades/superdotação da rede particular de ensino (ou àquelas que não tenham acesso a programas e serviços especializados ofertados pela rede pública de ensino), um espaço de acolhimento e informações, onde suas necessidades sobre a temática sejam esclarecidas e suas ideias pré-concebidas sejam confrontadas. Dito isto, pode-se intuir que também, a curto prazo, o espaço de acolhimento e tempo de vivência, discutida e mediada à luz da teoria sistêmica de desenvolvimento, contribui para um melhor entendimento da importância do contexto familiar como suporte, apoio e mediação no desenvolvimento integral do filho com altas habilidades/superdotação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do pressuposto que as pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam características e necessidades educacionais, emocionais e sociais específicas e considerando a família como o primeiro e principal alicerce para que tenham um desenvolvimento saudável, conclui-se que a proposta de incluir os pais nas discussões sobre a temática das altas habilidades/superdotação tenha contribuído de maneira positiva para o reconhecimento das necessidades e fortalecimento da identidade do filho com AH/SD.

Ao buscar responder à questão problematizadora do presente trabalho: “se todos os sistemas de ensino são orientados por uma legislação ou por uma política nacional, por que ainda há tanta dificuldade de encontrar a oferta da educação especial na rede privada de ensino?”, evidenciou-se a necessidade urgente da implantação de serviços de atendimento educacional especializado nas redes privadas de ensino, assim como o fortalecimento de tais serviços na rede pública.

A implantação e a oferta do serviço de AEE demandam alguns fatores. Entre eles: 1. a vontade política dos gestores das unidades em atender, os estudantes público alvo da educação especial; 2. a inclusão dessa oferta e sua garantia como parte do projeto político e pedagógico da escola; 3. o investimento na formação de professores para conhecimento da temática e das necessidades dos estudantes com AH/SD, assim como identificar características que possam levar a avaliação desses indivíduos; 4. a oferta de práticas educacionais diferenciadas aos estudantes com AH/SD.

Cabe ainda, aos gestores e professores especialistas, promover, gradativamente, a implantação de salas de recursos, a partir da mobilização da comunidade escolar e familiar, para o reconhecimento, a identificação e o efetivo atendimento, contribuindo para a consolidação do processo de inclusão escolar. Esses fatores desafiam, conforme Renzulli (2014, p. 222) a “[...] criar condições que transformem esse potencial em desempenho”.

As participantes do Grupo Teórico-Viven-

cial sinalizaram como diferencial no atendimento do estudante/filho com AH/SD a necessidade da atuação colaborativa entre o professor do ensino comum, o professor especialista (que geralmente atua na sala de recursos para altas habilidades/superdotação) e a família, para se garantir o desenvolvimento do potencial do estudante, permitindo e valorizando a manifestação da criatividade e de seus talentos.

Outrossim, é fundamental a mobilização das Instituições de Ensino Superior (IES) na promoção de atividades de extensão e de pesquisa para a melhoria da educação especial e, em específico, a área das AH/SD, por meio de seminários, cursos de especialização e de formação continuada aos professores e à comunidade em geral. Desse modo, será possível enfrentar as resistências que retardam a identificação e o atendimento educacional às crianças, jovens e adultos com AH/SD, em nossa sociedade.

O trabalho desenvolvido, no Grupo Teórico-Vivencial e de Mentoria, está ancorado na proposta de atendimento de qualidade aos estudantes com AH/SD, da rede privada, e no fortalecimento dos seus pais como interlocutores das diversas e diferentes demandas dos filhos junto às unidades educacionais. Essa ação é de primordial importância para o cumprimento das orientações da atual política de educação especial, constituindo-se como defesa do direito à educação, bem como, do atendimento educacional especializado.

A experiência compartilhada neste relato revela a necessidade de continuidade do trabalho iniciado no ano de 2017. Da mesma forma, desafia a todos a manter a relação de proximidade, de respeito e formativa juntos às famílias das crianças/estudantes com AH/SD, investindo cada vez mais na participação de mães e de pais e, de modo mais ousado, na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, H. *A Educação do Bem-Dotado. Coletânea de Obras Escritas de Helena Antipoff*, vol.v. Rio de Janeiro: SENAI, 1992.

ASPESI, C. de C. *Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em*

crianças de idade pré-escolar. 190 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2003.

ALENCAR, E. M. L. S. **Psicologia e educação do superdotado.** São Paulo: EPU, 1986.

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

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos e Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: alguns aspectos para reflexão.** Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre, RS: Mediação, 2006, p. 64-74.

CHAGAS, J. F. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares.** 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

CHAGAS, J. F. **As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade.* Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 283-308.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien: Unesco, 1990.

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.* v. 1. Orientação a Professores. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007, p. 27-39.

DELOU, C. M. C. **O Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/Superdotação no Ensino Superior: Possibilidades e Desafios.** In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

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.* v.3 O aluno e a família. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF, 2007. p. 61-73.

GARDNER, Howard. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUENTHER, Z. C. **Quem são os alunos dotados? Reconhecer dotação e talento na escola.** In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). *Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.* Curitiba: Juruá, 2012. p. 63-83.

JANUZZI, G.D.M. **Marcas da Educação Especial na História.** In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. *Educação Especial Inclusiva: Legados Históricos e Perspectivas Futuras.* São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Fundamentos do Ensino Inclusivo.** In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W (Org.). *Inclusão: guia para educadores.* Trad: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado.** São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NOVAES, M. H. **Paradoxos contemporâneos.** Rio de Janeiro: E-papers, 2008.

_____. **Desenvolvimento psicológico do superdotado.** São Paulo: Atlas, 1979.

OLIVEIRA, M. A.; NAKANO, T. C. **Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência.** *Temas em Psicologia*, v. 19, n. 2, p. 467-479, 2011.

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

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.27, n.50, p.627-640, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/832>>. Acesso em: 6 set. 2018.

RECH, A. J. D. **A organização do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação.** In: PAVÃO, A. C. O; PAVÃO, S. M. O.; NEGRINI, T. (Org.). *Atendimento Educacional Especializado para as Altas Habilidades/Superdotação.* FACOS-UFSM, 2018, p.159-184.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vin-**

te e cinco anos. Trad. Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 52, p. 76-131, jan.-abr. 2004.

_____. **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. (Org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 219-264.

_____. **Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; (Org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba, Juruá, 2018. p. 19-42.

SABATELLA, M. L. **Talento e superdotação: problema ou solução.** 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

SAKAGUTI, P. M. Y. **Concepções de pais sobre as altas habilidades/superdotação dos filhos inseridos em atendimento educacional especializado.** 2010, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

SOLOW, R. **Parents' conceptions of giftedness.** *Gifted Child Today*. v. 24, n. 2, p. 14-22, 2001.

TRANCOSO, B. S. **Percepção de alunos superdotados acerca das relações entre desenvolvimento socioemocional e desempenho acadêmico.** 2011, 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

VIRGOLIM, A. M. R. **Vivendo com intensidade e sensibilidade: um olhar para o mundo emocional da criança superdotada, na visão de K. Dabrowski.** In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018, p. 41-66.

WEBB, J. T.; GORE, J. J.; AMEND, E. R.; DEVRIES, A. R. **A parent's guide to gifted children.** Scottsdale: Great Potential Press, 2007.

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

RASTREIO DE SAÚDE MENTAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Mental health screening in children and adolescents with high abilities/giftedness

Ana Paula de Oliveira ¹
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero ²
Bianca Callegari ³
Vera Lucia Messias Fialho Capellini ⁴

RESUMO

Estudos comparativos entre as diferentes fontes de dados podem ampliar a categorização e compreensão da saúde mental de crianças e adolescentes, auxiliando a identificar suas capacidades e dificuldades em diferentes contextos sociais. Pais e professores podem julgar diferentemente os comportamentos dos estudantes, pois seus ambientes são distintos, apresentando exigências próprias. Este estudo objetivou descrever e comparar características comportamentais em crianças e adolescentes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a partir do relato de suas mães e de seus professores, por meio do Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ). Este questionário é dividido em cinco subescalas: problemas no comportamento pró-social, hiperatividade, problemas emocionais, problemas de conduta e de relacionamento. Participaram da pesquisa 28 pessoas, sendo 14 mães e 14 professores de 14 crianças e adolescentes de 5 a 12 anos, todos participantes de um projeto de extensão que identifica estudantes com AH/SD em uma clínica escola de Psicologia de uma universidade pública do Estado de São Paulo. Os questionários foram corrigidos conforme suas normativas para descrever a saúde mental dos avaliados. A análise estatística foi realizada por meio do teste Mann-Whitney, tendo nível de significância de 5%, realizado no BioEstat versão 5.3. Os resultados apontaram diferença significativa nos fatores “sintomas emocionais” e “total das dificuldades”, ambos com maior frequência relatada pelas mães. Em relação às pontuações, os professores relataram “sintomas emocionais” e as mães “comportamento pró-social” como mais frequentes na categoria “normal”. Na limítrofe os professores relataram como mais frequente a “hiperatividade” e as mães o “total das dificuldades”. No anormal, os professores relataram “comportamento pró-social” e as mães “problemas com colegas” como mais frequentes. Os dados apontam a importância de se mapear a saúde mental dessa população e pensar em intervenções que atendam suas necessidades tanto em contexto escolar como no familiar.

Palavras-chave: Saúde mental; Características comportamentais; Características emocionais; Altas Habilidades/Superdotação.

1 - Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

2 - Psicóloga, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: drbarantes@gmail.com

3 - Psicóloga, Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: bianca.callegari@hotmail.com

4 - Docente do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru. E-mail: vera.capellini@unesp.br

RASTREIO DE SAÚDE MENTAL EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Mental health screening in children and adolescents with high abilities/giftedness

Ana Paula de Oliveira ¹
Denise Rocha Belfort Arantes-Brero ²
Bianca Callegari ³
Vera Lucia Messias Fialho Capellini ⁴

ABSTRACT

Comparative studies between the different data sources can expand the categorization and understanding of the mental health of children and adolescents, helping to identify their abilities and difficulties in different social contexts. Parents and teachers can judge students' behaviors differently, because their environments are different, presenting their own requirements. This study aimed to describe and compare behavioral characteristics in children and adolescents with indicators of High Abilities/Giftedness from the report of their mothers and teachers through the Strengths and Questionnaire Difficulties (SDQ). This questionnaire is divided into five subscales: problems in prosocial behavior, hyperactivity, emotional problems, conduct and relationship problems. Twenty-eight people participated in the research, 14 mothers and 14 teachers of 14 children and adolescents aged 5 to 12 years, all participating in an extension project that identifies students with High Abilities/Giftedness in a psychology school clinic of a public university in the State of São Paulo. The questionnaires were corrected according to their regulations to describe the mental health of the evaluated. Statistical analysis was performed using the Mann-Whitney test, with a significance level of 5%, performed in BioEstat version 5.3. The results showed a significant difference in the factors "emotional symptoms" and "total difficulties", both with greater frequency reported by the mothers. Regarding the scores, the teachers reported "emotional symptoms" and the mothers "prosocial behavior" as more frequent in the "normal" category. In the borderline, teachers reported as more frequent "hyperactivity" and mothers "total difficulties". In the abnormal, teachers reported "prosocial behavior" and mothers "problems with colleagues" as more frequent. The data point to the importance of mapping the mental health of this population and thinking about interventions that meet their needs both in the school and family contexts.

Keywords: Mental health; Behavioral characteristics; Emotional characteristics; High Abilities/Giftedness.

1 - Psicóloga, Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: ana_paula_apo@hotmail.com

2 - Psicóloga, Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: drbarantes@gmail.com

3 - Psicóloga, Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Unesp/Bauru. E-mail: bianca.callegari@hotmail.com

4 - Docente do Departamento de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências, Unesp/Bauru. E-mail: vera.capellini@unesp.br

INTRODUÇÃO

O estudo da temática das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tem se ampliado, no campo científico, nos últimos anos com vistas a consolidar o conhecimento produzido na área e clarificar as lacunas existentes. Grande parte das pesquisas possui um viés teórico e tende a enfatizar aspectos relacionados às características desta população, bem como as estratégias de identificação adotadas, principalmente no contexto educacional. Poucos estudos descrevem intervenções, demonstrando o quanto este campo do conhecimento ainda precisa avançar (PEDERRO et al, 2017; REMOLI, 2017; ARANTES-BRERO, 2019; MENDONÇA, 2020).

Há autores que sugerem que pessoas com AH/SD, especialmente aquelas com habilidades extremas, apresentam maior vulnerabilidade a problemas emocionais e sociais e maiores riscos para ansiedade, depressão e suicídio (GROBMAN, 2006; CASSADY, CROSS, 2006). Chagas-Ferreira (2014) relata que alguns dos problemas enfrentados por essas pessoas estão associados à maneira como a família percebe e lida com suas características, principalmente aquelas vinculadas ao desenvolvimento assíncrono e aos aspectos emocionais e motivacionais.

Um dos fatores que pode interferir na saúde mental é o perfeccionismo, que é uma das características que pode estar presente em pessoas com AH/SD (CUPERTINO; ARANTES, 2012). Nesse sentido, Urbina, Gomes-Arízaga e Conjeros-Solar (2017) descreveram as principais facetas do perfeccionismo adaptativo e mal adaptativo de estudantes chilenos academicamente talentosos do ensino fundamental e ensino médio. Os resultados apontaram para as expectativas sociais e familiares como os principais aspectos envolvidos no desenvolvimento do perfeccionismo, tanto no âmbito educativo quanto no clínico.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, a saúde mental é definida como um estado de bem-estar que favoreça o desenvolvimento do potencial dos indivíduos, de modo que estes possam estimular suas capacidades, enfrentar as situações estressoras inerentes do cotidiano e trabalhar

produtivamente e de modo frutífero, contribuindo com a comunidade (OMS, 2020). Considera-se, assim, que a saúde mental é parte integral da saúde e caracteriza-se como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, o qual não se restringe somente à ausência de doença.

Para tanto, compreender o conceito de saúde mental é considerá-lo como parte inerente ao desenvolvimento humano, no qual há inter-relações de diferentes aspectos como físicos, ambientais, sociais, psicológicos e das demais esferas do cotidiano. Do mesmo modo, a saúde mental infantil refere-se a um fenômeno complexo e multidimensional, envolvendo diferentes aspectos emocionais e comportamentais, os quais são manifestos de acordo com o repertório de habilidades sociais que a criança apresenta, podendo ter caráter assertivo ou disfuncional (CID et al., 2019). Neste pluralismo, faz-se essencial considerar a saúde mental de crianças e adolescentes com AH/SD frente aos diferentes aspectos supracitados e aos diversos contextos aos quais estas pertencem.

De acordo com Cid et al. (2019), o sofrimento psíquico infantil pode interferir diretamente no desenvolvimento das relações cotidianas da criança, seja pela execução de simples atividades ou por prejuízos significativos nos relacionamentos interpessoais, geralmente expressos por problemas de comportamento. Tais problemas de comportamento infantil podem ser definidos como excessos ou déficits comportamentais, que afetam negativamente a interação da criança com adultos e/ou com pares e podem ser classificados em dois tipos: os comportamentos internalizantes, expressos por timidez, medo, tristeza, ansiedade; bem como os comportamentos externalizantes, tais como a agressividade, delinquência, agitação, raiva e comportamentos desafiadores (ROVARIS; BOLSONI-SILVA, 2020).

Em uma busca na plataforma Scielo com os descritores “habilidades socioemocionais” e “superdotação”, foi encontrado apenas o estudo de Zaia et al. (2018), que versa sobre a análise de estrutura interna de uma escala para identificação de características de AH/SD. Neste estudo, foram consi-

derados dois fatores, sendo que o primeiro foi denominado “Características Socioemocionais” e o segundo “Características Cognitivas”. No presente artigo, interessa relatar o primeiro fator, que contempla a “descrição das habilidades sociais e emocionais do indivíduo, principalmente relacionadas ao desenvolvimento afetivo, valores, autoconceito, motivação e atitudes” (p. 46) ligados à inteligência interpessoal ou intrapessoal, de acordo com Gardner, e à capacidade socioafetiva no modelo de Gagné. Assim, pessoas com AH/SD teriam a capacidade de entender seus próprios sentimentos e os de outras pessoas discriminando suas emoções de modo a regular seu comportamento, além de poderem desenvolver um nível mais alto de responsabilidade moral em relação a seus pares. As características desse primeiro fator são compatíveis com habilidades socioemocionais de pessoas com AH/SD, tais como alta sensibilidade, intensidade emocional, valorização das interações cooperativas e democráticas, sentimentos positivos em relação aos outros, desenvolvimento moral avançado, alto nível de autoeficácia, alto nível de maturidade, liderança, altruísmo, motivação, senso de justiça e senso de humor (ZAIA, et al. 2018).

Callegari, Arantes-Brero e Rondini (2018) avaliaram a motivação para aprender de escolares com indicativos de AH/SD, partindo da concepção de duas formas principais de motivação: a Motivação Intrínseca, a qual se refere à disposição do aluno para manter-se na tarefa pela atividade em si; e a Motivação Extrínseca, a qual se refere ao empenho em realizar determinada tarefa dada a obtenção de recompensas externas, materiais ou sociais. Em seus resultados, as autoras observaram que os estudantes com indicativos de AH/SD possuem interesse na busca por conhecimento e estão dispostos a executar as tarefas escolares, no entanto, os baixos índices no Fator de Motivação Extrínseca tanto no percentil geral quanto por ano escolar, apontaram para a urgência de uma reforma curricular nas escolas. De acordo com as autoras, tanto o conteúdo quanto às atividades do currículo escolar parecem ser entediantes e descontextualizados para alunos com AH/SD, interferindo direta e negativamente na motivação para aprender e comprometendo o

desempenho escolar. O desequilíbrio em diversos contextos possui estreita relação com o autoconceito, autoestima, sociabilidade e possíveis alterações comportamentais em um período crítico do desenvolvimento, interferindo diretamente na saúde mental dessas crianças e adolescentes.

Oliveira, Nakano e Wechsler (2016) realizaram uma revisão da produção científica acerca da relação entre criatividade e saúde mental. Neste estudo, as autoras apontam uma relação histórica entre criatividade e características psicopatológicas, a partir de construções míticas que defendiam que a genialidade pressupunha a presença de loucura ou de condições de saúde mental fragilizada, tendo como base expoentes criativos, tais como Leonardo da Vinci e Pablo Picasso. Os avanços e a aproximação entre cultura, arte e ciência favoreceram a construção do conceito de criatividade tal como se conhece na atualidade, bem como o conceito de saúde mental e a compreensão da díade saúde/doença. Ainda assim, de acordo com as autoras, a relação entre saúde mental e criatividade, uma das características que compõe as AH/SD, de acordo com o Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli (1986), merece ser repensada em um modelo de atenção e promoção da saúde e bem-estar da pessoa a partir da sua integralidade.

Em relação ao contexto escolar, Alencar (2008) destacou a influência dos comportamentos dos professores, seu despreparo e desconhecimento para reconhecer os potenciais dos estudantes com AH/SD e suas eventuais dificuldades sociais e emocionais. Castro e Bolsoni-Silva (2008) afirmam que o professor, enquanto mediador das relações estabelecidas na sala de aula, pode manter, fortalecer ou até desestimular comportamentos ligados à interação criança-criança e criança-professor, influenciando tanto os aspectos acadêmicos quanto os sociais.

Portanto, destaca-se a necessidade de serem amplamente planejadas e empregadas atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades sociais nas escolas. Segundo Chagas e Fleith (2010), as atividades devem ser planejadas com intuito de auxiliar no fortalecimento e na construção de au-

toimagem, autoestima e autoconceito positivos; na construção de uma identidade integrada; na elaboração de estratégias não violentas de enfrentamento do bullying; e na manutenção de relacionamento interpessoal positivo sem, no entanto, abrirem mão de suas habilidades e de seus interesses ou mesmo virem a negar o talento. As sugestões das autoras é de que, ao desenvolver essas habilidades, pode servir como fator de proteção para saúde mental dessa população.

Segundo Del Prette e Del Prette (2013), estudos comparativos entre pais e professores, podem ampliar a categorização e compreensão do repertório social e emocional da criança e adolescente, auxiliando a identificar esses comportamentos em diferentes contextos sociais, como os escolares e familiares. Pais e professores podem julgar diferentemente os comportamentos dos estudantes, pois seus ambientes são distintos, apresentando demandas e exigências próprias. Corroborando este argumento, Eklund, Tanner, Stoll e Anway (2015), realizaram uma pesquisa com pais e professores de estudantes com AH/SD, alegando que o uso de múltiplos avaliadores fornece dados adicionais, tendo em vista que os pais podem oferecer uma perspectiva diferente do funcionamento da criança em relação aos professores, cuja observação está centrada apenas no contexto educacional. Tal fato justifica avaliações em ambos os contextos para melhor compreender as interações estabelecidas entre os adultos e os estudantes e os comportamentos sociais de cada um deles (BOLSONI-SILVA et al., 2006).

De acordo com Pocinho (2009), pais e professores são bons informantes de indicativos de AH/SD. Para a autora, as informações advindas destas fontes se complementam, visto que os pais possuem uma visão longitudinal de seus filhos, podendo dar informações sobre o histórico de desenvolvimento do mesmo desde a idade mais tenra até atualmente, identificando oscilações comportamentais e atitudinais. Por outro lado, os professores possuem uma visão transversal do aluno, ou seja, o observam no momento presente e em comparação com seus pares. Assim, a união entre essas duas fontes pode resultar em informações valiosas, diminuindo as chances de uma avaliação tendenciosa.

Cid e Matsukura (2014) realizaram um estudo para estimar a prevalência de problemas de saúde mental em alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental e de seus responsáveis e investigar se existem relações entre a saúde mental de ambos os grupos pesquisados. Os resultados indicaram que, as pontuações das crianças no Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengthsand Difficulties Questionnaire, SDQ) foram significativamente mais altas em responsáveis que apresentavam algum tipo de transtorno mental, denotando que a vivência de problemas de saúde mental pelos responsáveis pode ser um fator de risco para a saúde mental infantil, sendo necessário implementar medidas de prevenção e promoção da saúde mental de crianças e adultos.

Eklund, Tanner, Stoll e Anway (2015) avaliaram características de risco emocional e comportamental em 1.206 crianças de cinco a 12 anos com e sem AH/SD a partir do relato de seus pais e professores. Os resultados demonstraram que tanto para os pais quanto para os professores, as crianças sem AH/SD apresentavam mais riscos, sendo que entre os pais e professores das crianças sem AH/SD, os professores avaliaram com mais riscos do que os pais. Dentre aquelas indicadas com riscos, os pais identificaram um maior número de crianças com AH/SD do que os professores. Além disto, esta população também apresentou altas taxas de comportamentos internalizantes. A comparação entre o relato de pais e professores de crianças com AH/SD não revelou diferença significativa de riscos, deste modo, os autores concluíram que, apesar de não haver diferença significativa entre os grupos, ambos manifestaram características de risco emocional e comportamental.

Erem, Ömerelli Çete, Avcil e Baykara (2018), compararam a qualidade de vida de dois grupos de crianças e adolescentes, com idades entre 9 a 18 anos, sendo que o primeiro era composto por 49 sujeitos com AH/SD e o segundo por 56 crianças e adolescentes com inteligência normal. Dentre os instrumentos utilizados, encontra-se o Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengthsand Difficulties Questionnaire, SDQ), que será discutido neste estudo. Os resultados demonstraram que,

os sintomas depressivos foram encontrados mais em meninos do que em meninas com AH/SD. A população com AH/SD demonstrou ser mais desatenta e hiperativa do que a sem AH/SD. Em relação à qualidade de vida, observou-se que as com AH/SD percebem pior as suas funcionalidades sociais e saúde física. Além disso, os meninos relataram menor funcionamento social e maiores problemas de relacionamento com os pares do que as meninas. Desse modo, foi possível concluir nesta pesquisa que a população com AH/SD apresentam maior risco em relação a saúde mental se comparada às crianças e adolescentes que não possuem tal diagnóstico.

De Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020) descreveram e compararam o repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento e competência acadêmica de nove estudantes com AH/SD a partir do relato deles mesmos, de seus pais (n=9) e de suas professoras (n=8), antes e após uma intervenção sobre habilidades sociais com os três grupos. Os resultados apontaram que, no pré-teste, oito dos nove participantes apresentaram déficits em algum dos fatores de habilidades sociais medidos na pesquisa. Segundo os pais, quatro estudantes apresentaram déficits em algum dos fatores e um apresentou problema de comportamento. Para as professoras, três estudantes apresentaram déficits em algum dos fatores e três apresentaram problema de comportamento considerado com necessidade de intervenção. Concluiu-se, com base no pré-teste, que os estudantes se avaliaram pior do que seus pais/responsáveis e professoras os avaliaram. Também se observou que as professoras relataram mais habilidades sociais, apontando maior frequência do que os pais/responsáveis e, principalmente, mais do que os próprios estudantes. Considerando os problemas de comportamento, os pais/responsáveis relataram serem mais frequentes problemas de comportamento geral e externalizantes e as professoras os internalizantes.

Para rastrear características comportamentais, emocionais e sociais, existem instrumentos elaborados em forma de escalas e/ou questionários. Esses instrumentos, destinados ao rastreamento de problemas mentais, são auxiliares no diagnóstico e permitem melhor compreensão do desenvolvimen-

to infantil. Questionários e escalas são largamente utilizados porque são de rápida e fácil aplicação, pontuação e interpretação, e podem ser respondidos pela criança, por pais, cuidadores e professores (BARBOSA; GOUVEIA; BARBOSA, 2003).

Uma escala de avaliação em saúde mental é um instrumento padronizado composto por um conjunto de itens, que permite quantificar características psíquicas, psicológicas ou comportamentais que nem sempre são observáveis. As escalas de avaliação são apropriadas para estimar a intensidade e a frequência de sintomas, porém não servem para fazer um diagnóstico clínico, que é função das entrevistas diagnósticas. O uso de escalas padronizadas pode auxiliar no rastreamento dos indivíduos que necessitam de tratamento, acompanhamento ou intervenção, além de complementar o diagnóstico clínico, serve para avaliar as características, documentar a gravidade e o nível necessário de cuidado (WANG; GORENSTEIN, 2016).

Dentre os instrumentos utilizados com esta finalidade, encontra-se o Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ), que foi construído em 1997 por Goodman e validado no Brasil em 2000 por Fleitlich, Cartázar e Goodman e possui três versões, sendo uma para pais, uma para professores e outra para o aluno. O SDQ é um questionário que rastreia problemas de saúde mental infantil e as vantagens em sua utilização foram evidenciadas em relação à formatação mais compacta, maior focalização das capacidades e dificuldades, melhores informações sobre dificuldades de atenção/hiperatividade, relação com colegas e comportamento pró-social, além disso, é de acesso livre, podendo ser utilizado por diferentes profissionais (FLEITLICH, CARTAZAR, GOODMAN, 2000).

O SDQ é um dos instrumentos mais utilizados mundialmente para rastreamento de saúde mental em crianças e adolescentes. Possui a característica de ser atraente para colaborações internacionais permitindo comparações interculturais sobre questões clínicas e epidemiológicas, visto que foi traduzido e está disponível em diversos países. A respeito disso, Saur e Loureiro (2012) realizaram

um levantamento bibliográfico sobre a popularidade do instrumento e suas evidências de validade. Os resultados indicaram índices positivos de validade e fidedignidade em 21 países, incluindo o Brasil, caracterizando seu alcance transcultural e sua aplicabilidade na área de saúde mental infanto-juvenil.

Pensando em uma avaliação que pudesse contemplar não apenas os aspectos cognitivos, mas também, a criatividade, a motivação e o rastreamento de problemas emocionais, foi criado, em 2016, o Projeto de Extensão “Identificação de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar”, que funciona no Centro de Psicologia Aplicada de uma universidade pública do interior paulista, com o objetivo de investigar a presença de indicadores de AH/SD em crianças e adolescentes a partir de uma avaliação multimodal, com vistas ao encaminhamento para serviços especializados (ARANTES-BRERO et al., 2018). O presente estudo apresenta um recorte de dados desse projeto.

Para a realização desta avaliação multimodal, são utilizados diversos instrumentos com a criança ou adolescente, seus pais e professores, tais como: Roteiro de entrevista, Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica para Crianças (SSRS), Teste de Desempenho Escolar (TDE), Teste de Criatividade Figural Infantil (TCFI), Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, Escala de Motivação para Aprender (EMA), Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC IV), Checklist de características associadas superdotação (CCAS), Escala para avaliação das características comportamentais de alunos com habilidades superiores – Revisada (SRBCSS – R), e Lista de itens para observação em sala de aula (ARANTES-BRERO et al., 2018). Além destes instrumentos, que foram corrigidos de acordo com seus critérios específicos, foi utilizado o Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ), que foi respondido pelas crianças, os pais e os professores. Ao final da avaliação, foi realizado um relatório e dada uma devolutiva para os pais e o estudante com encaminhamentos necessários. Para este estudo, foram analisados os dados do SDQ coletados com as mães e os professores.

OBJETIVOS

Este artigo teve como objetivo descrever e comparar as características comportamentais de crianças e adolescentes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação em diferentes contextos, no familiar e no escolar, na perspectiva de suas mães e professores.

MÉTODO/PARTICIPANTES

O estudo contou com uma amostra por conveniência de 28 participantes, sendo 14 mães e 14 professores de 14 crianças e adolescentes com idades entre 05 e 12 anos, dos quais quatro eram meninas e dez meninos, que foram avaliados em um projeto de extensão universitário, que tem a finalidade de identificar estudantes com AH/SD e ocorre em uma clínica escola de Psicologia de uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. A escolha dos estudantes baseou-se nos seguintes critérios: ter consentimento dos responsáveis por meio do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), ter participado da avaliação multimodal para levantamento de indicadores de altas habilidades/superdotação e ter os questionários do SDQ de pais e professores preenchidos. Deste modo, não foi considerada para esta análise os dados do questionário respondidos pelos estudantes, tendo em vista que essa versão do instrumento é para crianças a partir dos 11 anos.

MÉTODO/INSTRUMENTO

Para a coleta dos dados, foi utilizado o Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengthsand Difficulties Questionnaire, SDQ) (GOODMAN, 1997; FLEITLICH, CORTAZAR, GOODMAN, 2000), que possui três versões: uma para pais, outra para professores e uma para o estudante. A versão de pais e professores é para crianças e adolescentes com idades entre dois a 17 anos, já a versão autoaplicável do estudante é para crianças e adolescentes com idades entre 11 a 17 anos.

O questionário é constituído por 25 itens divididos em cinco subescalas, que rastreiam a saúde mental analisando: problemas no comportamento pró-social, hiperatividade, problemas emocionais e problemas de conduta e de relacionamento, com

cinco itens em cada subescala, sendo esses: Sintomas Emocionais (queixa-se de dor de cabeça, dor de barriga ou enjoo; tem muitas preocupações, muitas vezes parece preocupado com tudo; frequentemente parece triste, desanimado ou choroso; fica inseguro quanto tem que fazer alguma coisa pela primeira vez, facilmente perde a confiança em si mesmo e tem muitos medos, assusta-se facilmente). Problemas de conduta (tem acessos de raiva ou crises de birra; é obediente e faz normalmente o que os adultos lhe pedem; briga com outras crianças ou as amedronta; engana ou mente; e rouba coisas da casa, da escola ou de outros lugares). Hiperatividade (não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer; mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas; está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos; facilmente perde a concentração; pensa nas coisas antes de fazê-las; e completa as tarefas que começa, tem boa concentração). Problemas de relacionamento com os colegas (é solitário, prefere brincar sozinho; tem pelo menos um bom amigo ou amiga; em geral, é querido por outras crianças; outras crianças “pegam no pé” ou atormentam-no; e se dá melhor com adultos do que com outras crianças). Comportamento pró-social (tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas; tem boa vontade em compartilhar doces, brinquedos, lápis com outras crianças; tenta ser atencioso se alguém parece magoado, aflito ou se sentindo mal; é gentil com crianças mais novas; e se oferece para ajudar outras pessoas – pais, professores, outras crianças).

As respostas para cada afirmativa podem ser: “falso”, “mais ou menos verdadeiro” ou “verdadeiro”, e cada item recebe uma pontuação específica, podendo variar de zero a dois pontos. A soma de cada escala e a soma total permitem a classificação da criança em três categorias: Desenvolvimento Normal (DN), não apresenta dificuldades; Desenvolvimento Limítrofe (DL), apresenta algumas dificuldades; ou Desenvolvimento Anormal (DA), apresenta muitas dificuldades. Na subescala comportamento pró-social, quanto maior a pontuação, menor a quantidade de queixas. Nas outras subescalas (hiperatividade, problemas emocionais, problemas de conduta e de relacionamento), quanto

maior a pontuação, maior o número de queixas.

COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu após a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) pelos pais ou responsáveis. Assim, os pais responderam, individualmente, ao Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ na clínica escola durante o atendimento com a equipe de avaliadores. O tempo médio para aplicação do instrumento foi de 20 minutos.

A versão dos professores foi enviada às escolas juntamente com uma carta explicativa contendo orientações sobre sua utilização e com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os professores foram orientados a preencher a escala em horários oportunos, de modo que não interferisse na rotina escolar. Após o preenchimento, foram orientados a devolver o questionário à equipe responsável pela avaliação, na clínica escola.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados do Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengthsand Difficulties Questionnaire – SDQ) foram tabulados conforme orientação do instrumento e descritos em frequência absoluta (FA) e frequência relativa (FR).

A análise estatística foi realizada a partir das instruções para categorização do instrumento, cujos dados foram submetidos a análises, por meio do BioEstat, versão 5.3. Foi empreendido teste não paramétrico entre os grupos analisados, comparando-se as medianas dos grupos de mães e professores por meio do teste Mann-Whitney, tendo como nível de significância de 5%.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos seguem apresentados a seguir. A Tabela 1 apresenta a frequência dos resultados em relação às pontuações “normal”, “limítrofe” e “anormal” do Questionário de Capacidades e Dificuldades (Strengthsand Difficulties Questionnaire – SDQ), a partir do relato das mães e professores em relação aos seus filhos/alunos.

Observa-se que, na pontuação “normal”, os professores apresentaram uma visão mais positiva

dos estudantes, indicando mais crianças do que as mães em todos os fatores, com exceção do comportamento pró-social. Em relação ao “limítrofe” a frequência variou entre os grupos e, na pontuação “anormal”, dos seis fatores avaliados, cinco foram mais frequentes pelas mães. Esse dado corrobora os achados de Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020), que notaram que as mães foram mais rigorosas em suas avaliações do que os professores sobre o repertório comportamental de crianças com AH/SD. Da mesma forma, Eklund, Tanner, Stoll e Anway (2015) avaliaram características de risco emocional e comportamental de crianças com AH/SD a partir do relato de seus pais e professores, e os resultados demonstraram que, entre as crianças indicadas com riscos, os pais identificaram um maior número de crianças com AH/SD do que os professores.

Ainda na pontuação “anormal”, as mães pontuaram mais que os professores, com exceção do comportamento pró-social. Nesta subescala, 13 mães indicaram que seus filhos apresentam comportamentos pró-sociais com índice normal, o que corresponde a 92,85% da amostra pesquisada corroborando os achados de Cid e Matsukura (2014), cuja pesquisa apontou que 91% das crianças são saudáveis e possuem a habilidade de se comportar de forma pró-social do ponto de vista de suas mães.

TABELA 1 - Frequência e Porcentagem das respostas de mães e professores nas pontuações normal, limítrofe e anormal do SDQ.

	Mães	Prof.	Mães	Prof.	Mães	Prof.
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
	Normal		Limítrofe		Anormal	
Sintomas emocionais	8 (57,14)	11 (78,57)	3 (21,42)	1 (7,14)	3 (21,42)	2 (14,28)
Problemas de conduta	7 (50)	10 (71,42)	3 (21,42)	2 (14,28)	4 (28,57)	2 (14,28)
Hiperatividade	8 (57,14)	9 (64,28)	3 (21,42)	4 (28,57)	3 (21,42)	1 (7,14)
Problemas com colegas	3 (21,42)	9 (64,28)	2 (14,28)	2 (14,28)	9 (64,28)	3 (21,42)
Total das dificuldades	4 (28,57)	9 (64,28)	6 (42,85)	3 (21,42)	4 (28,57)	2 (14,28)
Comportamento pró-social	13 (92,85)	8 (57,14)	0 (0)	2 (14,28)	1 (7,14)	4 (28,57)

FONTE: Elaborado pelo autor.

Analisando os resultados obtidos, pode-se notar, que, os professores tiveram uma visão mais positiva de seus alunos, uma vez que, as pontuações mais frequentes foram “normal” em todas as categorias. Por outro lado, as mães foram mais exigentes, indicando comportamento “normal” em quatro das seis categorias analisadas, sendo elas: sintomas emocionais (57,14%), problemas de conduta (50%), hiperatividade (57,14%) e comportamento pró-social (92,85%).

Na categoria problemas com colegas, 64,28% das mães sinalizaram para comportamento “anormal”, e no total das dificuldades, 42,85% delas apontaram comportamento “limítrofe”, indicando a necessidade de intervenção nessas áreas para minimização desses déficits, conforme apontam Wang e Gorenstein (2016), ao afirmarem que, os resultados obtidos pela aplicação das escalas podem auxiliar no rastreamento das pessoas que necessitam de algum tratamento, acompanhamento ou intervenção.

De Oliveira, Capellini e Rodrigues (2020) descreveram uma intervenção de treino de habilidades sociais com crianças com AH/SD realizada em oito encontros semanais, e com seus pais e professores, em três encontros com cada grupo. As pesquisadoras notaram que as intervenções foram efetivas, mas no caso do grupo de pais e professores, sugeriram a realização de um número maior de encontros tanto com o tema de AH/SD, quanto com o de habilidades sociais. Algumas das sugestões e manejo das dinâmicas de intervenção com as crianças que podem ser implementadas no contexto escolar foram descritas detalhadamente em um capítulo de livro (CAPELLINI, ARANTES-BRERO, DE OLIVEIRA, 2020). Neste caso, as intervenções foram realizadas somente com crianças com AH/SD, no entanto, mediante algumas adaptações, as sugestões podem ser executadas em sala de aula com todos os alunos.

Dentre as descrições de problemas com colegas avaliados pelo SDQ e que foram significativos na frequência do relato das mães, os que são apresentados na literatura como características de pessoas com AH/SD (CUPERTINO; ARANTES, 2012) são: isolamento; preferência por fazer ativi-

dades sozinhos; outras crianças “pegam no pé” ou atormentam-no, podendo remeter ao bullying e, se dá melhor com adultos do que com outras crianças. Em relação ao comportamento pró-social, alguns estão relacionados a questões morais e de justiça, que também caracteriza essa população, conforme descreve Cupertino e Arantes (2012), e que pode ser observado nas seguintes questões do instrumento: tem consideração pelos sentimentos de outras pessoas; e se oferece para ajudar outras pessoas – pais, professores, outras crianças.

TABELA 2 - Comparação do relato de mães e professores no SDQ pelo teste Mann-Whitney

Fatores do SDQ	Mães	Professores	p*
	Medianas		
Sintomas emocionais	3,0	1,0	0,03
Problemas de conduta	2,5	1,0	0,19
Hiperatividade	4,0	2,0	0,17
Problemas com colegas	4,0	3,0	0,16
Total das dificuldades	14,5	9,0	0,02
Comportamento pró-social	9,0	6,5	0,11

Nota: * bilateral

FONTE: Elaborado pelo autor.

A Tabela 2 apresenta a comparação estatística dos dados coletados com as mães e os professores. Os resultados apontam para diferenças entre os grupos, com significância estatística nos fatores de sintomas emocionais ($p=0,03$), sendo que as mães pontuaram mais frequentemente que os professores. Outro fator que teve diferença estatística foi o total das dificuldades ($p=0,02$), que é a soma de todas as características comportamentais. Da mesma forma, as mães pontuaram mais que os professores, sinalizando que elas observam mais comportamentos negativos corroborando achados da literatura, que comparam relatos de pais e professores (BANDEIRA et al., 2006) e de pais e professores de estudantes com AH/SD (DE OLIVEIRA; CAPELLINI; RODRIGUES, 2020). Uma hipótese para este resultado é que as mães são mais exigentes em suas avaliações comparando com professores, conforme apontado por Bolsoni-Silva et al. (2006).

Entretanto, ainda que não com diferença estatística, na presente pesquisa, as mães pontua-

ram mais frequentemente os comportamentos pró-sociais, como pode ser observado nas duas tabelas apresentadas neste estudo na categoria “normal”. Este dado leva a crer que, ainda que os professores possam observar os alunos em contextos educacionais e sociais com os pares na escola, as mães e pais observam em contexto familiar e em outros espaços, como o de lazer e atividades extracurriculares, por exemplo.

A despeito da carência com os cuidados em relação à saúde mental no Brasil, há de se considerar uma possível lacuna na identificação por parte dos professores, especialmente para esse público. Pesquisas como as de Oufino, Fleith e Gonçalves (2011) e Tentes e Fleith (2014) apontam para o despreparo dos professores quanto à identificação e manejo dos alunos com AH/SD. De acordo com as autoras, tal despreparo, para além das consequências escolares, pode acarretar alterações comportamentais muitas vezes confundidas com hiperatividade, desatenção e/ou problemas de comportamento. Nesse sentido, é importante que os professores estejam aptos a identificar um aluno com AH/SD, não somente por seus comportamentos educacionais ou escolares, mas também por características comuns dessas pessoas, que podem se tornar fatores de risco para saúde mental dependendo de como elas lidam com isso, como por exemplo, o perfeccionismo excessivo (URBINA; GOMES-ARÍZAGA; CONJEROS-SOLAR, 2017).

Complementando, Bahiense e Rossetti (2014) constataram que muitos professores vivem a ausência desta temática em suas formações, uma vez que quase sempre a Educação Especial quando ofertada em formato de uma disciplina, tem ênfase nas deficiências e mais recentemente nos transtornos do espectro autista. Assim, pela formação precária muitos mitos permanecem, prejudicando a saúde mental dos alunos, como por exemplo, julgar que os alunos com AH/SD se bastam, não precisando de um ensino sistematizado, ou que são aqueles que respondem a tudo corretamente, ou seja, contribuindo para um sofrimento emocional.

Neste âmbito, cabe a reflexão sobre o papel da escola, especialmente do professor, tanto quanto

um agente sinalizador dos fatores de risco para saúde mental dos alunos, quanto no papel de suporte e orientação aos familiares. Nesse sentido, destaca-se a importância de incluir intervenções não somente com as crianças, mas igualmente com os adultos que convivem com elas, pois ao ser capaz de identificar problemas de comportamento internalizantes e/ou externalizantes, que são fatores de risco a saúde mental, é possível pensar em intervenções e quando necessário, encaminhar para avaliações ou encaminhamentos para profissionais especializados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos neste estudo, é preciso ressaltar as pontuações “anormal” e “limítrofe” sinalizadas tanto por pais quanto por professores, pois este dado indica que estas crianças e adolescentes necessitam de um cuidado em relação a saúde mental sendo recomendado o acompanhamento psicológico. Tanto as mães quanto os professores sinalizaram com maior frequência o item problemas com colegas em “anormal”.

Sabe-se que as dificuldades interpessoais envolvendo problemas de comportamento internalizantes e externalizantes podem ocorrer em razão de um baixo repertório de habilidades sociais e que estas configuram fator de risco para o desenvolvimento sadio da criança. Assim, considerando os achados, é importante mencionar que o treino de habilidades sociais pode ser uma estratégia viável, tendo em vista que a literatura aponta que comportamentos sociais podem ser aprendidos por meio de treino, tais como: entrar em um grupo de colegas, fazer amigos, iniciar e manter conversação, entre outros.

Intervenções focadas nas áreas em que os estudantes apresentaram dificuldades podem diminuir, além de prevenir outros déficits, deste modo, rastrear essas informações ainda na infância, pode servir como prevenção de saúde mental. Nesse sentido, o projeto de extensão está atento a essas demandas, e na devolutiva aos pais, é realizado o encaminhamento para o acompanhamento psicológico de seus filhos, quando necessário. É importante frisar que neste estudo foi apresentado um recorte dos dados do projeto de extensão, e retomar que o

uso de escalas tem o intuito de rastrear as pessoas que necessitam de algum cuidado, porém não serve para fazer um diagnóstico clínico (WANG; GORENSTEIN, 2016). Sendo assim, além do acompanhamento psicológico à criança e/ou adolescente, outros encaminhamentos podem ser interessantes, como orientações focadas na demanda e necessidade tanto delas, como das pessoas que convivem com elas.

Para além das intervenções direcionadas às crianças e adolescentes, dados da literatura também apontam para a importância de treino de habilidades sociais para pais e professores, partindo do pressuposto de que estes, geralmente, passam grande parte do tempo com as crianças e são fortes mediadores destas com seus pares. Para tanto, tendo em vista o papel de pais e professores no desenvolvimento infantil, para além de bons informantes, estes são vistos como agentes transformadores capazes de promover adequado manejo comportamental e consequente melhora nas relações interpessoais, aumentando a rede de apoio e os fatores de proteção para saúde mental. Assim, além do cuidado com a identificação de pessoas com AH/SD, o presente estudo alerta para a importância de se avaliar os aspectos afetivos e emocionais que as envolvem, não apenas para questões diagnósticas como também para a estruturação de rotinas eficazes de intervenção.

Destaca-se como um ponto forte desta pesquisa a participação de múltiplos informantes, que convivem com as crianças e adolescentes em diferentes contextos, os professores na escola e as mães em casa e em outros ambientes frequentados por seus filhos. Uma limitação deste estudo refere-se ao número reduzido de participantes, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Para pesquisas futuras, recomenda-se que se colete dados com um número maior de participantes, além de incluir a auto avaliação dos próprios estudantes, o que não foi possível na presente pesquisa devido à restrição de idade do instrumento, que só pode ser aplicado em crianças a partir de 11 anos de idade. Outro dado relevante é comparar o relato de pais e professores de meninas e meninos para verificar se há diferenças de gênero.

Por fim, espera-se que a pesquisa contribua com reflexões acerca da valorização da saúde mental de estudantes com AH/SD e com a implantação de políticas públicas que favoreçam intervenções em prol da atenção e qualidade de vida de crianças e adolescentes, bem como suporte especializado a pais e equipe escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. **Dificuldades socio-emocionales del alumno con altas habilidades.** *Revista de Psicología*, v. 26, n. 1, p. 45-64, 2008.

ARANTES-BRERO, D. R. B., DE OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. **Identificação de estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação e aconselhamento para pais e equipe escolar.** *Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação para Altas Habilidades/Superdotação Concepções, Práticas e Tecnologias*, Londrina, 2018.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa.** Tese de Doutorado, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190976>

BAHIENSE; T. R. S.; ROSSETTI, C. B. **Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente.** *Rev. bras. educ. espec.* v. 20 n. 2, p. 195-208, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>

BANDEIRA, M.; et al. **Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental.** *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 3, p. 541-549, 2006.

BARBOSA, G. A.; GOUVEIA, V. V.; BARBOSA, A. G. **Escalas de avaliação em psiquiatria da infância e da adolescência.** In: ASSUMPÇÃO, F. B. JR.; KUCZYNSKI, E. (Orgs.), *Tratado de psiquiatria da infância e da adolescência.* (p. 121-129). São Paulo: Atheneu, 2003.

BOLSONI-SILVA, A. T.; et al. **Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 460-469, 2006.

CALLEGARI, B.; ARANTES-BRERO, D. R. B., RONDINI, C. A. **Avaliação da Motivação para Aprender em Escolares com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação.** *Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação para Altas Habilidades/Superdotação Concepções, Práticas e Tecnologias*, Londrina, 2018.

CASSADY, J. C; CROSS, T, L. **A factorial representation of suicidal ideation among academically gifted adolescents.** *The Journal of Education of the Gifted*, n. 29, p. 290-305, 2006.

CASTRO, A. B.; BOLSONI-SILVA, A. T. **Habilidades sociais na educação: relação entre concepções e práticas docentes na educação infantil.** In: CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional.* Ed. Bauru: Cultura Acadêmica, 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; DE OLIVEIRA, A. P. **Características sociais e emocionais de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD): possibilidades de intervenção no contexto escolar.** In: PISKE, F. H. R. et al. (Orgs.). *Superdotados e Talentosos: Educação, Emoção, Criatividade e Potencialidades.* (p. 205-218). Curitiba: Juruá editora, 2020.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. **As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais.** In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar.* (p. 282 - 308), Campinas, SP: Papirus, 2014.

CHAGAS, J. F.; FLEITH, D. S. **Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos.** *Psico-USF*, v. 15, n. 1, p. 93-102, 2010.

CID, M. F. B.; SQUASSONI, C. E.; GASPARINI, D. A.; FERNANDES, L. H. de O. **Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores.** *Pro-Posições*, v. 30, n. 1, p. 1-24, 2019.

CID, M. F. B.; MATSUKURA, T. S. **Problemas de saúde mental em escolares e seus responsáveis: um estudo de prevalência.** *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*, n. 25, v. 2, p. 1-10, jan./abr., 2014.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. (Orgs.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos.** Secretaria da Educação, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. São Paulo, 2012.

DE OLIVEIRA, A. P.; CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Altas Habilidades/Superdotação: Intervenção em Habilidades Sociais com Estudantes, Pais/Responsáveis e Professoras.** *Rev. bras. educ. espec.*, v. 26, n. 1, p. 125-142, 2020.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2013.

EKLUND, K.; TANNER N.; STOLL, K., ANWAY, L. **Identifying Emotional and Behavioral Risk Among Gifted and Nongifted Children: A Multi-Gate, Multi-Informant Approach.** *School Psychology Quarterly*, v. 30, n. 2, p. 197-211, 2015. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000080>

EREN F.; ÖMERELI ÇETE A.; AVCIL S.; BAYKARA B. **Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families.** *Arch Neuropsychiatry* v. 55, p. 105-112, 2018. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>

- FLEITLICH, B.; CORTAZAR, P. G.; GOODMAN, R. **Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ)**. *Revista Infante (de Neuropsiquiatria da Infância e da Adolescência)*, v. 8, p. 44-50, 2000.
- GOODMAN, R. **The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 38, p. 581-586, 1997.
- GROBMAN, J. **Underachievement in exceptionally gifted adolescents and young adults: a psychiatric's view**. *The Journal of Secondary Gifted Education*, v. 17, p. 199-210, 2006.
- MENDONÇA, L. D. **Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação**. Tese de doutorado, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192341>
- OLIVEIRA, K. S. NAKANO, T. de C.; WECHSLER, S. M. **Criatividade e Saúde Mental: Uma Revisão da Produção Científica na Última Década**. *Temas em Psicologia*, v. 24, n. 4, p. 1493-1506, 2016.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial da Saúde: Saúde mental - nova concepção, nova esperança**. 2019.
- OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S.; GONÇALVES, F. C. **Fatores Associados à Baixa Performance Acadêmica de Alunos Superdotados**. *Psicol. pesq.*, v. 16, n. 1, p. 28-38, 2011.
- PEDERRO, M. de F. P. et al. **Revisão das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação no Brasil no período de 2011 a 2015**. *Revista Educação Especial*, v. 30, n. 58, p. 499-514, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23003>. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X23003>.
- POCINHO, M. **Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v.15, n.1, p.3-14, 2009.
- REMOLI, T. C. **A eficácia no desenvolvimento da criatividade em alunos com e sem superdotação por meio de suplementação em língua inglesa**. Dissertação de mestrado, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149800>
- RENZULLI, J. S. **The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity**. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.) *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press, pp. 332-35, 1986.
- ROVARIS, J. A. BOLSONI-SILVA, A. T. **Práticas educativas maternas e repertórios comportamentais infantis: um estudo de comparação e predição**. *Revista de Psicologia*, v. 38, n. 1, p. 243-273, 2020.
- SAUR, A. M.; LOUREIRO, S. R. **Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire: a literature review**. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 4, p. 619-629, 2012.
- TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. **Características Pessoais, Familiares e Escolares : Estudo Comparativo entre Superdotados e Superdotados Underachievers**. *Aval. Psicol.* v.13, n.1, p.77-85, 2014.
- GONZALEZ URBINA, A.; GOMES-ARIZAGA, M. P.; CONEJEROS-SOLAR, M. L. **Caracterización del Perfeccionismo en Estudiantes con Alta Capacidad -Un Estudio de casos exploratório**. *Revista de Psicología*, v. 35, n. 2, p. 605-640, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.008>.
- WANG, Y.; GORENSTEIN, C. **Fundamentos de mensuração em saúde mental**. In: GORENSTEIN, C.; WANG, Y.; HUNGERBÜHLER, I. (Orgs.). *Instrumentos de avaliação em saúde mental*. (p. 32-39). Porto Alegre: Arnetd, 2016.

DIRETORIA DO CONBRASD (2021-2022)

Presidente: Denise Rocha Belfort Arantes Brero (SP)
Vice-presidente: Brenda Cavalcante Matos (MS)
Primeira secretária: Ana Silvia de Souza Oliveira (PA)
Segunda secretária: Andrezza Belota Lopes Machado (AM)
Primeira tesoureira: Carina Alexandra Rondini (SP)
Segunda tesoureira: Denise Maria de Matos Pereira Lima (PR)

CONSELHO FISCAL (Titulares)

Angela Virgolim (DF)
Jane Farias (DF)
Sheila Torma Rodrigues (SC)

CONSELHO FISCAL (Suplentes)

Fabiane Silva Chueire Cianca (PR)
Maria Lúcia Sabatella (PR)
Vera Lúcia Pereira Palmeira (DF)

COLABORADORES

Christina Cupertino
Danitiele Maria Calazans Marques
Denise Fleith
Maria da Glória Gomes da Silva dos Reis
Nielsen Pereira
Paulo Victor Loureiro
Solange Muglia Wechsler

MEMBROS DA COMISSÃO TÉCNICA

AMAPÁ:

Marlon Assis Pastana

AMAZONAS:

Andrezza Belota Lopes Machado
Geysykaryny Pinheiro de Oliveira

DISTRITO FEDERAL:

Angela Virgolim
Francisco Rocha Sales
Jane Farias
Liliane Carneiro
Vera Lúcia Pereira Palmeira

ESPÍRITO SANTO:

Carly Cruz

GOIÁS:

Débora Alarcon Pires

MARANHÃO:

Fabiano Almeida Tajra

MINAS GERAIS:

Aline Rinco

MATO GROSSO:

Nilceia Frausino da Silva Pinto

MATO GROSSO DO SUL:

Brenda Cavalcante Matos

PARÁ:

Ana Silvia de Souza Oliveira

PARANÁ:

Denise Maria de Matos Pereira Lima
Fabiane Silva Chueire Cianca
Karina Inês Paludo
Laura Ceretta Moreira
Maria Lúcia Sabatella
Paula Mitsuyo Yamasaki Sakaguti

PERNAMBUCO:

Clemir Queiroga de Carvalho Rocha
Vera Borges de Sá

PIAUÍ:

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

RIO DE JANEIRO:

Cristina Maria Carvalho Delou
Fernanda Serpa Cardoso

RIO GRANDE DO NORTE:

Ivana Maria de Lucena Silva

RIO GRANDE DO SUL:

Angélica Shigihara de Lima
Nara Joyce Vieira
Tatiane Negrini

SANTA CATARINA:

Maria das Graças Machado Moukarzel
Sheila Torma Rodrigues

SÃO PAULO:

Carina Alexandra Rondini
Denise Rocha Belfort Arantes Brero
Rosemeire de Araújo Rangni
Tatiana de Cássia Nakano

DIRETRIZES PARA AUTORES

A Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação é editada pelo ConBraSD e objetiva receber artigos e resenhas inéditas ligados à área das Altas Habilidades/Superdotação. A revista tem periodicidade semestral. A Comissão Editorial reserva-se o direito de não publicar artigos referentes a estudos que foram também submetidos a outros periódicos nacionais ou internacionais, bem como aqueles encaminhados para livros ou capítulos de livros. Ao serem submetidos, os trabalhos são previamente avaliados pelo Conselho Editorial: aqueles que estiverem fora das normas editoriais serão devolvidos aos autores; os demais serão encaminhados a pareceristas ad hoc para avaliação. A identificação dos autores e instituições não consta no texto enviado para avaliação. A aprovação ou recusa de cada artigo depende da disponibilidade e agilidade do Conselho Editorial. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

ORIENTAÇÕES/NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Ao redigir o seu trabalho considere os itens a serem avaliados, que são:

- Relevância e abrangência do tema Altas Habilidades/Superdotação;
- Desenvolvimento e aprofundamento do tema;
- Estrutura do trabalho;
- Diálogo com a literatura atualizada em relação ao tema pesquisado;
- Conclusão e contribuição para área das Altas Habilidades/Superdotação.

O formato dos trabalhos pode ocorrer a partir de relato de pesquisa, revisão de literatura/ estudo teórico e resenha.

- Relato de Pesquisa
Resultados de pesquisa empírica ou investigação baseada em dados empíricos (estudo de caso), utilizando metodologia científica.
- Revisão de literatura/ Estudo Teórico
Revisão de literatura (estado da arte), narrativa, integrativa, sistemática ou meta análise da produção científica e acadêmica.
- Resenha
Análise de obra na área das Altas Habilidades/Superdotação.

OS AUTORES DEVERÃO OBSERVAR AS SEGUINTE INSTRUÇÕES:

- O texto deverá estar digitado no editor Word em fonte Arial, tamanho 11, com espaçamento simples, parágrafo de 1cm e separação de 6 pt entre parágrafos e salvos em pdf;
- Os subtítulos ou títulos das seções deverão estar em negrito, com um espaço de 6 pt antes e outro depois. Se possuir figura, a mesma deverá vir no formato JPG; se houver tabela ou quadro, estes deverão vir redigidos no Adobe Table ou Excel, com o seguinte tamanho: largura máxima de 12 cm e altura máxima de 16 cm, inseridos nos locais adequados do texto;
- O texto, em geral, deverá ter uma extensão entre 28.000 e 50.000 caracteres (com espaços), considerando o resumo, abstract e as referências;
- O(s) nome(s) do(s) autor(es), por extenso deverá(ão) constar logo abaixo do título em português e inglês e, em nota de rodapé, a titulação, filiação institucional, e endereço de e-mail;
- Cada trabalho deverá ser encabeçado por um título em português (em negrito) e em inglês (ou espanhol e inglês), e resumo e abstract de, no máximo, 300 e, no mínimo, 200 palavras, em português e inglês (ou espanhol e inglês). O resumo e o abstract não deverão ser redigidos na primeira pessoa e deverão conter o foco temático, o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do trabalho. Deverão ser indicadas três palavras-chave, em português e inglês (ou espanhol e inglês). Os textos devem ser inéditos e podem ser escritos em português, espanhol ou inglês;
- As notas de rodapé devem ser utilizadas para algumas informações de caráter explicativo, não excedendo a utilização de 200 palavras;
- A revisão ortográfica e gramatical é de responsabilidade do (s) autor (es), mas os textos com erros ortográficos e/ou gramaticais, serão devolvidos para correção antes de sua publicação.
- A redação do texto, citações e referências deverão ser redigidas segundo as normas da ABNT NBR-6022 e 6023. Sugere-se o seguinte endereço: <https://www.portal.ufpr.br/>, que possui orientações gratuitas on-line de formatação bibliográfica;
- O máximo de autores permitido por trabalho será de cinco;
- Os artigos deverão ser enviados para o e-mail: revista.conbrasd@gmail.com
- A resenha deverá ter cerca de 2000 palavras. Essa produção deverá situar o campo ao qual a obra pertence, apresentar as principais ideias do autor e realizar uma apreciação crítica, referindo sua contribuição para o contexto teórico e prático na área das Altas Habilidades/Superdotação. O autor deve observar as demais instruções para publicação.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE E DIREITOS AUTORAIS

Declaramos que o artigo a ser submetido para avaliação na Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação é original e inédito, assim como não foi enviado para qualquer outra publicação, como um todo ou uma fração.

Também reconhecemos que a submissão dos originais à Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação implica na transferência de direitos autorais para publicação digital na revista. Em caso de incumprimento, o infrator receberá sanções e penalidades previstas pela Lei Brasileira de Proteção de Direitos Autorais (n. 9610, de 19/02/98).

A Declaração deverá ser enviada juntamente com o trabalho proposto para o email revista.conbrasd@gmail.com



EDIÇÃO ESPECIAL
2022