



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE/MP)**

FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO

**ALUNOS ALTAMENTE HABILIDOSOS E A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A APRENDIZAGEM
ESCOLAR**

**BRASÍLIA
2024**

FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO

ALUNOS ALTAMENTE HABILIDOSOS E A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A APRENDIZAGEM
ESCOLAR

Projeto de Pesquisa apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPG–MP), para obtenção da Titulação de Mestrado.

Orientadora: Alia Maria Barrios González

BRASÍLIA
2024

FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO

ALUNOS ALTAMENTE HABILIDOSOS E A POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A APRENDIZAGEM
ESCOLAR

Projeto de Pesquisa apresentado à Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília,
como parte das exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação – Modalidade
Profissional (PPGE-MP), para obtenção da
Titulação de Mestrado

Defendida e aprovada em: Brasília, 18 de dezembro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alia Maria Barrios González (Presidente)
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

Profa. Dra. Fernanda Serpa Cardoso (Avaliadora Externa)
CMPDI - Universidade Federal Fluminense - RJ

Prof. Dr. Eduardo Olívio Ravagni Nicolini (Avaliador interno)

Profa. Dra. Amaralina Miranda de Souza (Suplente)
PPGE-MP – Faculdade de Educação – UnB

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Nele vivo.

À minha mãe, em quem me espelho por sua força e dedicação.

Ao meu marido e companheiro de jornada.

Aos meus filhos, por quem cheguei até aqui.

Ao meu irmão, que me motiva a acreditar em meu potencial.

Ao meu pai, que me inspirou por sua história de vida tão intrigante.

Às famílias, crianças e professores que participaram da pesquisa de campo e contribuíram para este trabalho.

À minha orientadora, professora Dra. Alia, com quem sempre pude contar em sua presteza e competência.

À professora Dra. Angela Virgolim, por me inspirar na caminhada das Altas Habilidades.

Aos meus alunos e aprendentes da Educação Especial, que me impulsionaram a lutar pela Inclusão e a aprender a cada dia.

E especialmente aos meus filhos, que me ensinaram como profissional neste desafiador laboratório materno dos filhos com dupla condição.

A todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na construção desta pesquisa.

RESUMO

O presente projeto de pesquisa se propôs a analisar por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar no ensino regular da Educação Básica, de um grupo de alunos identificados com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação e sendo atendidos em sala de recursos para Altas Habilidades. Pretendeu-se conhecer o universo deste atendimento e suas práticas, visando a difusão da importância do atendimento especializado de alunos com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação, como uma das ferramentas pedagógicas que contribuiu para uma boa aprendizagem escolar no ensino regular. Com as informações obtidas nessa pesquisa ilustramos, por meio de um e-book, possibilidades de práticas docente, que dizem respeito ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação com intervenções adequadas, oportunizando a inclusão desses estudantes na sala de ensino regular. A pesquisa mostrou que o AEE para altas habilidades/superdotação, influenciou na aprendizagem no ensino regular, bem como nos aspectos socioemocionais. Viu-se que a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação, no ensino regular é tão importante quanto o AEE. O encaminhamento para as salas de recursos do AEE e atividades de atendimento adequadas na escola regular, formam o conjunto de atendimentos especializados para esse público.

Palavras-chave: Educação; desempenho escolar; Educação Especial ; inclusão; Altas Habilidades/Superdotação .

ABSTRACT

This research project aimed to analyze, through a qualitative field study, the potential contribution of Specialized Educational Support (SES), in the regular teaching of basic education, to the academic learning of a group of students identified with behaviors indicative of Giftedness, who receive support in resource rooms for Giftedness. The goal was to understand the dynamics of this support and its practices, with the intention of promoting the importance of specialized assistance for students with Giftedness as a pedagogical tool that contributes to successful school learning within regular education. The information gathered in this research was illustrated in an e-book, which presented possible teaching practices focused on the support of students with Giftedness, through adequate interventions, enabling their inclusion in regular classrooms. The findings revealed that SES for Giftedness positively influenced academic performance in regular education, as well as the socioemotional aspects of these students. It was concluded that the inclusion of students with Giftedness in regular education is as important as the SES itself. The referral to resource rooms and the provision of appropriate activities within regular education schools constitute a comprehensive framework of specialized support for this population.

Keywords: Education; academic performance; Special Education; inclusion; Giftedness.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
CEP/CHS	Carta de Encaminhamento de Projetos
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAAHSs	Núcleo de Atividades para Altas Habilidades e Superdotação
QI	Quociente de Inteligência
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PIE	Plano Individual de Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEM	Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM - Schoolwide Enrichment Model)
TALE	Termo de assentimento livre e esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFCC	Trabalho Final de Conclusão de Curso

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Academico: 2020.....	18
Quadro 2 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Academico – 2017.....	19
Quadro 3 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Academico – 2009.....	20
Quadro 4 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Academico – 2008.....	21
Quadro 5 - Legislações para Altas Habilidades/Superdotação.....	39
Quadro 6 - Informações sobre os alunos participantes da pesquisa.....	48
Quadro 7 - Informações sobre os responsáveis participantes da pesquisa.....	48
Quadro 8 - Informações sobre os professores participantes da pesquisa.....	48
Quadro 9 - Observação no AEE da Altas habilidades do sistema público.....	51
Quadro 10 - Observação no AEE da Altas habilidades do sistema privado.....	51
Quadro 11 - Entrevista com os alunos - AEE da Altas habilidades do sistema público.....	52
Quadro 12 - Entrevista com os responsáveis - AEE da Altas habilidades do sistema público.....	52
Quadro 13 - Entrevista com os professores do ensino regular - AEE da AH/SD do sistema público.....	52
Quadro 14 - Entrevista com os alunos - AEE da Altas habilidades do sistema privado.....	52
Quadro 15 - Entrevista com os responsáveis - AEE da Altas habilidades do sistema privado.....	52
Quadro 16 - Entrevista com os professores do ensino regular - AEE da AH/SD do sistema privado.....	52
Quadro 17 - Observação no AEE da instituição pública.....	55
Quadro 18 - Observação no AEE da instituição privada.....	56
Quadro 19 - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com responsáveis e alunos	60
Quadro 20 - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com professores do ensino regular.....	60
Quadro 21 - Percepção dos responsáveis e dos alunos acerca da frequência no aluno AEE.....	60
Quadro 22 – Quantitativo de responsáveis e alunos com respostas positivas sobre o AEE.....	61
Quadro 23 – A percepção dos responsáveis e dos alunos sobre atividades pedagógicas no AEE.....	62
Quadro 24 -Quantitativo de responsáveis e alunos com respostas positivas sobre a aprendizagem após o AEE	64
Quadro 25 - Formação específica para trabalhar com alunos identificados com AH/SD no ensino regular.....	65
Quadro 26 - Quantitativo de professores com respostas sobre aspectos positivos do AEE, no ensino regular..	66
Quadro 27 - Salas de AEE para AH/SD no Distrito Federal.....	68
Quadro 28 - Modelo de Enriquecimento da Instituição Privada.....	72

Quadro 29 - Teorias e teóricos da aprendizagem.....	79
Quadro 30: Intervenções educativas na Espanha para a inclusão de alunos AH/SD.....	83
Quadro 31 - Diretrizes para Alternativas de Atendimento.....	83
Quadro 32: Atendimento Educacional Especializado e aprendizagem.....	85
FIGURA 1 – Modelo do SEM	33

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	13
2.	REVISÃO DE LITERATURA – A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS SALAS DO ENSINO REGULAR.....	18
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
3.1	ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	26
3.1.1	Educandos com altas habilidades/superdotação.....	26
3.1.2	A concepção de superdotação e o modelo de enriquecimento escolar de Joseph Renzulli.....	31
3.1.3	Atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação.....	37
3.1.4	Legislação: altas habilidades/superdotação.....	38
3.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	40
4.	METODOLOGIA.....	46
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	46
4.2	LOCAL.....	47
4.3	PARTICIPANTES.....	48
4.4	INSTRUMENTOS E TÉCNICAS.....	49
4.5	PROCEDIMENTOS.....	50
4.6	ANÁLISE.....	52
5.	RESULTADOS.....	54
5.1	OBSERVAÇÃO.....	54
6.1.1	Análise interpretativa geral dos dados.....	59
6.2	ENTREVISTAS.....	60
6.2.1	AEE para Altas habilidades/Superdotação.....	60
6.2.2	A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular.....	62
6.2.3	O AEE e a Inclusão Escolar.....	66
6.3	QUESTÃO DE PESQUISA – RESULTADOS A PARTIR DA TRIANGULAÇÃO.....	67
6.3.1	AEE para Altas habilidades/Superdotação.....	69
6.3.2	A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular....	73
6.3.3	O AEE e a Inclusão Escolar.....	77

6.	CONCLUSÃO.....	86
7.	CONSIDERAÇÕES.....	89
8.	PRODUTO TÉCNICO.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94
	APÊNDICES.....	101
	ANEXOS.....	118

1 INTRODUÇÃO

O efeito “grande peixe em um pequeno lago” (conhecido como BFLPE, na sigla em inglês, ou *Big-Fish-Smal-Pond-Effect*) é um conceito introduzido pelos pesquisadores Herbert W. Marsh e John W. Parker em 1984, que descreve como as pessoas avaliam seu próprio valor ou habilidades em comparação com as dos outros (Gladwell, 2014). Esse efeito sugere que indivíduos tendem a ter uma percepção mais elevada de suas próprias capacidades quando estão em um grupo onde os outros são menos habilidosos, em vez de estarem em um grupo onde todos têm habilidades iguais ou superiores. Por exemplo, um estudante superdotado pode se sentir mais confiante e perceber melhor suas capacidades acadêmicas quando está em uma turma regular, onde seus colegas têm desempenhos acadêmicos medianos ou abaixo da média. Nessa situação, ele se destaca como "um grande peixe em um pequeno lago." Em contrapartida, o mesmo estudante pode ter uma percepção menos positiva de suas habilidades se estiver em uma turma composta apenas por outros estudantes superdotados, onde ele passa a ser apenas "um grande peixe em um grande lago," sem se destacar tanto.

Esse efeito é importante porque mostra que a percepção de si mesmo não depende apenas das habilidades individuais, mas também do contexto social e do nível de habilidade do grupo em que a pessoa está inserida. Isso se aplica tanto a estudantes de alto desempenho quanto a estudantes menos talentosos, indicando que o efeito do grupo de referência é um fator crucial na formação do autoconceito.

Refletindo sobre este efeito, e fazendo uma analogia com as pessoas com Altas Habilidades e Superdotação (peixe grande) em sala de ensino regular comum (lago pequeno), podemos pensar se a aprendizagem escolar dos alunos teria um crescimento maior após estes serem atendidos em um programa que estimule suas potencialidades, com o poder de assim torná-los “peixes grandes em lagos grandes”. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das possibilidades de ensino para o público das Altas Habilidades e Superdotação; no entanto, ainda não temos dados de pesquisa que mostrem se, de fato, o atendimento específico beneficia estes indivíduos em sua jornada acadêmica escolar e em que aspectos isso ocorreria.

Como mãe de filhos identificados com Altas Habilidades/Superdotação, este tema me impulsionou, especialmente pelo fato do mais velho ter frequentado a Sala de Recursos para Altas Habilidades ofertada pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (GDF). Também como professora de sala de aula do ensino regular tive a oportunidade de perceber características de Altas Habilidades e Superdotação – AHeSD em alguns dos meus alunos e poder fazer a inclusão, sem esperar pela “burocracia”, no sentido de apenas realizar a inclusão no ensino

regular após receber um laudo que me autorizasse a trabalhar de forma diferenciada com uma criança com um desempenho acima da média dos colegas na sala de aula. Hoje me sinto ainda mais motivada, trabalhando como tutora de sala de recursos ou sala de AEE para crianças identificadas com Altas Habilidades.

Desta maneira, pretendo contribuir com minha experiência e com dados advindos desta pesquisa para motivar o maior número possível de professores para o tema da inclusão de alunos com AH/SD e, desta forma, permitir que um maior número de estudantes possam ser impactados com práticas adequadas em suas salas de aula.

A partir desta inquietação podemos levantar a seguinte questão: o atendimento educacional especializado possibilita uma boa aprendizagem escolar dos alunos superdotados no ensino regular?

Dessa maneira, essa pesquisa pretendeu analisar um grupo específico de crianças atendidas em salas de recursos para Altas Habilidades no Distrito Federal e os efeitos em sua aprendizagem acadêmica no ensino regular, antes e após seu atendimento educacional especializado – AEE. Vamos então contextualizar, em seguida, o AEE da Secretaria de Educação do Distrito Federal, por meio de alguns fatos da história mais recente deste órgão institucional.

Em 2005, com o apoio significativo do Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD, que na época se consolidava como o principal órgão não-governamental de referência no Brasil, o Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação dos 26 Estados e do Distrito Federal, instituiu os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S) como parte de uma nova política de Educação Especial. Como fundamentação teórica, foi adotado oficialmente o Modelo de Enriquecimento Escolar (*The Schoolwide Enrichment Model* – SEM), de Joseph Renzulli e Sally Reis, trazido ao Brasil pelo trabalho pioneiro da profa. Eunice Soriano de Alencar e expandido por meio de formação continuada pelos trabalhos das Prof^{as} Dr^{as} Angela Virgolim e Denise Fleith do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (Virgolim, 2018). Dessa forma, devido à estabilidade e excelência de um atendimento que teve início em 1977 (Alencar, 1986), o Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades e Superdotação (AEE-AH/SD) no Distrito Federal consolidou-se como uma referência nacional no atendimento a essa população (Coelho, 2015). Nessas salas de recurso de gestão pública, os alunos desenvolvem, em suas áreas de interesse, ideias, produtos, projetos de pesquisa científica, lançam livros, sites, produtos criativos, peças teatrais, músicas, entre outros, orientados por professores capacitados na área acadêmica ou artística.

A concepção teórica trazida por Renzulli (1986) para a identificação dos estudantes mais capazes é discutida na Teoria dos Três Anéis (a primeira parte do Modelo de Enriquecimento

Escolar – SEM). Para este autor, o comportamento da pessoa superdotada reflete a interação entre três grupamentos básicos de traços humanos – habilidades gerais ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Renzulli reconhece que existem formas diferentes de expressão de superdotação e talento, e que a aprendizagem de superdotados e talentosos pode emergir em certos momentos e sob certas condições (Renzulli & Reis, 2014).

No entanto, lidamos com uma realidade onde as salas de recurso para Altas Habilidades do GDF estão com grande procura e a expectativa por uma vaga para ingressar no atendimento consta em lista de espera de aproximadamente dois anos. Dessa forma, mesmo que um estudante com alto potencial seja encaminhado para o AEE, a demora para receber um atendimento diferenciado pode resultar na falta de suporte adequado para a capacidade elevada que ele apresenta naquele momento.

No Brasil, algumas legislações garantem a oferta de atendimentos que auxiliem os educandos com Altas Habilidades e Superdotação, seja na rede pública ou privada, como por exemplo: Art.5º, III, Resolução 2, de 11.09.2001, do Conselho Nacional de Educação; Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação, 2 e 2.3; Art.4º, III, Resolução 4, de 02.10.2009 – Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Art.5º, 205 ,206 ,208 da Constituição Federal Brasileira, 1988 (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 24, 58 e 59 (Brasil, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigos 53 e 54 (Brasil,1990) e, recentemente, o Parecer 51/2023 do Conselho Nacional de Educação.

Entretanto, por maior embasamento legal que esse público tenha para seu necessário atendimento, nos deparamos com grande despreparo da escola regular e dos profissionais da educação em como incluir e atender as necessidades específicas de alunos, como reflete Fumegalli:

Devido a todo um percurso histórico e cultural, sabemos que muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as limitações e individualidades a fim de que, realmente, todos os alunos sejam incluídos e, ao mesmo tempo, analisar o que é “estar” excluído em uma sociedade que se diz “igualitária” (Fumegalli, 2012, p. 21).

Após a identificação da pessoa altamente habilidosa¹, realizada por especialistas por meio de avaliação psicológica, ou pela indicação de professores do ensino regular, é feito o encaminhamento para o AEE; no entanto, há toda uma rica gama de possibilidades a serem

¹ A autora reconhece a grande e profícua discussão sobre a terminologia da área e, neste texto, usa de forma intercambiável as palavras “superdotação”, “Altas Habilidades”, “alto habilidoso”, “talento” e “elevado potencial”. A grafia “Altas Habilidades /superdotação” será também discutida no texto.

realizadas em contexto de sala de aula do ensino regular como forma de complementar o ensino, que não são utilizadas pelo professor, e que também seriam favoráveis à inclusão.

Nossa hipótese é que, com a informação adequada fornecida aos profissionais da educação sobre como realizar o atendimento diferenciado aos alunos com Altas Habilidades e Superdotação em sala de ensino regular, as filas de espera para ingresso no serviço sejam reduzidas e o atendimento específico possa ser oferecido, favorecendo a inclusão desses alunos na sala regular.

Diante da premissa de que o atendimento especializado na sala de recurso para alunos com Altas Habilidades e Superdotação pode possibilitar uma boa aprendizagem na Educação Básica e, sendo o Distrito Federal referência nacional no atendimento em AEE para este público, proponho um estudo sobre as possíveis contribuições na aprendizagem escolar de um grupo de crianças identificadas com Altas Habilidades e Superdotação, matriculadas no ensino regular da Educação Básica, que recebem atendimento pedagógico especializado no contraturno escolar. Desta maneira, o objetivo principal desta pesquisa de campo é verificar se o atendimento em AEE contribui para uma melhor aprendizagem no ensino regular dos alunos identificados com Altas Habilidades e Superdotação.

O Objetivo Geral da presente pesquisa é analisar as possíveis contribuições pedagógicas do atendimento educacional especializado – AEE para a aprendizagem escolar de um grupo de crianças identificadas com comportamento de Altas Habilidades e Superdotação, matriculadas na Educação Básica, que recebem atendimento especializado no contraturno escolar.

Considerando-se a extensão do objetivo geral, os seguintes objetivos específicos almejam:

1 – Analisar o tipo de atividades pedagógicas propostas aos alunos superdotados na sala de recursos do AEE no qual frequenta

2 – Analisar a possível contribuição pedagógica do AEE na aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos atendidos, dos seus responsáveis e do professor da escola regular.

E, a título de contribuição à área, foi elaborado um e-book com estratégias pedagógicas de aprendizagem para auxiliar os professores das salas do ensino regular no trabalho com esse público, favorecendo a inclusão do aluno na sala de aula.

A partir do problema de pesquisa e dos objetivos propostos, apresentamos, no primeiro capítulo, a revisão de literatura, para que possamos averiguar o que os estudos já revelaram em relação à esta temática, trazendo a relevância social desta pesquisa.

O segundo capítulo traz a Fundamentação Teórica organizada em três tópicos. No primeiro, “Altas Habilidades e Superdotação e Legislação Educacional Brasileira”, são abordados a terminologia, grafia e conceitos de Altas Habilidades e Superdotação no Brasil, assim como a

legislação que rege a educação deste grupo; apresenta-se brevemente o conceito de Altas Habilidades, discutindo a inclusão social e escolar deste público com os primeiros mapeamentos do aluno altamente habilidoso e das ofertas de atendimento educacional especializado.

O segundo tópico aborda o “Atendimento Educacional Especializado para AH/SD”, com o objetivo de analisar a função de uma sala de recursos de AEE e como ele poderia contribuir como um recurso pedagógico para alunos com Altas Habilidades e Superdotação dentro da sala de aula do ensino regular. Tais alunos têm direito legal de serem assistidos de acordo com suas particularidades, mas é importante compreender como é feito tal atendimento e como esse recurso poderia ou não beneficiar este aluno em sala de aula do ensino regular.

Em seguida é abordado o tópico “Aprendizagem de alunos com Altas Habilidades e Superdotação na sala de ensino regular no contexto da inclusão escolar”. Neste tópico é debatido sobre a inclusão na prática por meio de uma revisão bibliográfica do tema, analisando a inclusão escolar dos alunos altamente habilidosos nos últimos anos.

2 REVISÃO DA LITERATURA – A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO NAS SALAS DE ENSINO REGULAR

Este capítulo é de grande importância para refletirmos e auxiliarmos todos os atores do processo inclusivo, sejam alunos, professores, coordenadores ou gestores, a fim de compreendermos o processo de inclusão dos alunos identificados com Altas Habilidades e Superdotação. Neste tópico, apresentamos uma breve revisão bibliográfica sobre a inclusão de alunos com comportamentos de Altas Habilidades e Superdotação nas classes regulares de ensino, refletindo sobre como os tipos de atendimento para pessoas identificadas têm se difundido, e como se deu a inclusão deste grupo após a última revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Dessa maneira, descreveremos as possibilidades de atendimentos nas escolas regulares, bem como o atendimento educacional especializado em contraturno escolar, ilustrando como podemos assegurar os direitos das pessoas com Altas Habilidades e Superdotação de maneira inclusiva.

Nas últimas décadas encontramos uma variedade de pesquisas acerca do tema inclusão. Assim, realizamos uma revisão de literatura para analisarmos publicações como artigos científicos, teses, dissertações e livros que pesquisaram sobre o processo de inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação e quais recursos utilizaram para o atendimento de potenciais.

Desta forma, para este levantamento, utilizamos a ferramenta Google Acadêmico, que permite uma pesquisa ampla, acessando trabalhos importantes de diferentes bases de dados de domínio público, a partir dos descritores “inclusão de alunos com Altas Habilidades”. Como critério de inclusão para essa revisão de literatura, definiu-se que seriam somente artigos em língua portuguesa; e, como critério de exclusão aqueles cujos temas não contemplavam a inclusão como ponto focal, embora tratassem de Altas Habilidades e Superdotação.

O tema inclusão é vasto; assim, a primeira busca revelou centenas de trabalhos acadêmicos. Adicionamos então um refinamento, trazendo um novo descritor: “ensino regular”. Observamos então que pesquisas voltadas à inclusão de alunos altamente habilidosos no ensino regular se revelaram como sendo muito poucas. Desta maneira, foram selecionados dez trabalhos publicados num recorte temporal compreendido entre os anos de 2006 e de 2022, com temas relacionados aos descritores selecionados.

A partir destas dez publicações, iniciou-se a leitura exploratória, a fim de verificar em que medida estes trabalhos seriam inerentes a esta pesquisa. Desta forma, foram determinados cinco trabalhos de artigos de língua portuguesa, iniciando-se assim a leitura seletiva. Verificou-

se que um dos trabalhos não era pertinente e foi retirado, restando assim quatro trabalhos. Os quadros de 1 a 4 trazem os resultados mais recentes da busca sobre inclusão de alunos superdotados no período de 2006 a 2022 no Google Acadêmico.

Quadro 5 – Trabalho selecionado na base de dados do Google Acadêmico – 2020:

Título	A inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades e Superdotação no ambiente escolar
Autores	REIS, Kese Kristina Ferreira; CONTER, Lia Regina
Ano de publicação	2020
Objetivo	Reconhecer quem são os alunos com Altas Habilidades da escola para oferecer-lhes atendimento educacional especializado
Principais teóricos	Virgolin; Sternberg; Gardner; Renzulli; Sabatella
Procedimentos Pedagógicos inclusivos	Atendimento em AEE Professores especialistas Aceleração de estudos Práticas inovadoras e desafiadoras
Conclusão	Os alunos não são verdadeiramente incluídos em suas necessidades específicas, por falta de conhecimento adequado dos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa de Reis e Conter (2020), “A inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades e Superdotação no ambiente escolar”, publicada em periódico internacional, teve como objetivo principal apresentar os desafios encontrados na Educação Especial para a inclusão, partindo do reconhecimento de quem são os alunos com Altas Habilidades e Superdotação. O trabalho justifica-se na tentativa de desmistificar a ideia de que a Educação Especial assegura atendimento apenas ao público com deficiências e transtornos, não dando visibilidade aos alunos altamente habilidosos, que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano escolar, ou são vistos até como aluno problema.

As autoras também ilustram a importância da identificação o mais precocemente possível deste público, a fim de que suas individualidades e potenciais sejam melhor direcionadas no atendimento específico. O estudo, estruturado em tópicos, traz a relação entre inteligência e Altas Habilidades; a inclusão escolar e os seus benefícios para alunos com Altas Habilidades e Superdotação; os caminhos para a inclusão; a identificação do aluno com Altas Habilidades e Superdotação e a importância do professor no processo de identificação. Em relação aos aspectos de atendimentos para a inclusão, as autoras trazem fundamentos na LDB 9.394/96, abordando os

artigos 24º, 58º e 59º que ilustram, como formas inclusivas de atendimento nas salas de AEE, os professores especialistas, a aceleração de estudos, os currículos, os métodos, as técnicas, recursos educativos e organização específica. Também ilustram com práticas inovadoras e desafiadoras para atendimentos de alunos com Altas Habilidades e Superdotação na sala regular. Nas considerações finais as autoras ressaltam que houve avanços nas políticas educacionais para Altas Habilidades e Superdotação; no entanto, ainda há muito despreparo dos docentes para a identificação destes alunos e uma descontinuidade de atendimento quando vão para o ensino superior. Elas pontuam:

Um dos grandes vilões para a falta de atendimento educacional especializado aos alunos com Altas Habilidades e Superdotação é a falta de informações e capacitação adequada aos profissionais da educação, sendo assim não é possível mensurar o que a humanidade está deixando de descobrir em pesquisas científicas, artistas, atletas, entre outros seres humanos fantásticos, que não são identificados no ambiente escolar (Reis; Conter, 2020, p. 35219).

As autoras ressaltam que, além dos professores e equipe escolar, também a família precisa auxiliar na identificação destes sujeitos para o quanto antes, receberem o que lhes é garantido por lei.

Quadro 6 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Acadêmico – 2017.

Título	A Inclusão de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação na Educação Básica: Um Desafio à Prática Pedagógica
Autores	SÁ, Paula Renata Bezerra Xavier
Ano de publicação	2017
Objetivo	Analisar, conhecer e entender como os alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação na Educação Básica desenvolvem as suas potencialidades e capacidades
Principais teóricos	Alencar, Guenther, Gardner e Renzulli.
Procedimentos Pedagógicos inclusivos	Desenvolvimento de trabalho especializado onde tenha estratégias e incentivos pedagógicos eficazes, que auxiliem na permanência e no sucesso desse aluno.
Conclusão	Para haver a real inclusão, não somente dos alunos AH/SD, mas todos, se faz necessária a reformulação do sistema de ensino brasileiro

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo trabalho analisado foi “A Inclusão de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação na Educação Básica: Um Desafio à Prática Pedagógica”. Nesse trabalho, Sá (2017) reflete sobre como o termo da inclusão e da Educação Especial culturalmente fazem alusão às pessoas com deficiência e transtornos, excluindo o público das Altas Habilidades por

desconhecimento. O artigo publicado em revista discorre sobre a Educação Especial no Brasil, focalizando no surgimento da história da educação inclusiva; aborda o conceito de Altas Habilidades e Superdotação, referindo-se a essas pessoas como “aqueles que têm uma inteligência aguçada”; e aborda a formação do professor e a educação inclusiva no contexto das Altas Habilidades e Superdotação, onde afirma que o professor deve “apostar” no aluno e, para isso, é necessário conhecê-lo.

A problemática do trabalho surgiu da indagação sobre o que propicia, de fato, a inclusão do aluno de AHeSD como decorrência das práticas pedagógicas da sala de aula, fazendo uma reflexão do papel do professor durante esse processo. Além da fundamentação nas legislações vigentes, o trabalho se baseia na fundamentação teórica do Modelo dos Três Anéis de Renzulli. Sobre estratégias didático-pedagógicas, Sá (2017) menciona:

Dessa forma, os objetivos de uma ação didático-pedagógica junto a alunos que possuam Altas Habilidades e Superdotação, precisam alinhar-se com uma preparação para a independência e autonomia, desenvolver cada vez mais habilidades técnicas e sociais, inserir atividades de planejamento, oferecer estratégias que estimulem o posicionamento crítico e avaliativo, bem como implementar diferentes formas de pensamento. A estratégia da educação inclusiva é levar os alunos a aprenderem na prática, envolvendo-se em situações do mundo real, que sejam mais significativas, onde suas habilidades serão desenvolvidas através da aplicação, estimulando-se o pensamento crítico e reflexivo (Sá, 2017, p. 489).

Nas considerações finais e como resposta à questão levantada, a autora considera que, para haver uma inclusão de forma efetiva, é necessária uma transformação no sistema educacional para beneficiar todo e qualquer aluno. A escola deve incumbir-se de atender as necessidades educativas específicas nas salas regulares, permitindo que os alunos com Altas Habilidades avancem em seu próprio ritmo, explorando seu potencial, sem serem submetidos a conteúdos que já dominam; mas, ao contrário, trabalhando com conteúdos e propostas desafiadoras, visando sua motivação para a aprendizagem.

Quadro 7 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Academico – 2009.

Título	Refletindo a educação inclusiva de pessoas com Altas Habilidades nas classes regulares de ensino
Autores	MACHADO, Andrezza Belota Lopes
Ano de publicação	2009
Objetivo	Analisar as ações educacionais direcionadas à identificação e à educação dos alunos com potenciais para Altas Habilidades/ Superdotação nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal e estadual de ensino
Principais teóricos	Alencar, Fleith, Delou

Procedimentos Pedagógicos inclusivos	Investir na formação e capacitação dos professores para identificarem e trabalharem com o público das Altas Habilidades em suas salas de aula do ensino regular
Conclusão	Os alunos não recebem a verdadeira inclusão de suas necessidades, por falta de conhecimento adequado dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

O terceiro trabalho, “Refletindo a educação inclusiva de pessoas com Altas Habilidades nas classes regulares de ensino” é um estudo descritivo-exploratório qualitativo, desenvolvido por Machado (2009) em Manaus, no Amazonas. A amostra foi constituída de vinte e seis professores participantes da rede municipal e da rede estadual de ensino. O objetivo era identificar as ações que ocorriam para identificar e atender alunos com potencial elevado. Os resultados da pesquisa indicaram que 100% da amostra informou que nunca recebeu formação continuada sobre a temática das Altas Habilidades, embora tivessem investimento financeiro para a formação na perspectiva da Educação Especial. Além disso, embora saibam conceituar e fundamentar o que sejam as Altas Habilidades e quais características estão presentes nessas pessoas, 100% dos professores não se sentiam preparados para atender este público em sala de aula regular, por acreditarem não terem formação suficiente sobre as práticas para tal atendimento. Destes, 84,6% dos professores são favoráveis à inclusão; porém, ressaltam que, para tanto, necessitam de capacitação sobre a temática. Ainda sobre a inclusão de pessoas com Altas Habilidades para atendimento diferenciado na sala regular, Machado (2008) relata que:

Dentre as ações apontadas pelos educadores destacam-se: formação/capacitação/autoformação profissional; sensibilização da sociedade e da comunidade escolar; redução do número de alunos matriculados nas classes das séries/ciclos iniciais da educação básica; e a organização e implementação de políticas públicas para a inclusão, orientando quanto às estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolver os potenciais e talentos dos educandos. Destacam ainda ser necessário que elas saíam dos documentos legais para acontecer concretamente no sistema público de ensino (Machado, 2008, p. 2643).

Como desfecho, a autora conclui que, no município de Manaus, em dez anos de atuação da Educação Especial, não consta nenhum atendimento educacional para identificar e atender alunos com Altas Habilidades. Percebeu-se que é preciso investimento na capacitação e na formação dos professores, para ocorrer diferenciação nas práticas do ensino regular, promovendo a inclusão dos alunos com potencial para Altas Habilidades e Superdotação.

Quadro 8 - Trabalho selecionado na base de dados do Google Acadêmico – 2008.

Título	Alunos com Altas Habilidades e Superdotação e sua inclusão na escola
---------------	---

Autores	MERLO, Sandra
Ano de publicação	2008
Objetivo	Analisar a adequação do atendimento dos alunos com Altas Habilidades e Superdotação
Principais teóricos	Alencar, Freitas, Gama, Landau, Pérez
Procedimentos Pedagógicos inclusivos	Modificações no planejamento de atividades diárias Programa de enriquecimento escolar Aprofundamento de estudos e conteúdos Sala de recursos
Conclusão	Os alunos não estão sendo atendidos adequadamente e por isso não estão incluídos, por falta de conhecimento dos professores

Fonte: Elaborado pela autora.

O quarto e último trabalho selecionado em nossa busca, denominado “Alunos com Altas Habilidades e Superdotação e sua inclusão na escola”, de Merlo (2008), se refere a uma pesquisa bibliográfica que analisou, por meio da literatura especializada e das legislações vigentes, aspectos relativos ao atendimento de pessoas altamente habilidosas, a sua inserção e adequação do atendimento na escola.

O trabalho foi dividido em quatro tópicos, sendo o primeiro relativo a uma retrospectiva histórica da Educação Especial no Brasil; o segundo foi um apanhado sobre Altas Habilidades e política pública brasileira; o terceiro tópico abordou definições e conceitos sobre Altas Habilidades e Superdotação; e o último tópico sobre a formação do professor e a perspectiva da educação inclusiva no contexto das Altas Habilidades e Superdotação.

Nas considerações finais, Merlo (2008) reflete que, no tocante às políticas públicas para Altas Habilidades, embora esse público tenha ganhado visibilidade, a formação e capacitação dos professores ainda fica a desejar em relação à sua prática. Reflete sobre a importância da mudança de paradigma, pois o aluno estar inserido em sala de aula, não necessariamente significa que está sendo atendido em suas reais necessidades específicas. A autora completa:

É preciso refletir sobre a questão da inclusão de alunos com Altas Habilidades e Superdotação, que estão presentes na sala de aula mas, não são assistidos de forma adequada. São necessárias modificações importantes e imediatas no sistema de ensino, em toda rede regular de ensino, mas também nas instituições de ensino superior que preparam professores para atuar em sala de aula (Merlo, 2008, p. 22).

A autora responde assim à questão de pesquisa, percebendo que os alunos com Altas Habilidades e Superdotação não estão sendo atendidos adequadamente, pois o atendimento perpassa pelo professor e este carece de embasamento pedagógico sobre o tema.

Por meio desta revisão de literatura, pode-se observar que alunos altamente habilidosos, apesar de inseridos nas classes regulares de ensino, não estão sendo atendidos conforme suas necessidades particulares. Sendo assim, entende-se que a verdadeira inclusão não tem ocorrido nas últimas décadas, mesmo que as legislações garantam tais oportunidades. Incluir não é somente estar inserido no contexto da sala de aula do ensino regular, mas permanecer neste contexto sendo atendido em suas demandas pedagógicas específicas.

Entre os maiores fatores para o insucesso da inclusão está no fato dos professores não receberem formação e capacitação adequadas para perceberem comportamentos de Altas Habilidades de possíveis potenciais a serem explorados em sua máxima expressão de criatividade, resolução de problemas e inovação. Sobre o comportamento superdotado, Renzulli (2014) nos traz:

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

Pela falta de conhecimento, professores estão deixando de perceber, identificar, encaminhar e oferecer atendimento especializado a estes alunos. Estes comportamentos de Altas Habilidades aparecem, muitas vezes, na escola nas aulas de artes, música, educação física, no desempenho escolar bem acima da média, no comportamento criativo para resolução de problemas.

As quatro publicações selecionadas na nossa revisão de literatura configuram-se como uma captura dos principais pontos das obras analisadas, onde se percebe que, embora todas mencionam a temática da inclusão em seus títulos, percebemos que de fato não existe relato sobre inclusão e de como ocorre o atendimento diferenciado destes alunos em sala de aula regular. Todos também têm em comum o mesmo objetivo de saber como fazer, na prática, as atividades diferenciadas para a inclusão e desenvolvimento das potencialidades dos superdotados. Os referenciais teóricos muitas vezes se repetem nas obras; entretanto, as conclusões das pesquisas aqui expostas trazem, em sua maior parte, a frustração dos autores de não conseguirem elementos

em respostas aos construtos levantados, pois os educadores estão em defasagem de conhecimento e procedimentos pedagógicos para assistirem a este público em específico.

Sendo assim, por maior que seja o direito à inclusão que os alunos com Altas Habilidades e Superdotação tenham garantidos por lei e por políticas públicas, se não houver investimento na formação dos professores, desde a graduação até a formação continuada para aqueles que já estão em prática profissional, não teremos êxito na educação inclusiva deste alunado. Neste sentido, conclui Pérez (2018):

Enquanto os órgãos encarregados da Educação Especial não tiverem, em seus quadros, profissionais especializados com experiência que pensem nas Altas Habilidades/Superdotação e desenvolvam uma política pública efetiva e eficaz, enquanto os legisladores continuam escrevendo leis sem conhecimento da matéria sobre a qual legislam, enquanto não houver investimentos para formar professores e profissionais para a identificação e o atendimento educacional especializado dos estudantes com AH/SD, continuaremos promovendo a fuga de cérebros, alimentando equipes científicas, esportivas e artísticas de outros países e mantendo invisíveis milhões de pessoas que poderiam ter um desenvolvimento pleno para o bem delas e da sociedade. (Pérez, 2018, p. 330)

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino (Brasil, 2006, p.5). Com informações adequadas, o professor se torna um profissional de grande importância para a identificação de alunos superdotados e o responsável pelas adaptações curriculares que permitem ao aluno aprendizagens significativas na escola (*ibid*, p. 20).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. A Declaração de Salamanca (1994) foi o marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, com ou sem deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular.

Schaffner e Buswell (1999) dizem que o princípio da inclusão se aplica não somente aos alunos com deficiência ou sob risco, mas a *todos* os alunos. Sendo assim, o público das altas habilidades podem e devem ser visto como parte do processo de inclusão, pois necessita de um atendimento individualizado. E como diferenciar essas crianças? Renzulli (2004) nos mostra que:

Crianças superdotadas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver esse conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área de potencialidade elevada do desempenho humano (Renzulli, pág. 85, 2004).

Os professores do ensino regular necessitam saber como incluir todos os alunos, assim como receberem formação sobre como atender o aluno superdotado e não somente conhecer o fenômeno da superdotação, como visto na revisão de literatura. Desta maneira, conseguirão promover oportunidades adequadas para que estes alunos mostrem sua capacidade e possam mostrar comportamentos elevados em sala de aula. Um ponto importante é conhecer os alunos e suas características de aprendizagem.

Pereira (2014), ressalta que existem formas diferentes de mapear características de aprendizagem dos alunos, independentemente de necessitarem de estratégias educacionais diferenciadas. Esse mapeamento como prática educacional deveria fazer parte de todo sistema de ensino. A partir disso, as ações educativas poderiam ser favorecidas. Tal mapeamento, segundo Pereira (ibid., pág. 382) poderiam ser realizadas através de atividades lúdicas, conversas, dinâmicas de grupo, elaboração de listas, realização de simulações, oficinas, preenchimento de instrumentos educacionais, entre outras. E destaca:

O primeiro passo para o trabalho pedagógico com qualquer aluno é conhecê-lo e identificar as características da sua aprendizagem (Pereira, p. 382, 2014).

O acesso a formação e informação sobre o aluno superdotado tem base nos referenciais teóricos do MEC, assim como na legislação vigente que assegura que este alunado faz parte da educação especial e necessita de atendimento diferenciado.

3.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A trajetória da Educação contemporânea tem uma complexidade diante a inúmeras instituições de ensino que propõem uma diversidade de ofertas metodológicas, didáticas e filosofias de aprendizagem. No tocante à regulamentação, é sabido que todas devem reportar-se ao MEC em seu Conselho Nacional de Educação (CNE) que define e regulamenta instituições públicas e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) para consolidação da educação nacional de qualidade. Entretanto, cada instituição terá a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Brasil,1996). Embora tenham uma Base Nacional Curricular Comum, os processos pedagógicos são moldados de acordo com características de cada instituição. A grande reflexão, embora seja positiva no que diz respeito à oferta diversa de instituições e suas propostas, (pois somos pessoas diversas), é como identificamos o perfil de cada pessoa ou educando que se identifique a cada oferta de aprendizagem nas diversas metodologias. Deste modo, iremos refletir sobre um perfil em especial, alunos com Altas Habilidades e Superdotação e a oferta adequada de aprendizagem que lhes são asseguradas por legislação.

3.1.1 Educandos com Altas Habilidades/Superdotação

O termo Altas Habilidades/Superdotação (AHSD) tem ganhado cada vez mais visibilidade na atualidade. O acesso à informação, a qualquer momento, faz com que termos e assuntos interessantes despertem curiosidade e ganhem proporções grandiosas nos meios de comunicação, especialmente na internet. Ao lançarmos o termo no buscador *Google*, encontramos: “Altas Habilidades/Superdotação, dois termos usados para definir a mesma coisa: pessoas com um alto nível de QI – Quociente de Inteligência e/ou com um desempenho bem acima da média em certas habilidades, tais como raciocínio lógico, matemática, música, linguagem, mecânica etc”. Embora essa definição esteja amparada pela definição brasileira, dada pelo MEC desde a década de 90, Nakano e Siqueira (2012) e Renzulli (2014) afirmam que a concepção sobre o que é a superdotação varia com a cultura de cada indivíduo, por isso não pode ser definida de forma universal.

A definição do MEC, segundo a Política Nacional de Educação Especial de 1994, aponta para seis áreas gerais de habilidades que podem se apresentar de forma isolada ou combinada, tanto em relação a um notável desempenho quanto a uma elevada potencialidade, a saber: **capacidade intelectual; aptidão acadêmica específica; pensamento criador ou produtivo;**

capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música; capacidade psicomotora (Brasil, 1994, p. 13). Esta definição espelha a posição pioneira do psicólogo Sidney Marland, que, em relatório oficial da Comissão de Educação ao congresso americano em 1971, permitiu que a superdotação ultrapassasse a tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais plural. Neste mesmo relatório, Marland postula que, com o uso destes critérios, um mínimo de 3 a 5% da população escolar seriam identificadas como superdotados e talentosos (Marland, 1971, p. 2).

Nota-se que a concepção de inteligência no século XX, que veem para embasar as concepções de superdotação que se seguiram, são pautadas na concepção da inteligência fixa e unicista dada por Louis Terman – este, por exemplo, definia a inteligência como alta proficiência no teste Terman-Binet, correspondendo a 1% da população que apresenta o nível mais alto de inteligência geral, ou seja, um QI de 140 ou mais (Virgolim, 2014).

O estudo de Terman, iniciado em 1920, foi uma das primeiras grandes pesquisas sobre superdotação, testando mais de 250.000 crianças e selecionando 1.528 com QI acima de 140 (Terman, 1954 apud Virgolim, 2014). Essas crianças, majoritariamente brancas e de classe média alta, foram acompanhadas ao longo de décadas. Terman buscava desmistificar a visão de que superdotados eram socialmente ineptos ou desequilibrados e mostrar que os testes de inteligência poderiam prever sucesso futuro. Os resultados indicaram que esses indivíduos eram superiores à média em termos de saúde, ajustamento social e desempenho escolar, com menores taxas de mortalidade, delinquência e problemas de saúde ao longo da vida.

O estudo também revelou que, apesar de serem bem-sucedidos em geral, os superdotados não eram um grupo homogêneo, com diferenças significativas em suas realizações, influenciadas por fatores como status socioeconômico e a educação dos pais. Terman reconheceu que o QI podia prever potencial, mas alertou que não determinava a direção do sucesso, pois fatores como personalidade e sorte também eram determinantes.

Virgolim (2014) reflete que, embora este estudo tenha sido criticado por sua amostra restrita e por ignorar fatores culturais e ambientais, ele trouxe uma base empírica sólida que guiou o campo da superdotação por décadas, apesar de, por muitos anos, as necessidades socioemocionais dos superdotados terem sido negligenciadas. Coube a Leta Stetter Hollingworth o pioneirismo ao defender que as escolas deveriam assumir a responsabilidade de educar e treinar crianças com potencial superior, tanto para o bem estar socioemocional dessas crianças quanto para o benefício da sociedade. Enquanto Terman focava na descrição e medição da superdotação, Hollingworth se dedicava ao entendimento do mundo interno dessas crianças. Ela defendia que, embora a genética tenha um papel, a realização do potencial dessas crianças

dependia das oportunidades oferecidas pela sociedade. Seu trabalho se concentrava nas condições psicológicas, sociológicas e educacionais que poderiam facilitar o desenvolvimento dessas habilidades (Virgolim, 2014).

As pesquisas longitudinais de Hollingworth com crianças “profundamente” superdotadas chamaram a atenção dos educadores para a necessidade de um currículo diferenciado para tais alunos, tanto em profundidade, quanto em rápido avanço sobre as disciplinas convencionais, considerando diferentes habilidades (Colangelo e Davis, 1991; Stoeger, 2009; Tannenbaum, 1993 *apud* Virgolim, 2014, pág. 35-36)

A literatura aponta que a prática de definir superdotação ou inteligência com base apenas em testes padronizados é ultrapassada (por exemplo, Nakano e Siqueira, 2012; Renzulli, 2014; Sakaguti, 2017; Sternberg, 1996; Virgolim, 2014). De acordo com Sternberg (1996), a inteligência é um fenômeno multifacetado e não pode ser reduzida a uma única pontuação. Embora a abordagem psicométrica seja a mais antiga e bem estabelecida, ela tem limitações significativas. Sakaguti (2017) afirma que, não obstante a concepção que associa as Altas Habilidades apenas ao QI elevado seja altamente questionável, ainda assim continua sendo considerada, dificultando o reconhecimento, a identificação e a valorização deste alunado.

As tentativas de definir inteligência ao longo da história revelam que ela abrange várias formas e dimensões. Segundo Sternberg (2007), as definições de inteligência no início do século XX focavam em processos como pensamento abstrato, sensação, percepção, memória, julgamento e raciocínio. Já no final do século, essas definições passaram a incluir aspectos como pluralidade, cultura, emoção, estratégias e codificação de informações (Sternberg e Detterman, 1988). Scarr (1992), por sua vez, sugere que, para entender a inteligência no contexto real, é necessário considerar a evolução, a adaptação da variabilidade humana e fatores como motivação, emoção e resolução de problemas no cotidiano.

Para Sternberg (1996, 1997), a inteligência envolve habilidades analíticas, criativas e práticas, sendo o equilíbrio entre elas que determina o sucesso individual, e não simplesmente a soma dessas habilidades. Ele também argumenta que a inteligência não é fixa, mas dinâmica, podendo se desenvolver ao longo do tempo, como descrito por Sternberg e Grigorenko (2002). Dessa forma, uma pessoa pode ser dotada em uma área e não em outra, reforçando a ideia de que a inteligência é flexível.

Já Howard Gardner (1994, 1995), em sua teoria das inteligências múltiplas, identificou oito tipos de inteligência, que incluem a inteligência linguística, lógico-matemática, musical, corpo-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalística. As inteligências linguística e lógico-matemática são as mais valorizadas nas escolas, enquanto as outras tendem

a ser associadas a domínios artísticos e sociais. Gardner conclui que a inteligência naturalista, ligada à habilidade de classificar e entender o mundo natural, também deve ser considerada uma forma de inteligência. Essa perspectiva ampliada oferece uma visão mais inclusiva e diversa das capacidades humanas, contrastando com as abordagens mais tradicionais. Para Gardner, a inteligência é mais bem avaliada pela observação do indivíduo em seu ambiente cotidiano e pela capacidade de realizar tarefas intelectualmente desafiadoras dentro de seu contexto cultural e real (Gardner, Kornhaber e Wake, 1998). Os autores defendem que, para medir a inteligência de forma eficaz, é necessário utilizar diversas abordagens, como escalas comportamentais, observação, análise de produtos e desempenho em tarefas reais, além dos testes tradicionais. Assim, os alunos devem ter a oportunidade de utilizar materiais e recursos que melhor expressem suas habilidades mais desenvolvidas, evitando focar nas áreas em que são menos fortes (Virgolim, 2007).

Renzulli (2014) defende que a superdotação não pode ser definida exclusivamente por testes de QI. Ele sugere que, ao invés de tentar igualar inteligência a superdotação, é mais adequado ver o comportamento superdotado como resultado da interação de múltiplos fatores, como inteligência, criatividade, motivação, conhecimento, estilo de pensamento e ambiente. Renzulli destaca que o entendimento da inteligência e da superdotação deve ser sempre visto em evolução, à medida que novos estudos e teorias trazem luz a esses conceitos complexos. Ele reforça que a definição de superdotação deve ser inclusiva e levar em consideração as múltiplas formas de inteligência e as diversas influências que moldam o desenvolvimento humano, evitando uma visão reducionista ou baseada apenas em testes padronizados.

Segundo Virgolim (2013), a revisão da literatura produzida nas últimas décadas mostra que a superdotação resulta da interação entre o potencial inato, que abrange tanto fatores cognitivos quanto não intelectivos, e as experiências, estilos de aprendizagem e interesses específicos do estudante. Essa interação é o que determinará até que ponto os talentos, frequentemente observados na infância, podem se desenvolver em criatividade, produtividade e especialização na vida adulta.

É possível perceber que tanto a criatividade quanto a inteligência têm sido destacadas como uma das possíveis áreas em que a superdotação pode se manifestar. Almeida, Fleith e Oliveira (2013) destacam que, embora os testes de inteligência sejam úteis para a identificação de Altas Habilidades/Superdotação, principalmente devido à sua correlação significativa com o desempenho acadêmico e a aquisição de conhecimento, é importante complementá-los com outros instrumentos de avaliação. Entre essas áreas complementares, a criatividade é especialmente relevante, pois avalia habilidades cognitivas distintas dos testes de inteligência,

que geralmente focam no pensamento convergente. Testes de criatividade, por outro lado, estão menos influenciados pela aprendizagem acadêmica e exploram o pensamento divergente.

Nas últimas décadas, a relação entre inteligência e criatividade tem sido pesquisada em várias partes do mundo, sem que haja consenso sobre como estes construtos estão relacionados (Jauk, Benedek, Dunst e Neubauer, 2013; Nakano, Ribeiro e Virgolim, 2021). Com o advento de modernas teorias de inteligência, tornou-se crucial entender a sua relação com o conceito de criatividade, assim como encontrar meios para identificar alunos com habilidades criativas acima da média no âmbito escolar (Kaufman e Plucker, 2011).

Renzulli (2014) diferencia dois tipos de superdotação: os do **tipo acadêmico** (alunos tiram notas boas, gostam do ambiente escolar, são reconhecidos pelos professores como bons alunos); e os do **tipo criativo-produtivo** (alunos que são inventivos, originais, procuram novas formas de fazer as coisas e são percebidos como resistentes às convenções). Enquanto o **primeiro tipo** é aquele que consome o conhecimento (por evidenciar mais os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado dos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação), o **segundo tipo é o que produz conhecimento** (sendo a ênfase colocada no uso e aplicação da informação e de processos de pensamento de forma integrada, indutiva e orientada para os problemas reais).

Conseqüentemente, quando um alto potencial é identificado nessas áreas, dois tipos de superdotação podem ser identificados: superdotação acadêmica (na qual um alto nível de inteligência é exibido) e superdotação criativo-produtiva (na qual um alto nível de criatividade pode ser observado). A busca por respostas sobre a interconexão dos construtos criatividade e inteligência pode enriquecer as discussões dentro dessa temática no caso ou contexto específico da superdotação (Virgolim, 2005).

Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam um conjunto variado de características, que podem se manifestar em diferentes combinações, dependendo da área de destaque de seu potencial (seja acadêmico, artístico ou psicomotor). O parecer 51 do Conselho Nacional de Educação (publicado em Diário Oficial em 22/1/2024), traz as diretrizes específicas para o atendimento de estudantes com Altas Habilidades e Superdotação e destacam as seguintes características: facilidade e rapidez na aprendizagem, excelência em pelo menos uma área do conhecimento, altos níveis de energia e curiosidade, motivação por temas e atividades de interesse, vocabulário avançado, boa memória, raciocínio abstrato, verbal ou numérico, gosto por desafios, ideias complexas e incomuns para a idade, criatividade, pensamento divergente e original, frustração com rotinas e desmotivação escolar, empatia e preocupação com o bem-estar dos outros, capacidade de liderança, preferência por trabalhar

sozinho, grande sensibilidade e um forte senso de justiça, preferência pela companhia de pessoas mais velhas, e tendência ao perfeccionismo e à autocrítica. Esse grupo é muito diverso, aparecendo em todas as classes sociais, etnias, áreas do conhecimento e faixas etárias. Cada estudante tem suas formas preferidas de aprender e organizar seus conhecimentos, o que exige atenção especial ao seu estilo de aprendizagem (Brasil, 2023, pp. 11-12).

É preciso salientar que, para a identificação de um aluno com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação, não se faz necessário apresentar todas as características citadas acima, pois não se trata de diagnóstico ou de critérios apresentados em um manual, como é o caso de doenças, transtornos e síndromes, mas características que o diferem dos seus pares em sala de aula com comportamentos acima da média para faixa etária e/ou ano escolar.

3.1.2 A concepção de superdotação e o Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli

Este trabalho optou pela concepção de superdotação trazida pelo Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli, já que ele é modelo teórico oficialmente adotado pelo MEC em nosso país.

A identificação de crianças e jovens para participação em programas especializados de Altas Habilidades e Superdotação tem sido amplamente discutida desde as últimas décadas do século XX, especialmente com base nas descobertas do Modelo de Enriquecimento Escolar de Joseph Renzulli. Esse modelo, desenvolvido na década de 1970 e validado por mais de 20 anos de pesquisa, passou por revisões importantes, a última em 2014, com a terceira edição de seu livro *“The Schoolwide Enrichment Model – a how-to guide for Talent Development”*, coautorado pela pesquisadora Sally Reis. Renzulli fundou o *Neag Center for Gifted Education and Talent Development*, que evoluiu na atualidade para o *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*, sendo um dos principais núcleos de educação para superdotados no mundo. o Dr. Joseph Salvatore Renzulli foi reconhecido como um dos 25 psicólogos mais influentes pela Associação Psicológica Americana (APA) como um dos 25 psicólogos mais influentes do globo, sendo um dos maiores e mais premiados líderes da atualidade na educação de superdotados.

No Brasil, o Modelo de Enriquecimento Escolar foi formalmente adotado pelo MEC em 2005, com a implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em parceria com as Secretarias de Educação em todos os estados e no Distrito Federal. Esse programa faz parte da política de educação especial no país e tem sido debatido

em seminários e cursos voltados à formação de professores. A metodologia de identificação de superdotação baseia-se no modelo de Renzulli e Reis (2014, 426 p.).

Nas duas décadas que se seguiram a este grande marco da Educação Especial no Brasil, grandes progressos foram feitos na área, principalmente para atender a demanda proposta na literatura brasileira (por exemplo, Maia-Pinto e Fleith, 2002; Virgolim, 1997) de aumentar os serviços direcionados a esta população. Alencar, Blumen-Pardo e Castellanos-Simons (2000), apontaram para a necessidade de desenvolver programas mais amplos e efetivos; de identificação precoce de crianças que apresentam altas habilidades e talentos; de desenvolvimento de programas educacionais especiais; da preparação apropriada de professores para lidar com tal grupo; e o desenvolvimento de instrumentos, publicações e pesquisas nesta área (Virgolim, 2022).

Apesar de ter sido inicialmente concebido para a educação de alunos superdotados e talentosos, os autores defendem sua aplicação na escola regular, abrangendo todos os estudantes (Renzulli e Reis, 2014). O modelo original, desenvolvido na década de 1980, evoluiu de três propostas ou modelos (Modelo dos Três Anéis, Modelo das Portas Giratórias e Modelo Triádico de Enriquecimento) para uma abordagem teórica dividida em quatro partes (Renzulli, 2014). Estas partes incluem: (1) Os fundamentos teóricos do modelo, com ênfase na concepção de superdotação e nos procedimentos de identificação (Teoria dos Três Anéis); (2) o foco na Produtividade Criativa, englobando o Modelo Triádico de Enriquecimento (Enriquecimento dos Tipos I, II e III); (3) o Desenvolvimento do Capital Social, com destaque para a Operação Houndstooth; e (4) Liderança para um mundo em transformação, com foco nas funções executivas. O objetivo final é o desenvolvimento de um indivíduo autorrealizado em pleno funcionamento (Figura 1).

Figura 1: Representação gráfica da abordagem teórica em quatro partes do SEM

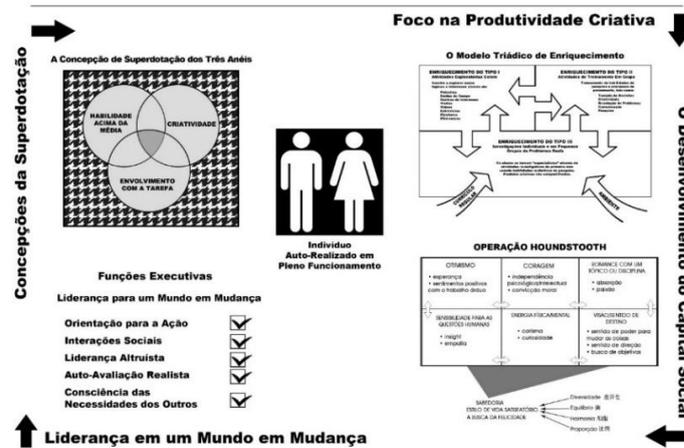


Figura 1. Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento

De acordo com Virgolim (2022), **a primeira parte do modelo**, que aborda a concepção de superdotação, é apresentada por meio da visão teórica da Teoria dos Três Anéis, com o objetivo de responder às perguntas: Quem são os superdotados? Quais são suas características e como identificá-los? Essa teoria, em conjunto com a Abordagem do Pool de Talentos, demonstra como mapear e identificar alunos superdotados para programas especializados.

Com grande interesse por biografias e por estudos sobre pessoas criativas e produtivas, especialmente aquelas que se destacaram por suas realizações únicas — como cientistas, artistas e humanitários —, Renzulli observou que esses indivíduos apresentavam uma combinação bem definida de três conjuntos de características ou traços de personalidade (representados como três anéis que se interconectam), que estavam interligados: habilidade acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Assim, Renzulli define a superdotação como:

(...) comportamentos de superdotação são aqueles que refletem uma interação entre três conjuntos básicos de traços humanos – habilidade acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Indivíduos capazes de desenvolver comportamentos de superdotação são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. Pessoas que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três conjuntos requerem uma grande variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são proporcionados pelos programas escolares regulares. (Renzulli e Reis, 1997, *apud* Virgolim, 2022).

Vista como ponto de partida para o desenvolvimento de talentos, Habilidades Acima da Média são definidas como um dos três componentes principais que, em conjunto, caracterizam a superdotação. Essas habilidades não se referem apenas a altas pontuações em testes de QI, mas abrangem um conjunto mais amplo de capacidades, que podem ser acadêmicas, artísticas, psicomotoras ou interpessoais. Renzulli e Reis (2014) argumentam que as Habilidades Acima da Média são aquelas que destacam o indivíduo em pelo menos uma área específica em comparação com seus pares. Os autores consideram importante a flexibilidade na avaliação dessas habilidades, olhando além dos testes tradicionais para incluir outras formas de aptidão que podem se manifestar em diversas áreas do conhecimento, como criatividade, liderança e capacidade para resolver problemas. Essas habilidades são vistas como o ponto de partida para o desenvolvimento de talentos, e quando combinadas com Criatividade e Envolvimento com a Tarefa (os outros dois anéis do modelo), levam à manifestação de comportamentos superdotados.

Habilidade acima da média abrange dois aspectos principais: (a) Habilidade geral, que se refere à capacidade de processar informações, integrar experiências para gerar respostas

adequadas e adaptáveis a novas situações, e envolver-se em pensamento abstrato. Essas habilidades são geralmente avaliadas em testes de aptidão e inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal; e (b) Habilidades específicas, que se referem à aplicação combinada das habilidades gerais em uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano, como dança, física, liderança, matemática, composição musical, empreendedorismo, escrita criativa, escultura, canto gregoriano, dentre tantas outras.

O envolvimento com a tarefa diz respeito à energia que o indivíduo dedica a um problema, tarefa ou área de desempenho específica, e pode ser expresso por características como perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e a crença na própria capacidade de realizar um trabalho importante. Pesquisadores (como Alencar e Fleith, 2001; Renzulli e Reis, 2014; Winner, 1996) têm apontado esse aspecto como um elemento comum entre indivíduos que se destacam pela produção criativa.

A criatividade é frequentemente vista como um dos traços mais presentes em indivíduos proeminentes, embora seja difícil mensurá-la por meio de testes confiáveis e validados. Assim, métodos alternativos, como a análise de produtos criativos, desenhos, observações, testes, entrevistas e autorrelatos têm sido sugeridos (Wechsler, 2004). Ainda assim, identificar os fatores que levam o indivíduo a utilizar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos para atingir um nível elevado de produtividade ou exibir comportamentos de superdotação continua sendo um desafio (Renzulli, 2014, 2018).

A **segunda parte** do Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM – Schoolwide Enrichment Model) refere-se ao Modelo Triádico de Enriquecimento, que define os serviços a serem oferecidos tanto para todos os alunos da escola quanto para aqueles identificados para o programa, a fim de responder à pergunta: Como diferenciar o currículo desses alunos? Entre os serviços do SEM estão a compactação do currículo, agrupamento, aceleração e enriquecimento (Renzulli, 2012; Renzulli e Reis, 2014). Estes serviços são também utilizados e descritos na legislação brasileira.

A **Compactação do currículo** possibilita que alunos mais avançados aprendam novos conteúdos em menos tempo, selecionando os aspectos mais importantes do currículo. Dessa forma, eles podem avançar rapidamente com o conteúdo já dominado, evitando atividades repetitivas e dedicando-se a enriquecimento e aceleração (Renzulli e Reis, 2014; Virgolim, 2014b).

Sabatella e Cupertino (2007), em alinhamento com o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli, abordam três modalidades fundamentais de intervenção em programas para

superdotados: o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento.

O **Agrupamento** consiste em reunir um grupo de alunos talentosos com habilidades ou interesses semelhantes em uma sala, permitindo ao professor adaptar as tarefas de forma mais eficiente para o grupo. Isso favorece o aprofundamento dos temas de interesse e a colaboração entre os alunos (Sabatella e Cupertino, 2007). Estratégias de agrupamento podem gerar maior possibilidade e aprofundamento. Os alunos se beneficiam pela troca e enriquecimento como outro, gerando possibilidade de maior aprendizagem dos temas e conteúdos. O professor deve ter um olhar para compor grupos com alunos de diferentes habilidades, a fim de propiciar melhores vivências. Nesta modalidade, tanto alunos academicamente habilidosos, quanto os criativo-produtivos se beneficiam (com ou sem dupla condição).

A **Aceleração**, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), permite que os alunos conclua o programa escolar em menos tempo. A aceleração deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar, considerando aspectos acadêmicos, intelectuais, físicos, emocionais e os interesses do aluno e sua família, além da receptividade do professor e da escola (Sabatella e Cupertino, 2007; Virgolim, 2019). Segundo Fleith e Alencar (2001) existem várias formas de serem feitas a aceleração. Uma delas é a admissão precoce na escola e outra é “saltar” um determinado ano escolar, ou ainda outra é fazer em menos tempo. Uma outra forma de aceleração é sua utilização em apenas algumas áreas ou matérias específicas do currículo. Antes da indicação deste processo, é necessário que um psicólogo avalie as condições da escola e receptividade do professor para então decidir se esse procedimento é o mais adequado. A aceleração está prevista em lei no Brasil (artigo 59 da LDB de Educação Brasileira, e nas Resoluções 2/2001 e 4/2009 e no Parecer 17/2001 do CNE/CEB).

O **Enriquecimento** propõe uma diferenciação mais profunda do currículo, permitindo que os alunos se tornem produtores de conhecimento. Sugere variadas experiências de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos e que estimulem suas potencialidades. Pode ser realizado na própria sala de aula com conteúdos paralelos ao currículo, salas de recursos ou contraturno, com o próprio professor ou monitor. Essa modalidade permite completar em menos tempo o conteúdo proposto, realizar investigação mais profunda do tópico que está sendo estudado, desenvolver projetos originais em determinadas áreas, ter liberdade de tópicos a serem estudados e utilizar seu estilo próprio de aprendizagem (Sabatella e Cupertino, 2007).

O SEM sugere três tipos de enriquecimento: Tipo I, que expõe os alunos a uma variedade de tópicos e experiências; Tipo II, que desenvolve habilidades de pesquisa, de pensamento criativo e desenvolvimento pessoal; e Tipo III, que envolve os alunos em projetos

criativos e investigativos em áreas de seu interesse (Renzulli, 2012, 2018; Renzulli e Reis, 2002, 2014).

As atividades do Tipo I têm como objetivo expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas e experiências, despertando seu interesse por novas áreas; consiste em atividades exploratórias gerais que normalmente não se faz no currículo escolar, como aprofundamento de conteúdo, pesquisas, busca de conhecimento em áreas variadas.

O Enriquecimento Tipo II envolve o desenvolvimento de habilidades necessárias para conduzir projetos de interesse pessoal, como pesquisa, habilidades de pensamento criativo e desenvolvimento de relações pessoais. Aqui são utilizados métodos, técnicas e materiais diversos, de modo a instrumentalizar os educandos no “como fazer”; seria a execução das atividades pensadas no Tipo I.

O Enriquecimento Tipo III é voltado para estudantes que desejam aprofundar seus conhecimentos em uma área específica, por meio de projetos mais complexos, em que assumem um papel ativo e aplicam o que aprenderam de maneira prática (Virgolim, 2014b). No Tipo III de enriquecimento escolar o aluno expande suas fontes para se aprofundar, experienciar e investigar, criando algo concreto que poderá impactar na resolução de problemas em nível avançados. Pode ser utilizado na escola regular, e beneficia tanto os alunos AHSD acadêmicos, quanto criativo-produtivos (com ou sem dupla condição). Este modelo é utilizado nas salas de recursos de Altas Habilidades e Superdotação e nos Núcleos de Atividades para Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS).

Renzulli e Reis (2014) destacam a importância de desenvolver a criatividade produtiva em todos os alunos, incentivando uma aprendizagem engajada, inspirada nos grandes criadores da humanidade, para que os jovens façam contribuições inovadoras no futuro.

A Operação Houndstooth, **terceira parte do modelo**, aborda os fatores co-cognitivos da superdotação e como esses fatores influenciam a produtividade e o capital social. Esses fatores incluem otimismo, coragem, paixão por uma área, sensibilidade para questões humanas, energia física/mental e visão de futuro, que interagem com as habilidades dos Três Anéis para promover o desenvolvimento do aluno (Renzulli, 2018; Virgolim, 2019).

A **quarta parte do Modelo de Enriquecimento**, denominada de **Funções Executivas** busca integrar fatores não-cognitivos no currículo, promovendo liderança, inteligência emocional e ética, preparando os alunos para se tornarem líderes futuros. Pesquisas de Sternberg, Gardner e da Psicologia Positiva também contribuem para essa visão (Renzulli, 2018).

Renzulli (2022) resume o propósito da educação de superdotados como aumentar o

número de jovens criativos e produtivos, capazes de fazer contribuições inovadoras para a sociedade. Ele destaca a necessidade de explorar alternativas pedagógicas ousadas e inovadoras, combinando tecnologia e uma pedagogia engajadora para proporcionar experiências altamente enriquecedoras a todos os alunos e não só a aqueles já identificados.

3.1.3 Atendimento aos alunos com AH/SD.

A Educação Especial voltada para alunos com altas habilidades e superdotação, que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. As Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2023). Esse atendimento consiste em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de maneira institucional e contínua, oferecido como suplementar à formação dos estudantes em escolas regulares, salas de recursos multifuncionais e nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS ou Centros de Atendimento para Altas Habilidades/ Superdotação – CAAHS.

O Parecer 51 (Brasil, 2023) esclarece que cabe às Secretarias de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, bem como às instituições privadas, a responsabilidade de manter um setor dedicado à fiscalização e acompanhamento das ações desenvolvidas, garantindo o cumprimento efetivo das legislações. O documento também lista principais alternativas de AEE para estudantes com altas habilidades e superdotação.

Fleith e Alencar (2001) recomendam algumas ações a serem implementadas no ambiente escolar para propiciar a aprendizagem do aluno AH/SD, a fim de favorecer não só a implementação do conteúdo, como o aumento da motivação (Fleith; Alencar, 2001, p. 144), seja nas classes regulares ou em atendimentos especializados: (a) A aprendizagem deve ser centrada no aluno e não no professor; (b) Deve-se encorajar a independência e não a dependência; (c) Deve-se encorajar uma atmosfera “aberta” em sala de aula; (d) Deve-se enfatizar a aceitação e não o julgamento; (e) Deve-se permitir e encorajar a alta mobilidade ao invés da baixa mobilidade.

Ainda Perez, Rodrigues e Fernandes (1998) sugerem as seguintes propostas de trabalho: (a) Sistema de agrupamentos específicos (em centros específicos, em aulas específicas, com conteúdos curriculares); (b) Adaptações curriculares; (c) Ampliações curriculares; (d) Verticais/área específica; (e) Horizontais/interdisciplinares; (f) Individuais ou com grupo de participação; (g) Tutorias específicas, monitorias; (h) Enriquecimento no contexto de

aprendizagem; (i) Diversificação curricular; (j) Contextos enriquecidos; (k) Enriquecimento extracurricular; (l) Programas de desenvolvimento pessoal; e (m) Programas com mentores.

Sabemos que encontraremos diversidades de escolas e metodologias que provavelmente se adequem melhor a cada perfil de superdotado. Isto nos leva a refletir como é a maneira de aprender de cada um. Se tem um perfil mais acadêmico, talvez se beneficie de uma escola mais conteudista ou bilíngue; ou, se apresentar o perfil produtivo criativo, uma metodologia baseada em projetos e que valorize as habilidades, possa ser mais adequada. Desta maneira, se faz necessária a oferta de ensino adequado ao aluno altamente habilidoso.

Vários autores e pesquisadores brasileiros (por exemplo, Fleith; Alencar, 2013; Sabatella, 2013; Virgolim, 2019) destacam a importância de um atendimento educacional especializado e inclusivo que identifique o potencial elevado em crianças desde as idades mais precoces, além de incentivar e desenvolver suas habilidades diferenciadas. Eles também ressaltam a necessidade de promover o bem-estar e garantir que nossos jovens mais promissores possam realizar plenamente seu potencial durante os anos escolares.

Sabatella (2013) destaca a importância de se buscar alternativas educacionais para essa parcela da população que não recebe o atendimento e a assistência de que necessita, sendo negligenciada em suas necessidades intelectuais, emocionais e sociais. A autora também critica a falta de enfoque nessa área nos cursos de formação de professores, o que dificulta que esses profissionais possam identificar, reconhecer e valorizar adequadamente o potencial desses alunos em suas áreas de atuação.

Seguindo essa perspectiva, Freitas e Pérez (2010) expressam preocupação com o atendimento desses alunos que, se não forem identificados e incentivados, podem ter seu desenvolvimento potencial comprometido. Ao se ajustarem à rotina da sala de aula, eles podem reprimir suas habilidades, resultando em frustração e falta de interesse. Por isso, as autoras defendem a necessidade de investir nesse público por meio de um atendimento educacional especializado, reforçando a importância de uma inclusão com mais qualidade.

3.1.4 Legislação: Altas Habilidades /Superdotação

Algumas legislações garantem a oferta de um variado tipo de atendimento que auxilie educandos com Altas Habilidades e Superdotação, seja na rede pública ou privada, com ou sem dupla condição – ou seja, Altas Habilidades e Superdotação na presença de comorbidades concomitantes (por exemplo, Transtorno do Espectro Autista – TEA; Transtorno do Déficit de

Atenção e Hiperatividade – TDAH; Dislexia; Disgrafia; Disortografia). Algumas das legislações mais importantes são apresentadas no quadro 5:

Quadro 5: Legislações para Altas Habilidades/Superdotação.

3.1. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961:	fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei introduziu o Título X Da Educação de Excepcionais, trazido para a Educação Especial brasileira pela psicóloga russa Helena Antipoff (1892-1974). Em 1967, considerando os estudantes superdotados prioridade nacional, o MEC instalou uma comissão nomeada por Portaria Ministerial, a fim de estabelecer critérios de identificação e atendimento aos estudantes superdotados;
3.2. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971:	o artigo 9º nomeou os alunos da Educação Especial, incluindo entre eles, os superdotados; fixou as Diretrizes e Bases para o ensino dos 1º e 2º graus, e deu outras providências.
3.3. Projeto Prioritário no 35, do Plano Setorial de Educação e Cultura, referente ao período de 1972 a 1974:	estabeleceu as metas a serem alcançadas com a identificação e o atendimento desses estudantes, estas foram incluídas no que fixou a política de ação do MEC para os superdotados. Foram estabelecidos o conceito norteador, critérios de identificação, tipos de classes oferecidas aos estudantes (regulares e especiais), modalidades de atendimento (enriquecimento curricular, aceleração de estudos ou as duas modalidades conjugadas) apresentadas na literatura desde o ano de 1931, acrescentando a monitoria aos docentes universitários, como modalidade de atendimento e formação dos superdotados matriculados na Educação Superior;
3.4. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:	o seu artigo 5º garante que todos são iguais perante a Lei, assim como “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (artigo 208, inciso V);
3.5. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990:	que “dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências”, garante em seu artigo 54, inciso V, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”;
3.6. Política Nacional de Educação Especial, de 1994:	apresentou, pela primeira vez, o conceito de altas habilidades ou superdotação. Logo após a sua publicação, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) que incluía os alunos superdotados entre o público a ser beneficiado pelas políticas públicas de educação inclusiva;
3.7. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996:	estabeleceu as atuais Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se da Lei que consolidou os direitos dos estudantes superdotados nos âmbitos da Educação Básica, Educação Superior e na Educação Especial, como modalidade de educação escolar, garantindo, em seu artigo 59: [...] <i>I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;</i> <i>II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração de estudos para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;</i> <i>III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;</i> <i>IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;</i> <i>V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.</i>
3.8. Decreto no 7.611, de 11 de novembro de 2011:	dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Este Decreto consolidou a terminologia “altas habilidades ou superdotação”, sendo revogada do Decreto no 6.571, de 17 de setembro de 2008, e garantiu que o Atendimento Educacional Especializado fosse oferecido

	de maneira complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação;
3.9. Lei no 12.796, de 4 de abril de 2013:	altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Foi a Lei que introduziu a terminologia “altas habilidades ou superdotação” na LDB;
3.10. Lei no 13.234, de 29 de dezembro de 2015:	altera a Lei no 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre “a identificação, o cadastramento e o atendimento, na Educação Básica e na Educação Superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação”, atribuições já encontradas no Censo Escolar do Inep; e
3.11. Lei no 14.191, de 3 de agosto de 2021:	altera a Lei no 9.394/1996, para dispor “sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”. Introduz a categoria surdos com altas habilidades ou superdotação.

Fonte: Autoria própria

Foi na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que o público das Altas Habilidades e Superdotação ganhou maior visibilidade na sociedade, no que tange ao atendimento às suas necessidades educacionais específicas.

Quando coloca-se a pessoa com Altas Habilidades no rol da Educação Especial, tira esse público da invisibilidade e amplia o olhar priorizando as necessidades específicas das pessoas com Altas Habilidades, assim como das pessoas com deficiência.

Enquanto os órgãos encarregados da Educação Especial não tiverem, em seus quadros, profissionais especializados com experiência que pensem nas Altas Habilidades/Superdotação e desenvolvam uma política pública efetiva e eficaz, enquanto os legisladores continuam escrevendo leis sem conhecimento da matéria sobre a qual legislam, enquanto não houver investimentos para formar professores e profissionais para a identificação e o atendimento educacional especializado dos estudantes com AH/SD, continuaremos promovendo a fuga de cérebros, alimentando equipes científicas, esportivas e artísticas de outros países e mantendo invisíveis milhões de pessoas que poderiam ter um desenvolvimento pleno para o bem delas e da sociedade (Pérez, 2018, p. 330).

Em 1961, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 4.024 (1961), que, em seus artigos 88 e 89, tratava da educação das pessoas chamadas de *excepcionais*, grupo no qual eram incluídos os superdotados. Mas foi na LDB 9394/96 que o público das Altas Habilidades foi visto e políticas públicas começam a caminhar nessa direção, assegurando os serviços de apoio especializado nas salas de recurso de apoio à aprendizagem e na escola regular, adaptação e enriquecimento em currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, professores com especialização adequada para atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados. Além de instituir cadastro nacional de alunos com Altas Habilidades/Superdotação para fins de fomentação de políticas públicas.

3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AH/SD

Quando temos conhecimento de que estudantes identificados com altas habilidades têm direito a terem suplementação por meio do AEE, encontramos alguns equívocos sobre como deve ser feito o atendimento às necessidades específicas destes alunos. Um deles é achar que o aluno com AH/SD tem sua necessidade atendida somente quando encaminhado para salas de recursos de atendimento especializado para Altas Habilidades/Superdotação no contraturno escolar.

Sabemos que o professor do ensino regular tem fundamental importância no reconhecimento e identificação dos alunos altamente habilidosos para que sejam atendidos conforme suas individualidades em sala de aula e/ou no atendimento educacional especializado. Contudo, Fumegalli (2012) pontua que nos deparamos com grande despreparo da escola e dos profissionais da educação, em como atender as necessidades específicas de alunos inclusivos no ensino regular, como defende:

Devido a todo um percurso histórico e cultural sabemos que muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as limitações e individualidades a fim de que, realmente todos os alunos sejam incluídos e, ao mesmo tempo, analisar o que é “estar” excluído em uma sociedade que se diz “igualitária”(Fumegalli, 2012, p. 21).

O papel do professor é fundamental para que os alunos com comportamento de Altas Habilidades e Superdotação sejam vistos, identificados, encaminhados e atendidos em sua sala de ensino regular, bem como nas salas de recursos para o AEE.

Com a LDB 9394/96, as Altas Habilidades e Superdotação foi incluída como Educação Especial, garantindo que: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial” (Brasil, 1996, art. 58, § 1º).

A nomenclatura de **apoio especializado** dava a interpretação de que seria ofertado somente se houvesse uma necessidade, abrindo precedente para o entendimento de não haver necessidade para todos. O apoio especializado ainda não estava claro de como seria ofertado. Já no Decreto nº6.571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, consta a definição desse atendimento como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008, art. 3º, § 1º). Aqui já se direciona a função do AEE, trazendo, além da formação continuada de professores, a implementação da sala de recurso multiprofissional. Ainda no Decreto nº6.571 foi incorporado o art. 6º, sobre o acréscimo do art. 9º no Decreto nº6.253/2007, sendo:

Art. 9º- A Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular

da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, em seu capítulo VI, dispõe sobre o AEE na Educação Especial quanto à realização e disponibilização dos serviços e dos recursos próprios deste atendimento, orientando alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do Ensino Regular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

Na perspectiva da Educação Especial inclusiva, na qual as pessoas com Altas Habilidades/Superdotação estão inseridas como público alvo (Brasil, 1996, art .58), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva mostra definições mais específicas sobre o AEE. Entretanto, a LDB n°9394/96, em seu artigo 58, assegura que o público da Educação Especial deve ser **atendido nas turmas regulares de ensino**. Assim, o processo de inclusão deve ser feito dentro das salas de aula, pelo professor regente, que deverá receber formação continuada para o AEE, como disposto no Decreto 6.571/2008. Embora este último decreto também fale da implementação das salas de recursos multifuncionais e que esta oferta deverá ser feita no contraturno escolar, segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008).

Na Resolução n° 4/2009 CNE/CEB Art. 9° vemos que:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Ainda nessa Resolução, em seu artigo 13:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos

público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; [...] VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Já a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, encontramos as Orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Consta, neste documento, toda a descrição de como deve ser criada esta sala de recursos em relação a recursos financeiros, matrícula, espaços físicos adaptados, a necessidade de constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a formação e os deveres do professor da sala de recurso multifuncional, bem como a participação do professor do ensino regular neste processo.

O Decreto nº7.611 de 2011 revoga o Decreto 6.571 de 2008 e dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, como no capítulo VII, “oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2011) e mais uma vez coloca as Altas Habilidades e Superdotação como público da Educação Especial no parágrafo 1º: “Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação”. Ainda no Decreto nº7.611, o artigo 2º menciona:

A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2011).

Também denomina no § 1º que é o AEE e dispõe definições sobre sua oferta:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o **conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos** organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com Altas Habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, art. 2º).

O Decreto traz ainda o § 2º sobre:

O atendimento educacional especializado deve **integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família** para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, **atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas** (Brasil, 2011, art. 2º).

O artigo 3º traz os objetivos do AEE, sendo:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, art. 3º).

Vemos que o AEE abrange não só as salas de recursos multiprofissionais, mas é complemento e suplemento à aprendizagem dentro da sala de aula do ensino regular, pois se trata de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, de modo a eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, facilitando, assim, o processo de inclusão nas salas de aula do ensino regular. Além disso, deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes. Para atender às necessidades específicas das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou Plano Individual de Ensino (PIE) é elaborado pelos professores nas salas de recursos de AEE em articulação com os professores das salas de ensino regular (BRASIL, 2009) e nele deve constar a forma com que o aluno será atendido e o local onde se dará, podendo ser dentro ou fora da escola. Acerca da oferta do AEE, Delou (2014) reflete que:

o Atendimento Educacional Especializado se caracterizará por um processo de inclusão inversa, ou seja, uma vez matriculados na escola, os alunos com Altas Habilidades/Superdotação somente serão alvo de inclusão quando encaminhados para a realização de atividades de enriquecimento curricular fora do ambiente de sua sala de aula regular. (Delou, 2014, p. 414)

Em toda documentação citada acima, podemos verificar que as pessoas identificadas com Altas Habilidades/Superdotação são o público-alvo da Educação Especial e que este público tem direito ao AEE que será ofertado nas salas de recursos multifuncionais para Altas Habilidades /Superdotação. Isso acontece quando a pessoa registra a matrícula na escola regular de ensino e esta é declarada no censo escolar como público da Educação Especial, sendo encaminhada para matrícula também na sala de recurso multifuncionais de AEE, como orienta o art. 8º do Decreto nº 7.611/2011, com a alteração no Decreto nº 6.253, de 2007: “Art. 9º - A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado”, sendo que:

§ 1 - A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2 - O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14.” (Brasil, 2011)

Assim, a sala de recursos de AEE pode ser na mesma escola ou em outra instituição credenciada. O PEI/ PIE deverá ser elaborado no AEE da sala de recursos multifuncionais (Delou, 2014²). Este documento deve ser construído em **colaboração mútua com o professor da rede regular de ensino**, objetivando toda adequação, enriquecimento e necessidades específicas dos educandos identificados com Altas Habilidades e Superdotação. Embora o aluno identificado com AHSD seja encaminhado para a sala de recursos do AEE, o professor de ensino regular participa ativamente do processo inclusivo na elaboração de estratégias para o atendimento deste público. Sendo assim, verificamos que, pela carga horária do ensino regular ser maior e o professor desta sala passar maior tempo com o aluno AHSD, é de suma importância que este profissional tenha conhecimento teórico na área, assim como de estratégias pedagógicas para atender suas necessidades específicas na sala de aula do ensino regular, promovendo a verdadeira inclusão.

4 METODOLOGIA

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa visou analisar as possíveis contribuições que o atendimento educacional especializado – AEE traz para a aprendizagem escolar de alunos identificados com Altas Habilidades em sala de aula do ensino regular. Como forma de se atingir esse objetivo, optou-se pela pesquisa qualitativa, com recorte de pesquisa de campo.

O método qualitativo de pesquisa é uma abordagem que busca compreender os fenômenos a partir de suas particularidades, contexto e significados subjetivos, priorizando a análise sobre a quantificação dos dados. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa se diferencia das abordagens quantitativas por focar nas relações e nos processos, valorizando a compreensão da realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Ela envolve a análise de aspectos subjetivos e interpretativos, como percepções, crenças, valores e significados atribuídos pelos participantes à realidade social. No caso dessa pesquisa, procura-se entender o fenômeno – as possíveis contribuições do AEE para a aprendizagem – por meio das vivências, percepções e experiências dos alunos, famílias e professores.

A pesquisa de campo é uma modalidade dentro da pesquisa qualitativa, que implica a observação diretamente no local onde o fenômeno ocorre. Segundo Minayo (2009), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador entre em contato direto com o ambiente e as pessoas, facilitando a compreensão das interações e dinâmicas presentes no contexto estudado. A pesquisa de campo envolve a imersão do pesquisador no local do estudo – no caso, os locais onde ocorrem os AEE –, utilizando métodos como observação participante, entrevistas e análise documental.

Para a análise dos dados coletados optou-se pela análise temática que Rosa e Mackedanz (2021) ressaltam que envolve uma busca a partir de um conjunto de dados, como objetivo de encontrar padrões repetidos de significado. Braun e Clarke (2006) *apud* Rosa e Mackedanz (2021) trazem seis passos para realização de uma análise temática: Fase 1: Familiarização com os dados; Fase 2: Geração dos códigos iniciais; Fase 3: Busca por temas; Fase 4: Revisão dos temas; Fase 5: Definição e finalização dos temas; Fase 6: Produção do relatório.

Os procedimentos éticos foram seguidos e o projeto foi submetido ao comitê de ética.

Em conformidade com os padrões éticos que norteiam a realização de pesquisa científica e, principalmente em consonância com a Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a presente pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, juntamente com todos os documentos exigidos para a realização da mesma, a saber: Carta

de Encaminhamento de Projetos ao CEP/CHS, Termo de Aceite Institucional, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os diferentes grupos de sujeitos do projeto e para os pais/responsáveis dos alunos, Termo de Assentimento para menores de idade, Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa, e Termo de responsabilidade pelo uso de informações e cópias de documentos para fins de pesquisa.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE), que autorizou a realização da pesquisa em instituição pública.

4.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada em duas salas de recursos de Atendimento Educacional Especializado – AEE, sendo uma instituição privada e outra pública, que atendem alunos do Ensino Fundamental 1 e que trabalham com a mesma fundamentação teórica, ou seja, o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli. Foi uma escolha por conveniência, por serem ambos locais de fácil acesso à pesquisadora.

A instituição privada presta serviços como de avaliação psicológica, neuropsicológica e neuropsicopedagógica para identificar Altas habilidades/Superdotação. Também realiza os serviços de psicologia, reforço pedagógico, nutrição, psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado para pessoas identificadas com altas habilidades/Superdotação. Além disso, oferecem cursos para os pais e profissionais com a temática das AH/SD.

A instituição pública é um dos 23 locais com salas de recursos de Altas habilidades/Superdotação, no Distrito Federal, que oferece Atendimento Educacional Especializado para este público da Educação Especial. Existem salas de recursos (AEE) para AH/SD do tipo generalista, onde atendem crianças do Ensino Fundamental I e salas de recursos (AEE) específicas de artes, tecnologia, ciências etc, que atendem alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Neste sentido, foram necessárias a comprovação da autorização das instituições pública e privada para a realização da pesquisa de campo nas instituições, nas quais são ofertados Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades e Superdotação.

Na instituição privada foi anexada a documentação exigida pelo Comitê de Ética que deu o parecer consubstanciado nº6041246, que constou de uma autorização assinada pela CEO do AEE na instituição particular. Para a autorização da pesquisa na instituição pública, foi necessária a autorização da EAPE do GDF – Subsecretaria de Formação Continuada dos

Profissionais da Educação, que expediu o memorando n° 141/2022, encaminhando para a Coordenadoria Regional de Ensino de Taguatinga, autorizando a pesquisa em uma sala de recursos de Altas Habilidades e Superdotação, indicada pela mesma.

4.3 PARTICIPANTES

Todos os estudantes receberam identificação e/ou diagnóstico de Altas Habilidades/Superdotação e estavam matriculados na Educação Básica – Ensino Fundamental I e frequentavam o AEE no contraturno escolar. Os familiares dos alunos, assim como os professores da sala de aula regular, tiveram interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Seguem os quadros 6, 7 e 8 com os dados dos participantes desta pesquisa:

Quadro 6: Informações sobre os alunos participantes da pesquisa.

Nome	Idade	Ano escolar	Instituição
A1 – João Emanuel	10 anos	5° ano	Pública
A2 – Tomás	10 anos	5° ano	Pública
A3 – José Paulo	7 anos	2° ano	Pública
A4 – Stela	9 anos	4° ano	Privada
A5 – Miguel	7 anos	2° ano	Privada
A6 – Theo	9 anos	4° ano	Privada

Fonte: Autoria própria

Quadro 7: Informações sobre os responsáveis participantes da pesquisa.

Nome	Grau de parentesco	Idade	Principal cuidador da criança	Instituição
R1 – Lia	Mãe	46 anos	Junto com o pai	Pública
R2 - Paulo Eduardo	Pai	33 anos	Junto com a mãe	Pública
R3 - Eder Giovanne	Pai	41 anos	Junto com a mãe	Pública
R4 - Patrícia	Mãe	37 anos	Junto com o pai	Privada
R5 - Leonel	Pai	39 anos	Junto com a mãe	Privada
R6 – Priscila	Mãe	45 anos	Junto com o pai	Privada

Fonte: Autoria própria

Quadro 8: Informações sobre os professores participantes da pesquisa.

Nome	Componente curricular que leciona	Idade	Tempo de experiência em sala de aula regular	Instituição
P1 – Joel	Professor regente	48 anos	Não informado	Pública
P2 – Dinair	Professora regente	43 anos	Não informado	Pública
P3 – Rosália	Professora regente	45 anos	7 anos	Pública
P4 – Priscila	Professora regente	34 anos	10 anos	Privada
P5 – Carolina	Professora regente	26 anos	8 anos	Privada
P6 – Maria Elizabeth	Língua portuguesa	60 anos	26 anos	Privada

Fonte: Autoria própria

Inicialmente eram previstas 10 participações neste estudo, no entanto, das cinco crianças da sala de AEE do ensino privado, duas foram excluídas; uma delas havia recebido há pouco tempo a identificação de altas habilidades e a mãe não quis participar; e a outra, por não ter conseguido contato com a professora regente da sala regular, impossibilitando que a pesquisa

fosse realizada nas três esferas pretendidas: aluno, família e escola regular. Da mesma maneira, das cinco crianças que fariam parte do grupo da escola pública, duas foram excluídas, uma pela professora ter se aposentado e não termos conseguido a autorização; e a outra pela professora ter saído de licença maternidade. Assim, a pesquisa foi realizada com 6 crianças, seus responsáveis e professores, sendo 3 da sala de AEE pública e 3 da sala de AEE privada. O Atendimento Educacional Especializado privado, trata-se não de uma escola privada que tem um AEE nela, mas uma Instituição privada que atende superdotados. Dentre os atendimentos fornecidos neste Instituto privado para superdotação tem avaliação neuropsicológica e avaliação neuropsicopedagógica para altas habilidades/superdotação; AEE para crianças a partir de 3 anos; Mentorias específicas dentro de áreas de interesse; Curso para pais; Formação para professores, tudo ofertado dentro da temática de Altas habilidades/superdotação.

4.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS

Foram utilizados neste estudo os procedimentos de observação e entrevista semiestruturada com roteiro específico. A entrevista semiestruturada é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. De acordo com Triviños (1987), essa modalidade de entrevista combina perguntas previamente elaboradas com a flexibilidade de explorar novos temas e aprofundar respostas durante o processo. O entrevistador possui um roteiro básico de questões, mas pode adaptá-lo de acordo com o andamento da conversa, permitindo uma interação mais espontânea e rica em detalhes. Esse tipo de entrevista é valioso para captar as experiências, opiniões e percepções dos entrevistados de forma mais aberta e natural.

O método de observação é uma técnica fundamental dentro da pesquisa qualitativa, especialmente em estudos de campo. Segundo Lüdke e André (1986), a observação é um método que permite ao pesquisador capturar o comportamento e as interações dos sujeitos em seu ambiente natural, sem interferir diretamente nas situações observadas. Esta pesquisa se utilizou da observação não participante, uma vez que a pesquisadora optou por se manter afastada das interações, observando-as sem interferir diretamente, uma vez que se desejava minimizar a influência da pesquisadora sobre o comportamento dos sujeitos estudados.

A observação se mostrou uma técnica valiosa, oferecendo uma perspectiva mais holística da realidade investigada, ao captar aspectos não verbais e contextuais que podem não ser acessíveis através de questionamentos diretos.

Esse método de coleta de dados foi utilizado para observar o atendimento realizado, tanto na instituição privada, quanto na pública. Os Apêndices A e B trazem o roteiro utilizado na

entrevista semiestruturada, construído de acordo com os objetivos deste estudo e as características dos participantes: alunos, responsáveis e professores.

Assim, foram realizadas entrevistas com 6 crianças participantes, 6 responsáveis que acompanham a vida escolar das crianças participantes e 6 professores regentes do ensino regular do Ensino Fundamental, no qual as crianças participantes estão matriculadas. As entrevistas foram realizadas individualmente de forma presencial e gravadas em áudio, sendo que as datas e horários foram devidamente registrados. Os termos de Assentimento para crianças e Consentimento para os pais e professores foram devidamente assinados.

4.5 PROCEDIMENTOS

As observações diretas realizadas no âmbito do atendimento especializado foram alvo na descrição das atividades realizadas e suas possíveis contribuições para a aprendizagem escolar dos alunos. As informações obtidas por meio das entrevistas semiestruturadas foram alvo de uma análise temática que segundo Rosa e Mackedanz (2021), neste tipo de análise os temas ou padrões dentro dos dados podem ser identificados por indução ou dedução, e nos dá a possibilidade de fornecer uma descrição mais detalhada e diferenciada sobre um tema ou grupo de temas dentro da análise dos dados.

Desta maneira, as informações adquiridas para este estudo com a entrevista, foram definidos os temas e construídas categorias de análise temática com base nos objetivos do estudo, nas questões dos roteiros de entrevistas, e nos aspectos comuns das respostas dos participantes. Os dados relativos às aprendizagens escolares dos alunos foram analisados, para uma comparação dos mesmos, considerando o período anterior e posterior à participação dos alunos no AEE, na visão dos próprios alunos, seus responsáveis e seus professores do ensino regular.

A **primeira fase** da pesquisa, se deu com a observação de um atendimento dos alunos na sala de recursos onde recebem atendimento educacional especializado no contraturno escolar, para observação das práticas pedagógicas aplicadas, em atendimento diferenciado e específico para alunos identificados com Altas Habilidades e Superdotação, sendo um na instituição privada para Altas Habilidades e o outro na sala de recursos do GDF. Fez-se análise prévia de observação em relação aos procedimentos pedagógicos aplicados nas salas de recursos participantes da pesquisa. Nos quadros a seguir serão apresentadas as informações sobre a observação:

Quadro 9 – Observação no AEE da Altas habilidades do sistema público

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
---------------	------	-------	--------	---------	---------

Sala de recursos para alunos identificados com Altas Habilidades e superdotação	09/11/2023	Escola que oferece o atendimento AEE – Sala generalista com atendimento de alunos do Ensino Fundamental 1.	14h30	16h30	2h
---	------------	--	-------	-------	----

Fonte: Autoria própria

Quadro 10 – Observação no AEE da Altas habilidades do sistema privado

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
Alunos identificados com Altas Habilidades e superdotação (Grupo 3)	16/11/2023	Instituição privada que oferece Atendimento Educacional Especializado	9h	11h	2h

Fonte: Autoria própria

Na **segunda fase**, os participantes da instituição privada para Altas Habilidades responderam a entrevista semiestruturada, sendo 3 alunos, com os 3 respectivos responsáveis e com as 3 professoras regentes das salas do ensino regular do ensino fundamental, onde o aluno está devidamente matriculado. O mesmo procedimento se seguiu na instituição pública. Realizou-se análise prévia das informações das entrevistas com alunos, responsáveis e professores para a construção das categorias de análises. Os quadros que serão apresentados a seguir serão apresentadas informações sobre as entrevistas:

Quadro 11 – Entrevista com os alunos - AEE da Altas habilidades do sistema público

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
A1. J. E.	09/11/2023	Sala do AEE	16h45	17h	15min.
A2.T	09/11/2023	Sala do AEE	17h	17h15	15min.
A3. J.P.	09/11/2023	Sala do AEE	17h15	17h30	15min.

Fonte: Autoria própria

Quadro 12 - Entrevista com os responsáveis - AEE da Altas habilidades do sistema público

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
R1.L	09/11/2023	Escola do AEE	14h	14h15	15min.
R2.P. E	09/11/2023	Escola do AEE	14h15	14h30	15min.
R3.E. G.	09/11/2023	Escola do AEE	16h30	16h45	15min.

Fonte: Autoria própria

Quadro 13 – Entrevista com os professores do ensino regular - AEE da Altas habilidades do sistema público

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
P1.J	28/11/2023	Escola regular que atua	13h30	14h30	1h
P2.D	16/11/2023	Escola regular que atua	9h	9h30	30min.
P3. R	20/11/2023	Escola regular que atua	14h	14h30	30min.

Fonte: Autoria própria

Quadro 14 - Entrevista com os alunos - AEE da Altas habilidades do sistema privado

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
A4. S	16/11/2023	Instituto privado	11h15	11h30	15min.
A5. M	16/11/2023	Instituto privado	11h30	11h45	15min.
A6. T	16/11/2023	Instituto privado	11h45	12h	15min.

Fonte: Autoria própria

Quadro 15 – Entrevista com os responsáveis - AEE da Altas habilidades do sistema privado

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
R4. P	16/11/2023	Instituto privado	8h	8h15	15min.
R5. L	16/11/2023	Instituto privado	8h15	8h30	15min.
R6. P	16/11/2023	Instituto privado	11h	11h15	15min.

Fonte: Autoria própria

Quadro 16 – Entrevista com os professores do ensino regular - AEE da Altas habilidades do sistema privado

Identificação	Data	Local	Início	Término	Duração
P4. P.	07/11/2023	Escola regular que atua	17h30	18h	30min
P5. C	08/11/2023	Escola regular que atua	8h	9h	1h
P6. M. E.	13/12/2023	Escola regular que atua	14h	14h30	30min

Fonte: Autoria própria

4.6 ANÁLISE

Os resultados obtidos por meio da entrevista e das observações foram analisados por meio de uma abordagem qualitativa de análise interpretativa (observações) e temática (entrevistas), com o intuito de responder à questão de pesquisa – o atendimento educacional especializado possibilita uma boa aprendizagem escolar dos alunos superdotados no ensino regular? – assim como aos objetivos de pesquisa: analisar as possíveis contribuições pedagógicas do AEE para a aprendizagem escolar de um grupo de crianças identificadas com comportamento de altas habilidades e superdotação, matriculadas na educação básica, que recebem atendimento especializado no contraturno escolar. Neste sentido, buscou-se: (1) analisar o tipo de atividades pedagógicas propostas aos alunos superdotados na sala de recursos do AEE no qual frequentam; E (2) analisar a possível contribuição pedagógica do AEE na aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos atendidos, dos seus responsáveis e do professor da escola regular.

5. RESULTADOS

Neste capítulo serão descritos os resultados referentes às questões que nortearam esta pesquisa: 1) O atendimento educacional especializado possibilita uma boa aprendizagem escolar dos alunos superdotados no ensino regular?

Serão apresentados os resultados relativos da observação. Em seguida, os resultados a partir das entrevistas e dispostos de acordo com as categorias que emergiram da análise temática. A partir desse conjunto de resultados foi desenvolvida uma abordagem sistematizada, procurando a convergência dos elementos inerentes aos conteúdos da questão investigada. Dessa forma, resultados significativos foram extraídos de cada procedimento de modo a responder a particularidade da questão.

5.1 OBSERVAÇÃO

Foi realizada observação naturalística, direta não participante, de duas salas do AEE, uma do ensino privado e outra do ensino público. A proposta é pautada na observação das atividades desenvolvidas nas salas do AEE para crianças identificadas com Altas Habilidades e Superdotação. Compreendendo que se trata de um ambiente pedagógico e as atividades isoladas não traduzem, por si só, o contexto educativo de aprendizagem, foram observados os aspectos de disposição e organização da sala, a relação entre os alunos, a relação alunos/professores e a atividade pedagógica proposta no dia da observação. Seguem os quadros 17 e 18 com as observações e em seguida a análise interpretativa.

Quadro 17 - Observação do AEE da instituição pública

<p>Local de Realização da Observação: Sala de Recursos da instituição pública Data: 09/11/2023 Hora de Início:14h30 Hora do fim:16h30 TEMPO total de observação: 2h Participantes: Quatro crianças e uma professora do AEE Tipo de Atividade Observada: Rotina de atendimento para altas habiliaddes.</p>
<p>Descrição da Atividade Observada:</p> <p>Ao entrar na Sala de Recursos de Altas Habilidades da Escola Pública (Distrital), foi possível perceber que existiam mais de uma sala, naquela escola, para tal atendimento. Duas salas atendiam crianças do ensino Fundamental I e outras três salas eram designadas para o atendimento de crianças e adolescentes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental 2. Se trata de um Centro de Ensino para atendimento de altas habilidades/superdotação, ou seja, não existe</p>

ensino regular nessa escola, ela é exclusiva para Atendimento Educacional Especializado de superdotados. Na sala de Altas Habilidades, na qual fiz a observação, havia uma professora especialista em altas habilidades e superdotação e quatro crianças, nesse dia, sendo atendidas. A turma normalmente comporta até seis crianças por atendimento, que se dá uma vez por semana no contraturno escolar, com duração de três horas. A sala de aula de altas habilidades e superdotação, ou sala de recurso, consistia em uma sala fixa para este fim. Existiam cantos específicos para áreas do conhecimento. Havia um computador para uso dos alunos, uma mesa da professora (com variados materiais), uma estante com vários potes e vários materiais, compondo o cantinho da ciência (dentro de potes tinha cobras e pequenos animais peçonhentos). Havia um outro cantinho com produções de atividades mais artísticas, onde as crianças colocavam o projeto individual que estivessem fazendo, dentro de um pote de sorvete, uma mini maquete. Além disso, uma caixa grande com vários jogos e outra com sucatas.

Na sala havia armários de ferro, contendo materiais de uso. Em uma mesa circular com cinco cadeiras estavam três crianças fazendo produções para uma amostra que aconteceria ao final do mês; uma quarta criança, que já havia terminado, estava jogando em um computador. A professora me apresentou para o grupo, dizendo que eu era uma pesquisadora da universidade e que, naquele dia, eu ficaria algumas horas, na sala, observando as atividades que eles estavam fazendo. A professora estava organizando os trabalhos que iriam para essa amostra, que já tinha data marcada.

Os alunos interagiam entre si, conversavam, perguntavam, andavam pela sala e trabalhavam em suas produções. A mesa foi organizada pelas próprias crianças, que estavam utilizando canetinha e tinta. As seguintes atividades foram realizadas naquele dia:

1º) Eles estavam fazendo uma espécie de mini maquete dentro de um pote de sorvete. Em dado momento, foram finalizando suas atividades, que era um produto final; uma produção do projeto que eles estavam fazendo relacionado a agenda 2020/2030, onde viram e se aprofundaram das metas da Organização das Nações Unidas – ONU. Dentro do pote de sorvete, cada criança fez sua própria produção, usando sua criatividade, para sua leitura de um mundo ideal em relação às metas, o que tinham hoje e o que teriam nos anos posteriores. Após esse momento, juntaram-se ao colega que estava no computador para vê-lo jogando, até que a professora pudesse organizar a próxima atividade para a turma. A professora chamou todos de volta para essa mesa e eles atenderam prontamente. A criança que estava no computador pediu só para finalizar o jogo e assim foi acolhido.

2º) A professora então mostrou que eles fariam naquele momento uma atividade, que era de desafio lógico. Cada uma das crianças recebeu sua folha de desafio, onde eles precisavam encontrar, através de uma espécie de charada, qual era a resposta/solução. Cada uma das crianças recebeu um desafio diferente. Aquele que terminava poderia tentar ajudar o colega a solucionar esse desafio cognitivo. Quando deu a hora do intervalo para o lanche, um dos colegas ainda não havia terminado, mas aqueles que já tinham terminado se comprometeram em ajudar o colega depois do lanche. Os que terminaram mais cedo, não tiveram outra proposta de atividade porque já estava quase na hora do intervalo. Todos saíram para o lanche.

3º) Os alunos voltaram para a sala depois do intervalo e a professora pediu que eles fossem beber água, lavar as mãos e ir ao banheiro, porque naquele momento eles iam manusear a pasta deles com todas as produções do ano, pois estavam em fechamento de ano letivo, o que se daria na aula seguinte. Os alunos trabalharam nessa proposta de organização das suas produções.

Na sala de altas habilidades do ensino público, todas as crianças recebem o lanche fornecido pela escola e têm a oportunidade de sair para a área externa, que não é muito grande, para brincar. Também podem ficar ali pelo corredor ou conversando com os meninos da outra sala. Foi possível perceber que a interação deles era com o grupo da mesma faixa etária da outra sala. Eles não tiveram muita interação com os meninos maiores, os adolescentes, que eram atendidos nas salas específicas de ciência, de artes e de matemática.

Nos corredores, os alunos estavam decorando as paredes para uma exposição, onde seriam expostos os trabalhos e as produções dos alunos. Neste dia especificamente, as crianças não puderam ficar por ali. Uma parte dos corredores já estava decorada com alguns trabalhos artísticos pendurados nas paredes e outros trabalhos que eram construções, miniaturas, maquetes, jogos, expostos em cima de bancos ao longo do corredor.

A professora comentou que alguns alunos não tinham ido naquele dia e ela ainda não sabia o motivo, mas que normalmente não havia falta; comentou que a frequência deles era muito boa e que a procura para o atendimento, especificamente naquela sala para as Altas Habilidades e Superdotação, era muito alta. Antes de finalizar o horário da minha observação e, percebendo a boa interação das crianças, me chamou bastante a atenção o fato de que elas estavam extremamente à vontade, realizando as atividades propostas e concluindo outras para o encerramento do ano letivo. A professora não precisou ficar mandando, cobrando, orientando o tempo inteiro o que eles precisavam fazer (onde eles precisavam guardar, o que eles precisavam pegar). Eles já sabiam, por exemplo, que ao finalizar uma atividade, eles guardavam em certo

local e, ao começar outra, eles já sabiam onde é que estava o material para começar outra. Então, era só uma questão do comando do que iria acontecer, para eles poderem executar suas atividades de uma forma muito tranquila e à vontade.

Fonte: Autoria própria

Quadro 18: Observação no AEE da instituição privada

Local de Realização da Observação: Sala de Recursos da instituição privada
Data: 16/11/2024
Hora de Início: 09h **Hora de Início:** 11h **TEMPO total de observação:** 2h
Participantes: 5 alunos em atendimento em grupo e uma Tutora especialista.
Tipo de Atividade Observada: Atendimento de enriquecimento para altas habilidades.

Descrição da Atividade Observada:

O espaço de atendimento para Altas Habilidades da instituição privada consiste em um ambiente naturalístico de chácara, localizado dentro de uma área urbana. O AEE nesta instituição se organiza em 5 grupos de atendimento, onde as crianças são inicialmente agrupadas pela idade cognitiva, mas permitindo flexibilidade quanto a área de interesse. O atendimento acontece uma vez por semana, aos sábados de manhã, com três horas de duração. As turmas têm, em média, de 6 a 10 crianças. Cada grupo é dirigido por uma tutora e um estagiário de psicologia ou pedagogia; duas psicólogas e uma coordenadora dão o suporte necessário aos alunos.

As crianças do grupo 3, no qual foi direcionada minha observação, chegaram com seus responsáveis e logo se reconheceram, buscando seus pares de grupo. Uma das crianças, ao ver seus amigos de grupo, correu e foi ao encontro deles, deixando os pais caminhando em passos habituais. Ao se encontrar, falaram sobre jogos de videogame e sobre filmes. A tutora chegou em seguida, com sacolas e materiais variados e, em sequência, outros três integrantes do grupo foram chegando, sempre em companhia dos responsáveis. Foi possível observar que os responsáveis interagiam entre si e faziam muitas trocas. Alguns deixavam seus filhos e, na sequência, iam embora. Outros conversavam entre si e depois de um tempo, se despediam e saíam. Outros ainda permaneceram na sala de espera (espaço externo destinado aos pais), até o final do atendimento. As cinco crianças presentes não mostraram dificuldade em se engajar na proposta de enriquecimento.

A tutora iniciou o momento com uma roda de conversa. As crianças estavam sentadas sobre um tapete redondo e felpudo, com várias almofadas dispostas no mesmo. O espaço do

atendimento não é uma sala de aula, como em uma escola. Consiste em uma espécie de pergolado, fechado somente no teto com telha (para a proteção do sol e da chuva) e aberto nos quatro lados. A instituição o nomeia de “Gazebo”. Compõe o ambiente dois conjuntos de mesas e cadeiras. Os espaços são manejados de acordo com a proposta da tutora, para cada manhã de enriquecimento. Os materiais a serem utilizados também são transportados, como o tapete e as almofadas, bem como papéis, cartolinas, tintas, pincéis, jogos e outros materiais pedagógicos.

1º) A proposta inicial foi um trabalho de expressão livre de sentimentos e emoções, em uma roda de conversa. A tutora deixou transparecer que este momento era recorrente no enriquecimento quando disse que havia chegado a hora da nossa *tradicional roda de conversa* (que também poderia ocorrer ao final do período).

2º) Após o primeiro momento, com a chegada de mais uma criança deste grupo, iniciou-se uma atividade de escrita criativa, onde as crianças exploraram a vida dos aracnídeos e insetos, inventando histórias sobre como esses animais chegaram ao recipiente de preservação. Nas mesas havia três potes transparentes de vidro, todos iguais. No primeiro havia um escorpião adulto; no segundo pote, uma aranha grande e no terceiro pote, uma aranha pequena. Em todos os potes os aracnídeos eram mantidos em líquido transparente e em ótimo estado de conservação. O grupo trocou informações entre si, como a criança “T”, que comentou de que uma das aranhas era a aranha armadeira.

Na produção do grupo percebia-se a escrita livre, sem limitar número de linhas, tipo de letra, ou material utilizado para registro. Cada um pôde escolher livremente e não tiveram necessidade de perguntar se podiam ou não utilizar esse ou aquele material. Além da escrita, tiveram crianças que também ilustraram seu texto, podendo expressar-se de mais de uma maneira. As produções variaram quanto ao tempo de finalização. Duas crianças se aprofundaram e mergulharam na escrita ou no desenho, outros foram para uma outra atividade. Nesta expressaram seus sentimentos e emoções através da pintura com esponjas. Ao finalizarem as produções, foram colocadas ao sol para secar e lavaram as mãos, indo para o momento de lanche (que trazem de casa). Uma criança do grupo não se sentiu à vontade para ter contato direto com a tinta e a esponja e foi-lhe dada a opção de realizar com pincel ou escolher outra atividade. Ela escolheu antecipar seu lanche; no grupo, falavam sobre “Minecraft”.

3º) O terceiro momento envolveu uma atividade de colagem e construção de texturas, onde as crianças criaram um fundo, como num cartaz, utilizando papel picado e outros materiais e adicionaram palavras e desejos positivos por cima.

A interação ocorre de maneira natural e sem gerar prejuízo na produção das atividades. No momento do “intervalo”, o grupo interagiu com outros grupos que estavam em ambientes distintos da instituição. Alguns tinham irmãos ou conhecidos. Jogaram futebol, lancharam, interagiram e retornaram para o gazebo.

Fonte: Autoria própria

5.1.1 Análise interpretativa geral das observações

O Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) de Renzulli, é o modelo mais utilizado na educação para superdotados e desenvolvimento de Talentos. Os trabalhos do SEM podem ser aplicados em três estruturas escolares:

- 1) Currículo regular;
- 2) Agrupamento de Enriquecimento;
- 3) Outra atividade organizada pela escola: programas extracurriculares; clubes aos sábados etc.

Uma das categorias de trabalho do SEM é baseado no Enriquecimento Pedagógico para toda escola e para superdotados, onde acontecem com aplicação do Enriquecimento Tipo 1 e 2 para todos os alunos e a partir desses, o enriquecimento Tipo 3 (para aqueles que demonstrarem elevada capacidade ou interesse em área específica). A escola deverá dar oportunidade de avançar com os alunos em seu nível de interesse e profundidade. Isso pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos. Esse Tipo 3 de enriquecimento deve ser propiciado para os alunos que demonstram alto potencial de aprendizagem ou para alunos superdotados.

As salas de recursos (privada e pública) de altas habilidades/superdotação que foram observadas, como parte desta pesquisa adotam o modelo de enriquecimento de Renzulli. Como não se trata de escolas regulares, o trabalho oferecido através da metodologia do SEM, não se trata de aplicação no currículo escolar (1º estrutura de aplicação escolar do SEM) e nem atividade organizada pela escola regular (3º estrutura de aplicação escolar do SEM), mas se trata do Agrupamento de Enriquecimento (2º estrutura de aplicação escolar do modelo do SEM). Assim, o referencial teórico a ser analisado de maneira geral, com base nas observações do AEE público e privado, será o Agrupamento Escolar com as atividades do Tipo 1, 2 e 3.

O objetivo do SEM é proporcionar prazer, engajamento e entusiasmo para aprender. Dessa maneira, vimos registros, tanto na sala pública, quanto na privada de AEE, os objetivos sendo cumpridos. Alguns pontos dos registros de observação que ilustram:

“Uma criança do grupo não se sentiu à vontade para ter contato direto com a

tinta e a esponja e foi-lhe dada a opção de realizar com pincel ou escolher outra atividade. Ela escolheu antecipar seu lanche” (AEE – Privado).

“Os alunos interagiam entre si, conversavam, perguntavam, andavam pela sala e trabalhavam em suas produções” (AEE – Público).

O agrupamento de enriquecimento é formado por pequenos grupos de dois ou três níveis de escolaridade, que partilham interesse em comum de investigação e criatividade orientada. Da mesma maneira que fundamenta a teoria, vemos a prática nos AEEs a partir das seguintes observações:

“O atendimento acontece uma vez por semana, aos sábados de manhã, com três horas de duração. As turmas têm, em média, de 6 a 10 crianças. Cada grupo é dirigido por uma tutora e um estagiário de psicologia ou pedagogia” (AEE – Privado).

“A turma normalmente comporta até seis crianças por atendimento, que se dá uma vez por semana no contraturno escolar, com duração de três horas” (AEE – Público).

O agrupamento também propõe a aplicação das atividades Tipo 1 e Tipo 2, onde ocorrem atividades exploratórias, atividades de treinamento, pensamento crítico, pensamento criativo, habilidades orais, escritas, habilidades avançadas de pesquisa. Podemos notar que as atividades das salas de recursos de AEE que foram observadas, propiciam a prática da teoria:

“[...] atividade de escrita criativa, onde as crianças exploraram a vida dos aracnídeos e insetos, inventando histórias sobre como esses animais chegaram ao recipiente de preservação. Nas mesas havia três potes transparentes de vidro, todos iguais. No primeiro havia um escorpião adulto; no segundo pote, uma aranha grande e no terceiro pote, uma aranha pequena. Em todos os potes os aracnídeos eram mantidos em líquido transparente e em ótimo estado de conservação” (AEE – Privado).

“[...] estavam fazendo uma espécie de mini maquete dentro de um pote de sorvete. Em dado momento, foram finalizando suas atividades, que era um produto final; uma produção do projeto que eles estavam fazendo relacionado a agenda 2020/2030, onde viram e se aprofundaram das metas da Organização das Nações Unidas – ONU. Dentro do pote de sorvete, cada criança fez sua própria produção, usando sua criatividade, para sua leitura de um mundo ideal em relação às metas, o que tinham hoje e o que teriam nos anos posteriores” (AEE – Público).

A avaliação no SEM e, portanto, no Agrupamento de Enriquecimento acontece de maneira diferente da avaliação de aprendizagem escolar regular. A avaliação no atendimento de superdotados é feita pela aprendizagem de seus interesses, curiosidades, estilo de aprendizagem, estilos de expressão, visando o desenvolvimento de dons e talentos. O modelo do SEM contempla principalmente a criatividade e a produção, propiciando aos alunos aplicarem suas habilidades e talentos para produzir algo.

5.2 ENTREVISTA

Os resultados das entrevistas estão expostos em três temas. O primeiro, acerca do Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades e Superdotação e o segundo, a contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular, na rede pública de ensino, a respeito da percepção das famílias e dos alunos quanto aos temas. O terceiro tema é a relação do AEE com a inclusão escolar, na percepção dos professores do ensino regular, no qual os estudantes da pesquisa estão regularmente matriculados. Da mesma maneira, os mesmos temas serão analisados e com o mesmo público, entretanto com relação ao ensino privado.

Do **primeiro tema: Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades e Superdotação**, emergiram duas subcategorias temáticas, a saber:

- 1) Sala de recursos do AEE para altas habilidades;
- 2) Atividades pedagógicas nas salas de recursos de altas habilidades.

Do **segundo tema: A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular**, emergiram três subcategorias temáticas, a saber:

- 1) Aprendizagem escolar no ensino regular após iniciar o AEE;
- 2) Atividades pedagógicas nas salas de aula enquanto enriquecimento;
- 3) A contribuição do AEE para a aprendizagem escolar.

Do **terceiro tema: O AEE e a inclusão escolar**, emergiram três subcategorias temáticas, a saber:

- 1) Formação específica para trabalhar com alunos identificados com AH/SD no ensino regular;
- 2) A aprendizagem escolar em sala de aula, do aluno que frequenta o AEE;
- 3) Mudanças socioemocionais após frequentar o AEE.

Em cada categoria consta a descrição dos resultados, segundo as subcategorias da análise temática, com as respectivas frequências, além de uma tabela com esses dados. Foram pontuados aspectos das entrevistas considerados relevantes, seguidos de falas que exemplificam as subcategorias encontradas com a identificação do respectivo participante que as verbalizou. A seguir, os quadros 7 e 8 mostram as categorias de análise em relação aos responsáveis, alunos e professores do ensino regular:

Quadro 19: Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com responsáveis e alunos

Categorias de análise

Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades /Superdotação

- 1) Sala de recursos para Altas habilidades;
- 2) Atividades realizadas no AEE.

A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular

- 1) Aprendizagem escolar no ensino regular após iniciar o AEE;
- 2) Atividades pedagógicas nas salas de aula enquanto enriquecimento;
- 3) A contribuição do AEE para a aprendizagem escolar.

Fonte: Autoria própria

Quadro 20: Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com professores do ensino regular

Categorias de análise – Professores

O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar

- 1) Formação específica para trabalhar com alunos identificados com AH/SD no ensino regular;
- 2) A aprendizagem escolar em sala de aula, do aluno que frequenta o AEE;
- 3) Mudanças socioemocionais após frequentar o AEE.

Fonte: Autoria própria

5.2.1 Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação.

Esta temática analisou a percepção dos responsáveis e dos alunos em relação a frequentarem o AEE. Os alunos da sala de AEE do ensino público frequentam no contraturno escolar, uma vez por semana e com duração de três horas. Já os alunos da sala do AEE da instituição privada, frequentam aos sábados pela manhã, também com três horas de atendimento semanal.

Quadro 21. Percepção dos responsáveis e dos alunos acerca da frequência no aluno AEE

Tema: Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação.	
Subtema: Sala de recursos do AEE para altas habilidades	
De maneira geral, os responsáveis relataram na entrevista que os alunos gostam de estarem na sala do AEE. Algumas falas registram:	<p>Ele gosta muito. Ele se demonstra bastante interessado, tem vontade de ir às aulas e quando chega também traz as novidades que foram desenvolvidas no dia ali no projeto. Então é algo que é de interesse dele, não é nada por pressão (R1).</p> <p>Muito! Ele sempre revela em uma resistência, porque é novo, mas aí ele começou a me encantar de princípio, no terceiro encontro ele falou assim “mamãe, não me deixa nunca mais faltar” (R6).</p>
Os alunos também manifestaram gostar da sala do AEE para Altas habilidades/Superdotação.	<p>Eu gosto muito de ir na sala de recursos e o que eu mais gosto é de interagir com os computadores na sala de robótica, sempre criar algo novo e usar a criatividade para fazer lá (A1).</p> <p>Eu gosto bastante dos gibis, dos livros que tem lá, por causa que eu sempre fui uma criança que adorava muito ler (A2).</p>

Subtema: Atividades realizadas nas salas do AEE de altas habilidades	
Em relação as atividades pedagógicas realizadas no AEE, alguns dos responsáveis dos alunos frequentantes responderam que sabem sobre as atividades propostas na sala de recursos e outros não. A seguir, algumas falas que comprovam:	
	Assim, das que eu realmente vejo que ele mais tem interesse é com relação mesmo à habilidade artística mesmo. É o que ele gosta bastante, de criar coisas. Desenvolver isso também em conjunto com os colegas, eu vejo que inclusive a parte de desenvolver isso aqui na escola de Altas habilidades, ele teve mais do que na escola particular, não sei se por ter mais colegas em comum daqui, então o desenvolvimento dele é muito bom com relação a isso. Eu vejo a parte artística e o desenvolvimento mesmo com os colegas (R3).
	Não. Exatamente não né amor? Ela conta pra gente o que ela fez, mas eu vejo que é algo, né? Quando a gente busca ela aqui a gente pergunta as atividades que ela fez. Ela em geral fala dos jogos, lá a gente fez um jogo de palma negra, a gente fez essa dinâmica e ela acaba passando os detalhes das atividades, a gente fez um avião, ela aprendeu a fazer. Eu não sei se é dividido por turma, né? É com o professor, como é o nome dele? me esqueci (R6).
Com relação as respostas dos alunos, sobre atividades pedagógicas realizadas no AEE, a maioria responderam que sabem sobre as atividades propostas na sala de recursos e uma pequena parte pontou que mudaria. A seguir, algumas falas que comprovam:	
Gostam das atividades:	
	Sim, eu gosto de estudar altas habilidades. Eu gosto bastante de programação (A1).
	Sim, eu gosto muito de estudar lá, porque sempre os professores que eu tive, eu sempre aprendi uma coisa nova, então eles são muito legais, foram muito legais, eu sempre gosto de criar algo e eles me ajudavam, eu sempre aprendia mais coisas e também eu gostava, eu me divertia mais, sempre sabia algo e foi tudo certo (A2).
Um aluno sugeriu mudanças:	
	Nas altas habilidades eu acho que ele deveria colocar uma meta do dia para alcançar (A5)

Fonte: Autoria própria

O Quadro 22 a seguir mostra que o conjunto das respostas dos responsáveis e alunos (AEE público e privado), foram positivas em relação a gostarem de frequentar a sala de AEE; nenhum deles demonstrou falas negativas quanto ao atendimento.

Quadro 22 – Quantitativo de responsáveis e alunos com respostas positivas sobre o AEE

Tema: Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação.	
Subtema: Sala de recursos do AEE para altas habilidades	
	Responsáveis do AEE público: 1 – 1 – 1 Responsáveis do AEE privado: 1 – 1 – 1
	Alunos do AEE público: 1 – 1 – 1 Alunos do AEE privado: 1 – 1 – 1

Subtema: Atividades realizadas nas salas do AEE de altas habilidades	
	Responsáveis do AEE público: 1 – 1 – 1
	Responsáveis do AEE privado: 1 – 1 – 1
	Alunos do AEE público: 1 – 1 – 1
	Alunos do AEE privado: 1 – 1 – 1

Fonte: Autoria própria

5.2.2 A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular.

Nessa temática buscou-se perceber se houve mudança na aprendizagem do aluno no ensino regular após seu ingresso no AEE para Altas Habilidades e Superdotação, passando a ser atendido em suas especificidades, ou seja, se a criança melhorou seu aproveitamento e rendimento escolar.

Foram analisados três subtemas: Aprendizagem escolar no ensino regular após iniciar o AEE, Atividades pedagógicas nas salas de aula enquanto enriquecimento e A contribuição do AEE para a aprendizagem escolar.

Quadro 23 – A percepção dos responsáveis e dos alunos sobre atividades pedagógicas no AEE

Tema: <u>A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular</u>	
Subtema: Aprendizagem escolar no ensino regular após iniciar o AEE;	
Na percepção dos responsáveis obtivemos respostas a cerca da aprendizagem no AEE, percebendo contribuição da mesma no ensino regular:	
	Ela sempre tirou boas notas, né? Ela tinha as notas boas, assim, nunca teve um problema maior, assim, né? Mas eu vejo que depois da aprendizagem ela ficou mais interessada , né, amor? Principalmente em ciências, naquela hora que ela já gostava de tudo aí, né? Entusiasmo, né? Mais curiosa, exatamente (R4).
	Sim , eu acho que tem relação direta com a melhora do rendimento dele na escola classe. Tem melhorado muito assim ele nas turmas, nas matérias normais (R5).
No entanto, para R2 e R1, não houve melhora específica na aprendizagem:	
	Eu acho que não . Ele é assim muito metódico em relação ao estudo. Chega em casa e faz tarefa, estuda sozinho com as provas e isso não mudou. Na minha opinião, não teve nenhuma modificação. O jeito dele é de ser... Não teve variação (R2).
	Então, J. M., desde muito pequeno, ele teve um bom aproveitamento na escola regular, desde sempre (R1).
Em relação aos alunos que frequentam o AEE para altas habilidades, observaram que houve alguma melhora na aprendizagem escolar (pedagógica) depois do AEE, como mostram as falas:	
	Antes eu não prestava muito atenção na aula, mas agora eu estou prestando mais atenção e estou tirando notas melhores. Antes eu tirava 9; 9,5 e 8; mas agora eu só tiro 9,5; 10 (A4).
	Eu já era bem, mas aqui me ajudou melhor (A6)

Entretanto, outros não perceberam melhora na aprendizagem escolar (pedagógica):

Eu acho que depois das altas habilidades eu melhorei bastante o foco (A2)

Mas teve uma grande diferença antes de eu entrar e depois que eu entrei. Antes de eu entrar, eu era mais ansioso, pois eu soube a matéria. E depois que eu entrei, eu usei mais a minha criatividade, fui mais dedicado, eu fiquei também mais ansioso para ir (A3).

Subtema: Atividades pedagógicas nas salas de aula enquanto enriquecimento

O enriquecimento pedagógico nas salas de aula do ensino regular, não são vistos pelos alunos. Eles expressam gostar do formato de atendimento do ensino regular.

Na minha escola não tem muito tempo lá, então não tem como colocar mais alguma coisa (A1).

Bem, eu não queria que mudasse tanta coisa assim, porque na minha sala de aula ela é bem espaçosa, tem bastante pessoas lá. Também, lá o estante de livros não muda tanta coisa, porque quando termina a tarefa vai lá e pega um livro e espera a professora corrigir (A2).

Alguns alunos oferecem sugestões de mudança, como refletem A1 e A2

Mas lá na escola poderia ser mais aberto e ter mais atividades (A5).

Na minha sala, na minha escola regular eu botaria uma sala de ciência separada, uma sala de arte separada, botaria uma sala de robótica, aprimoraria a informática e só eu acho. E menos alunos nas salas, porque na minha sala sempre tem muitos alunos (A3).

Subtema: A contribuição do AEE para a aprendizagem escolar

Em relação a contribuição do AEE para a aprendizagem escolar no ensino regular, os responsáveis relataram quem a contribuição não foi necessariamente na aprendizagem pedagógica, mas no jeito de ser, de agir e o modo comportamental, que teve mudança em casa e na própria relação com os colegas de sala de aula do regular. Algumas falas registram:

A gente de alguma forma, não sei, não dá pra ter metas, ver as claras, mas assim, quando o M. vai no AEE e, ele, se ele vai no sábado, eles percebem que ele passa o final de semana mais tranquilo (R5)

É, uma mudança nele, assim, de... Eu acho que social mesmo, sabe? Ficou mais solto, eu acho (R6).

De um ganho no mesmo dia, na qualidade do estudo, na qualidade do tempo em que ele desenvolve as coisas. Percebi que muitas vezes ele, em casa, não tinha muitos momentos, as vezes ele estava sentado, estudando, e depois desses encontros ele fica um pouco mais... Sabe, dividir os momentos, dividir momentos de lazer e de estudo. Então, assim, foi um ganho de organização parte dele também (R2).

Vimos aqui em casa uma mudança prioritária na questão de comportamento, né? Antes ele sempre já se demonstrou uma criança acima da média dentro da sala de aula e por isso foi sugestionado a sala de recursos e após iniciar as aulas e o acompanhamento, tanto o rendimento dentro de sala, a relação também com os colegas em sala e o aprendizado, a evolução em leitura também (R1).

Os alunos também notaram mudança em sua maneira de ser e agir, mais que em sua aprendizagem acadêmica, ou seja, mudanças socioemocionais, como mostram as falas a seguir:

Mas agora eu brinco aqui, daí quando eu ver o contato eu fico com a cabeça mais relaxada (A6).

<p>Antes eu não prestava muito atenção na aula, mas agora eu estou prestando mais atenção. Não me lembro de muita coisa, mas de coisa eu me lembro que mudei (A2).</p> <p>Eu acho que depois das altas habilidades eu melhorei bastante o foco (A3).</p> <p>Mas teve uma grande diferença antes de eu entrar e depois que eu entrei. Antes de eu entrar, eu era mais ansioso, pois eu soube a matéria. E depois que eu entrei, eu usei mais a minha criatividade (A1)</p>

Fonte: Autoria própria

No quadro 24 consta a participação de seis responsáveis, sendo três responsáveis de alunos do ensino privado, três responsáveis de alunos do ensino privado, assim como a participação dos alunos que notaram aspectos positivos na aprendizagem do ensino regular, após serem atendidos no AEE para AH/SD.

Quadro 24 -Quantitativo de responsáveis e alunos com respostas positivas sobre a aprendizagem após o AEE

Tema: <u>A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular</u>
Subtema: Aprendizagem escolar no ensino regular após iniciar o AEE;
Responsáveis do AEE público: 1 – 1 Responsáveis do AEE privado: 1
Alunos do AEE público: 1 Alunos do aee privado: 1 – 1
Subtema: Atividades pedagógicas nas salas de aula enquanto enriquecimento
Responsáveis do AEE público: 1 – 1 – 1 Responsáveis do aee privado: 1 – 1 – 1
Alunos do AEE público: 1 – 1 ALUNOS DO AEE PRIVADO: 1
Subtema: A contribuição do AEE para a aprendizagem escolar
Responsáveis do AEE público: 1 – 1 – 1 Responsáveis do aee privado: 1 – 1
Alunos do AEE público: 1 – 1 – 1 Alunos do aee privado: 1 – 1

Fonte: Autoria própria

5.2.3 O Atendimento Educacional Especializado e a Inclusão Escolar

Essa temática foi criada com a finalidade do levantamento de informações acerca da percepção dos professores regentes da sala de aula do ensino regular, em relação as questões de aprendizagem pedagógica, mudança comportamental e sobre a formação destes professores para trabalhar com seus alunos em suas salas de aula, para o processo inclusivo. Os quadros 25 e 26 mostram o levantamento após a entrevista de seis professores do ensino regular, sendo três professores do ensino público e três do ensino privado.

Quadro 25 - Formação específica para trabalhar com alunos identificados com AH/SD no ensino regular

Tema: O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar	
Subtema: Formação específica para trabalhar com alunos identificados com AH/SD no ensino regular;	
<p>Nas entrevistas buscamos conhecer um pouco da formação do professor do ensino regular e se estão embasados para trabalharem com a inclusão dos alunos superdotados. A maior parte dos professores não possuem formação específica para trabalhar com pessoas com AH/SD. Alguns exemplos ilustram em relação a possuírem formação:</p> <p style="padding-left: 40px;">Não sei se eu posso chamar de formação, mas eu participei de uma disciplina que para mim foi extensão, que foi uma disciplina que eu fiz na unb após formada, então foi uma disciplina administrada pela professora angela virgolim, em que ela abriu oportunidade para essa disciplina para alunos de graduação e para alunos também que já eram regressos da universidade (P4).</p> <p>Outros exemplos de relatos sobre não terem formação específica:</p> <p style="padding-left: 40px;">Já fiz alguns cursos que eu pensei que me ofereceriam uma base para entender melhor o que é altas habilidades e superdotação. Só que o que eu percebi é que muito se fala sobre o tdah, sobre o autismo e pouco se fala sobre altas habilidades (P5).</p> <p style="padding-left: 40px;">Não, eu não tive específico não, mas a gente estudou sobre a criança que se destaca de alguma forma, seja ela uma superdotação ou naquela que tem deficiência (P2).</p> <p style="padding-left: 40px;">Não, nunca tive, foi mais curiosidade mesmo (P6).</p> <p style="padding-left: 40px;">Não, não (P3).</p> <p style="padding-left: 40px;">Não, eu não fiz nenhuma especialidade nessa área, eu fiz em outras áreas, eu fiz psicopedagogia, tenho também o tea, que é o transtorno de espectro autista e o tdh, alguns cursos que eu fiz, mas de superdotação e altas habilidades não, eu nunca me aprofundi muito no assunto não, bem superficial o que eu sei (P4).</p>	
Subtema: A aprendizagem escolar em sala de aula, do aluno que frequenta o AEE;	
<p>Essa temática pretendeu verificar a percepção do professores da sala de aula regular, quanto aos ganhos na aprendizagem pedagógica (componentes curricular e conteúdos) dos seus alunos superdotados, após frequentarem a sala do AEE e receberem atendimento especializado. Assim verificou-se que metade dos professores observaram ganhos e a outra metade não. Alguns registros podem ilustrar a seguir:</p> <p style="padding-left: 40px;">A S. está mais envolvida, percebi ela mais cuidadosa com as respostas, a questão da ortografia ela melhorou muito do ano passado para cá, então eu a vejo mais preocupada em escrever as palavras conforme um padrão da língua, e os resultados acadêmicos melhoraram bastante também (P4).</p> <p style="padding-left: 40px;">E ele começou a participar de uma forma mais ativa (P2).</p> <p>Outras falas pontuando que não melhorou a aprendizagem escolar pedagógica (componentes curricular e conteúdos):</p> <p style="padding-left: 40px;">Pra dizer a verdade, eu nem sabia que esse aluno tinha isso tudo de acompanhamento, porque nunca falaram isso pra gente. Então nesse caso, ele não trouxe assim nada além do que a gente estimula aqui na sala de aula (P6).</p> <p style="padding-left: 40px;">Eu acho que essa influência é mais na formação da pessoa, não da personalidade, mas da autoestima da criança, porque quando ela está em uma sala de altas habilidades, ela entende que aquilo é algo que ela sabe fazer, que ela pode fazer e que não há diferença das outras crianças da turma (P1).</p>	

Subtema: Mudanças socioemocionais após frequentar o AEE.
<p>Em relação aos aspectos de aprendizagem socioemocional, buscou-se verificar a observação do comportamento dos alunos superdotados em sala de aula, com relação a possíveis mudanças sociais e emocionais, após frequentarem a sala de recursos de altas habilidades. Grande parte dos professores entrevistados puderam relatar suas impressões sobre este ganho. Algumas falas podem registrar os dados sobre ganhos socioemocionais:</p> <p style="padding-left: 40px;">Sim, percebi mudanças, sim, percebi melhoras, inclusive na questão do comportamento, né? A criança está mais tranquila, né? Ela consegue, tipo assim, conter um pouco mais a sua euforia do ah (P2).</p> <p style="padding-left: 40px;">Eu acho que contribuiu muito porque eles conseguiram na sala de recursos direcionar essa energia que ele tem para poder estudar, focar nos conteúdos que ele estava estudando. E com certeza isso melhorou muito a aprendizagem dele e me ajudou também (P1).</p> <p style="padding-left: 40px;">É, eu falei que a gente não sabia. E eu ou observei esse crescimento dele em relação a emocional (P6).</p> <p style="padding-left: 40px;">Sim, mudou de forma significativa e ajudou demais (P3).</p> <p>Outras falas que podem registrar sobre não terem ganhos socioemocionais</p> <p style="padding-left: 40px;">Não, eu não vejo, não acho que contribui nem na minha sala de aula, com nenhum dos alunos que eu já trabalhei (P3)</p>

Fonte: Autoria própria

O quadro 26 a seguir, mostra o quantitativo de professores do ensino público e do privado que perceberam mudanças positivas no socioemocional dos seus alunos de inclusão.

Quadro 26 -Quantitativo de professores com respostas sobre aspectos positivos do AEE, no ensino regular.

Tema: O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar
Subtema: Formação específica para trabalhar com alunos identificados com AH/SD no ensino regular;
Professores do ensino público: 0 Professores do ensino privado: 1
Subtema: A aprendizagem escolar em sala de aula, do aluno que frequenta o AEE;
Professores do ensino público: 1 Professores do ensino privado: 1 – 1
Subtema: Mudanças socioemocionais após frequentar o AEE.
Professores do ensino público: 1 – 1 Professores do ensino privado: 1 – 1 – 1

Fonte: Autoria própria

5.3 QUESTÃO DE PESQUISA – RESULTADO A PARTIR DA TRIANGULAÇÃO

A questão de pesquisa visou investigar se o aluno altamente habilidoso se beneficiaria em aprendizagem, na sua sala do ensino regular, após ser atendido no AEE para Altas Habilidade/Superdotação. Diante da questão de pesquisa: “O atendimento educacional

especializado possibilita uma boa aprendizagem escolar dos alunos superdotados no ensino regular?” buscou-se, como objetivo desse estudo, analisar as possíveis contribuições pedagógicas do atendimento educacional especializado – AEE para a aprendizagem escolar de um grupo de crianças identificadas com comportamento de Altas Habilidades e Superdotação, matriculadas na Educação Básica, que recebem atendimento especializado no contraturno escolar.

Desta maneira, buscou-se analisar o tipo de atividades pedagógicas propostas aos alunos superdotados na sala de recursos do AEE no qual frequenta; analisar a possível contribuição pedagógica do AEE na aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos atendidos, dos seus responsáveis e do professor da escola regular. Compreender quais atividades são oferecidas no AEE e se elas têm um impacto positivo na aprendizagem escolar, possibilitaria trazer recursos pedagógicos similares ao do atendimento especializado para dentro da sala de aula regular e fortalecer o processo de inclusão.

A pesquisa foi aplicada em duas salas de AEE, sendo uma pública e a outra privada, a fim de trazer mais materialidade. Foram entrevistadas três crianças de cada uma das salas, seus responsáveis e seus professores do ensino regular. As entrevistas com alunos e seus familiares foram realizadas nas salas de AEE das instituições.

Já os professores do ensino regular foram entrevistados em sua escola de atuação, de maneira presencial, sendo feitos ajustes diante da disponibilidade de cada profissional.

Para a triangulação dos dados foi feita a divisão das categorias de análise, com as respostas e observações da instituição privada e do público, a fim de trazer clareza.

Uma problema constante que as famílias de pessoas superdotadas enfrentam é o fato da grande fila espera para atendimento nas salas de AEE para altas habilidades. Não existe um cadastro único na Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde consta um cadastro geral das pessoas identificadas, e assim que as salas forem disponibilizando vagas, irem chamando para atendimento. Cada sala de recursos tem uma certa autonomia em receber as famílias e através do preenchimento de uma ficha, realizar cadastro e ficar em uma fila de espera. Atualmente encontramos 27 salas de recursos para Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação, segundo o site da Secretaria de Educação do DF, dispostas no Plano Piloto e nas cidades do entorno:

Sala de Recurso	Unidade de Ensino	Sala de Recurso	Unidade de Ensino
Altas Habilidades Brazlândia	CED 02	Altas Habilidades Plano Piloto	EC 113 Norte
Altas Habilidades Ceilândia	EC 64	Altas Habilidades Plano Piloto	EC 115 Norte
Altas Habilidades Gama	CEF 04	Altas Habilidades Plano Piloto	EC 411 Norte
Altas Habilidades Guará	CEF-01	Altas Habilidades Plano Piloto	CEF 01 do Varjão
Altas Habilidades Núcleo Bandeirante	CED 02 do Riacho Fundo	Altas Habilidades Plano Piloto	EC111 Sul
	CAIC JK	Altas Habilidades Plano Piloto	CED GISNO
Altas Habilidades Paranoá	CEF 01	Altas Habilidades Plano Piloto	CEF 01 CELAN
Altas Habilidades Planaltina	CEP-ET	Altas Habilidades Plano Piloto	CED 02 do Cruzeiro
Altas Habilidades Samambaia	CAIC Airton Sena	Altas Habilidades Recanto das Emas	EC 203
Altas Habilidades Samambaia	CEF 120	Altas Habilidades Santa Maria	CAIC Santa Maria
	CEM 304	Altas Habilidades São Sebastião	CEF Miguel Arcanjo
	CAIC UNESCO	Altas Habilidades Sobradinho	CEF 08
Altas Habilidades Taguatinga	EC 54	Altas Habilidades Taguatinga	CEMAB

Fonte: Site da Secretaria de Educação do GDF

As salas de recursos para altas habilidades no GDF, que oferecem Atendimento Educacional gratuito no contraturno escolar de segunda a sexta, disponibilizam 70% das vagas de atendimento para estudantes da rede pública de ensino e 30% para alunos da rede privada. Já o atendimento para Altas Habilidades e Superdotação em instituição privada, no Distrito Federal existe uma no Sudoeste, dois na Asa Norte e uma no Noroeste.

5.3.1 Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação.

AEE da instituição pública - Os resultados mostraram que, tanto as famílias, quanto os alunos consideraram gostar de frequentar o AEE. Apenas um aluno realçou que gostaria que pudesse ser diferente em relação a uma meta para cumprirem com prazo determinado, em relação a aprendizagem e produção.

Em relação a percepção responsáveis e suas considerações sobre as atividades pedagógicas propostas na sala de AEE, encontramos nas respostas um alcance integral de respostas positivas acerca de saberem quais as atividades pedagógicas seus filhos realizam no AEE. Apenas um deles trouxe resposta em relação ao referencial teórico. Soube dizer das pesquisas, produções e apresentações:

Assim, das que eu realmente vejo que ele mais tem interesse é com relação mesmo à habilidade artística mesmo. É o que ele gosta bastante, de criar coisas. Desenvolver isso também em conjunto com os colegas, eu vejo que inclusive a parte de desenvolver isso aqui na escola de Altas habilidades, ele teve mais do que na escola particular, não sei se por ter mais colegas em comum daqui, então o desenvolvimento dele é muito bom com relação a isso. Eu vejo a parte artística e o desenvolvimento mesmo com os colegas (R3).

As salas de recursos do GDF se baseiam nos quatro documentos referenciais do MEC/2007, para suas práticas de atendimento. O primeiro referencial foi escrito pela Professora Dra. Angela Virgolin, “Altas Habilidades / Superdotação”: Encorajando Potenciais (Virgolin, 2007). Os outros três volumes foram organizados pela professora Dra. Denise Fleith, com vários co-autores profissionais da área de Altas Habilidades e Superdotação. O Volume 1 trata de “Orientação a Professores”; o Volume 2 se refere a “Atividades de Estimulação de Alunos; e o Volume 3 trata do “O Aluno e a Família” (Fleith, 2007).

O referencial teórico utilizado para as práticas nas salas de AEE é o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) de Joseph Renzulli, conforme discutido na Introdução Teórica desta pesquisa.

Para que o aluno seja elegível para o programa de Altas habilidades, segundo Renzulli e Reis (2014, citado em Virgolin, 2007) preconizam que:

[...] nenhum dos traços mencionados – habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade – é mais importante que o outro e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, para que os comportamentos de superdotação se manifestem. Isto implica em que, no processo de identificar uma criança para fazer parte de um programa de enriquecimento, pelo menos um destes traços deve estar presente, em um nível mais acentuado, enquanto os outros poderão ser desenvolvidos no desenrolar do programa (Virgolin, pag. 37).

No AEE do ensino público, a prática pedagógica, referenciada neste modelo, trabalha com as Atividades do Tipo I, II e III. De acordo com Virgolim (2007), as atividades do Tipo I de Enriquecimento se iniciam na sala de aula regular e implica em atividades destinadas a todos os alunos da escola. O Enriquecimento Escolar do Tipo II, que também pode ser aplicado nos contextos de sala de aula regular e de recursos, consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos. Enriquecimento do Tipo III são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão.

Uma das características do atendimento do AEE, percebido durante a observação, foi o quantitativo de alunos atendidos. Em uma sala de aula do ensino regular o quantitativo de alunos é, em média, cinco vezes maior que no AEE. Além do modelo pedagógico oportunizar uma aprendizagem mais prazerosa, a relação de construção do conhecimento através das trocas entre os alunos, mostraram-se flúidas e proveitosas.

AEE para altas habilidades da Instituição privada - Os resultados neste local mostraram que as famílias e os alunos consideraram gostar de frequentar o AEE. Em relação a percepção dos responsáveis e suas considerações sobre as atividades pedagógicas propostas na sala de AEE, encontramos que apenas um responsável tinha, de fato, conhecimento das propostas que são realizadas no atendimento de seu filho; e dois responsáveis não sabiam sobre estas propostas.

A instituição privada é um centro de desenvolvimento para pessoas com Altas Habilidades e Superdotação, assim como de capacitação de profissionais que atuam e encorajam esses comportamentos nas pessoas. Esta empresa de Altas Habilidades e Superdotação utiliza o Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli e Reis e dialoga com o *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*, nos Estados Unidos, para o fortalecimento das atividades desenvolvidas na instituição. Não se trata de uma escola privada de ensino regular, mas de uma empresa privada que oferta atendimento dentro da temática de altas habilidades/superdotação.

As bases do trabalho na instituição privada giram em torno de cinco pilares: acolhimento de crianças, adolescentes e adultos, assim como suas famílias; identificação de potencialidades por meio de uma avaliação abrangente das áreas de força; estimulação (enriquecimento) desse potencial em grupos e individualmente, em formato de Mentorias; intervenções no âmbito da

psicologia, pedagogia, psicomotricidade e nutrição; orientação a pais, escolas, profissionais envolvidos; e tudo isso com o foco em trazer a autorrealização para as pessoas com altas habilidades. Tudo isso acontece em um terreno de chácara, onde a criança tem oportunidade de conviver com a natureza e desenvolver suas habilidades de forma natural e ecológica.

O AEE nesta empresa compreende as três etapas preconizadas pelo Modelo de Enriquecimento Escolar (Tipo 1, Tipo 2 e Tipo 3), ou seja, o mesmo modelo teórico do AEE do ensino público.

Quadro 28: Modelo de Enriquecimento da Instituição Privada

AEE da instituição privada		
Enriquecimento do tipo I	Enriquecimento do tipo II	Enriquecimento do tipo III
<p>O enriquecimento do tipo I implica em atividades gerais e exploratórias, delineadas para estimular a curiosidade da criança e propiciar vivências de “flow”. Seu principal objetivo é o de expor os alunos a uma grande variedade de disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, ocupações e passatempos que normalmente não fazem parte do currículo da escola regular. Esta abordagem tem três importantes objetivos:</p> <p>Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse;</p> <p>Enriquecer a vida dos estudantes por meio de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e</p> <p>Estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (tipo III).</p> <p>O enriquecimento do tipo I é feito por meio de estimulações cognitivas com</p>	<p>O enriquecimento do tipo II consiste em técnicas, materiais instrucionais e métodos designados a três grandes áreas, para se promover:</p> <p>O desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo;</p> <p>Habilidades específicas de “como fazer”, ou seja, como conduzir pesquisas, classificar, analisar dados e tirar conclusões, entendendo o processo científico; e desenvolver habilidades de comunicação, a fim de que sua produção possa ter impacto sobre determinadas audiências.</p> <p>Processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno desenvolvendo valores morais tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar, cooperar.</p> <p>As atividades de enriquecimento do tipo III são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão. Assim sendo, entre as metas das atividades de enriquecimento de tipo III, destacam-se a oportunidade para que o aluno possa:</p> <p>Aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área</p>	<p>As atividades de enriquecimento do tipo III são planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão. Assim sendo, entre as metas das atividades de enriquecimento de tipo III, destacam-se a oportunidade para que o aluno possa:</p> <p>Aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha;</p> <p>Adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular;</p> <p>Desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência</p>

<p>jogos, experimentos, atividades psicomotoras, oficinas criativas, oficinas de arte, oficinas agroflorestais... etc, dentro das competências de nossos profissionais. A estimulação cognitiva visa primordialmente estimular as funções executivas (memória, planejamento, controle inibitório, flexibilidade cognitiva etc.), além de linguagem, raciocínio lógico e abstrato, raciocínio criativo, habilidades sociais, noções espaciais, corporais, cinestésicas, naturalísticas e sensoriais.</p>	<p>de estudo de sua escolha;</p> <p>Adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular;</p> <p>Desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada;</p> <p>Desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e</p> <p>Desenvolver motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.</p>	<p>pré-selecionada;</p> <p>Desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto-avaliação; e</p> <p>Desenvolver motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.</p>
---	--	--

Fonte: Site da instituição privada.

Os resultados obtidos pela observação direta e pela entrevista semiestruturada apontaram que os seis alunos que compuseram a amostra gostavam das atividades pedagógicas realizadas no AEE e estavam satisfeitos com o que faziam no atendimento de AEE. Os três respondentes da instituição privada foram unânimes em suas respostas em gostarem de estudar e aprender de acordo com a proposta para atendimento de alunos altamente habilidosos.

O que diferenciou este atendimento do AEE da escola pública foi o espaço físico, que era aberto, em ambiente externo e naturalístico. Os participantes do atendimento estavam ambientados ao espaço e, mesmo sem uma barreira física, não perdiam seu foco em relação ao que faziam e não se dispersaram com outros grupos ou crianças que passavam por perto. Desta maneira, como ressaltam Sabatela e Cupertino (2007):

O acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação, mas que garanta igualdade de oportunidades, implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada um possa desenvolver plenamente seu potencial (Sabatela e Cupertino, pág. 69, 2007).

Sabatela e Cupertino (2007) ressaltam que indivíduos superdotados se beneficiam tanto dos atendimentos do ensino formal como do não formal e atingem seu maior potencial em um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento e a expansão de suas habilidades e de

seus interesses. Nesse sentido, precisam encontrar desafios através de temas importantes e úteis, ampliando seu conhecimento e oportunizando alargar seus anseios pessoais, desenvolvendo senso de responsabilidade e independência intelectual. Ressaltam ainda que os superdotados necessitam encontrar uma metodologia adequada à sua rapidez de raciocínio e grande capacidade de abstração, por meio de um processo dinâmico de aprendizagem.

Portanto, podemos compreender que, tanto os respondentes alunos quanto seus responsáveis, independente de serem do atendimento público ou do privado, mostraram em maior quantidade satisfação nas práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado. Apenas um responsável não soube responder sobre as práticas pedagógicas, contudo frizou que seu filho é um menino mais tranquilo/relaxado depois que passou a frequentar o atendimento.

5.3.2 A contribuição do AEE na aprendizagem do aluno no ensino regular.

O cerne desta pesquisa visava averiguar se a aprendizagem do aluno altamente habilidoso teria alguma melhora no ensino regular, após receber atendimento educacional especializado na sala de recurso. Foi imprescindível a busca desta informação através da visão dos próprios alunos, dos responsáveis e dos professores do ensino regular que acompanham o aluno por mais horas semanais.

Na visão dos responsáveis entrevistados do atendimento do AEE público, dois perceberam melhora na aprendizagem do filho e um não observou, pois o filho sempre teve bom rendimento e aproveitamento em relação a aprendizagem. Já os estudantes que são atendidos no AEE público se perceberam pouco melhora em relação com sua aprendizagem na sala de aula do ensino regular. Somente um aluno teve essa autopercepção de melhora, entretando os dois outros não perceberam, pois disseram que já iam bem na escola antes mesmo de serem atendidos no AEE.

Em relação aos respondentes da instituição privada, dos três responsáveis que participaram da pesquisa, um notou que houve melhora na aprendizagem escolar do filho depois que começou a frequentar o AEE para Altas Habilidades e Superdotação. Os outros dois responsáveis não notaram melhora. Um disse que havia pouco tempo que estava frequentado a sala de recursos e recentemente havia mudado o filho de escola regular. Então, não conseguiram saber se a mudança da aprendizagem era por estar inserido no AEE ou pela mudança de escola, sendo esta com uma metodologia mais adequada às necessidades do filho. O outro responsável achou que não mudou, pois a filha já era muito boa em relação a aprendizagem escolar, antes

mesmo de frequentar o AEE.

Delou (2007), destaca que muitas famílias não sabem como lidar com o filho com potencial elevado. Elas sofrem quando se conscientizam de que a sociedade ainda cultiva preconceitos ou ideias errôneas com relação às Altas Habilidades e Superdotação. Uma destas ideias é de que Altas Habilidades e Superdotação não existem; outro é o de que a criança não precisa de apoio ou ajuda pedagógica especializada para desenvolver suas habilidades, pois já nasceu inteligente; existem muitos mais alunos que precisam de ajuda do que os alunos com Altas Habilidades e Superdotação. A família sofre por não encontrar profissionais especializados e, ao terem oportunidade de matricularem seus filhos no AEE do sistema público, depois de tempos em fila de espera, passam a conhecer melhor as especificidades deles, recebendo apoio e informações do AEE. Delou (2007) salienta:

Não se pode ignorar o papel da família no desenvolvimento dos talentos de seus membros, no encorajamento de características que podem exigir ações perseverantes, disponibilidade de acesso e modelos próximos que sirvam de parâmetros para a formação. Os pais e as mães têm a oportunidade, a possibilidade e a responsabilidade de interagir de modo lúdico e verbal, a fim de estimular positivamente as altas habilidades de suas crianças e adolescentes, favorecendo a construção de seu futuro (Delou, pág.56, 2007).

O papel de programas específicos para indivíduos superdotados, de acordo com Sabatela e Cupertino (2007) é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades.

Em relação as atividades pedagógicas nas salas de aula do ensino regular desta pesquisa (ofertadas pelas professoras regentes), de acordo com a entrevista semiestruturada realizada na sala do AEE do ensino Público, dois alunos reponderam que gostam da maneira como ocorrem as atividades pedagógicas em sua escola e, portanto, não mudariam nada. Ressaltaram que fazem as tarefas e, quando sobra tempo, eles tem cantos como de leitura ou de desenho, dentro da sala, que podem ocupar seu tempo até os demais colegas finalizarem suas demandas. Um dos alunos respondeu que mudaria as atividades para conseguirem aprender melhor. Já os alunos do AEE da instituição privada, dos três alunos entrevistados, um relatou gostar do jeito que a escola é e os outros dois mudariam, sugerindo ter mais atividades lúdicas com água e ter mais diálogos com os professores.

Possivelmente os três alunos (2 do AEE público e 1 do AEE privado) que responderam não haver necessidade de mudança de atendimento pedagógico na sala de aula do ensino regular, possam ter habilidades acima da média de acordo com superdotação acadêmica e/ou escolar, pois ao relatarem que o sistema de ensino regular lhes contempla, que finalizam antes

suas atividades e ainda ocupam seu tempo, provavelmente as seguintes características devem apresentar: necessitam pouca repetição do conteúdo escolar; aprendem com rapidez; apresentam longos períodos de concentração; são perseverantes; apresentam excelente raciocínio verbal e/ou numérico; são consumidores de conhecimento; leem por prazer; gostam de livros técnicos e profissionais; tendência a gostar do ambiente escolar; todas essas características dizem respeito ao perfil das AHSD.

Os alunos (1 do AEE público e 2 do AEE privado) que mudariam as atividades pedagógicas para aprenderem melhor, podem apresentar característica de superdotação criativo-produtiva (são criativas e originais; usam o humor; demonstram diversidade de interesses; gostam de fantasiar; não ligam para convenções; são inventivos; constroem novas estruturas; procuram novas formas de fazer as coisas; não gostam de rotina; encontram ordem no caos).

É importante ressaltar que além das características ilustradas acima, existem outras e que não necessariamente precisam apresentar todas para mostrar potencialidade e ser avaliado para a identificação das Altas Habilidades e Superdotação.

Os resultados mostraram as respostas dos alunos e seus responsáveis no AEE público, em relação a contribuição do Atendimento Educacional Especializado para a mudança do socioemocional (comportamento, emoção, relação interpessoal) dos participantes do AEE foram similares. Todas as respostas foram positivas para mudança no socioemocional. A percepção foi em relação a melhora da atenção, menos ansiedade e autocobrança, mais autoconfiança, melhor equilíbrio emocional, conseguir se relacionar melhor na escola e lidar melhor com os desafios.

Já os responsáveis dos alunos do AEE da instituição privada, dos três respondentes, dois disseram ter ciência sobre as atividades pedagógicas realizadas no atendimento. Ilustraram que fazem atividades e pesquisas em grupo, jogos e experiências. Um dos responsáveis não soube responder. Já em relação aos alunos do AEE da instituição privada, os três respondentes tiveram repostas iguais, sendo positivas em relação a gostarem das atividades que fazem na sala de recursos de altas habilidades.

As atividades realizadas, tanto no atendimento público, quanto no privado, são similares, por refletirem a mesma fundamentação teórica das atividades de enriquecimento do Tipo I, de Renzulli. Renzulli pontua:

Enriquecimento do Tipo I (Experiências Exploratórias Gerais) e o Enriquecimento do Tipo II (Atividades de Treinamento em Grupo) no Modelo Triádico (Renzulli 1999, apud PÉRES, pág. 84, 2024).

Com relação às atividades que os alunos realizam na sala de AEE de altas habilidades (pública e privada), percebemos que elas ocorrem quando as crianças estão sentadas em grupo e não em mesas e cadeiras isoladas, como normalmente vemos nas salas de aula do ensino regular. As propostas são lançadas para o grupo e, embora estejam todos sentados juntos, cada aluno tem a liberdade de imprimir, na realização da tarefa, seu potencial individual, sua criatividade, sua forma de expressão de maneira autônoma e utilizando variados materiais disponíveis. Bem diferente da sala de aula do ensino regular, em que todos têm o mesmo livro e a mesma atividade, “imposta” para que todos realizem da mesma maneira. O diferencial dos grupos se dá na troca de ideias com seus pares intelectuais que, por terem vivências e experiências culturais e de aprendizagem diferentes (pois são seres únicos), há uma relação de aprendizagem mútua, dentro de uma vivência de interação e construção. Quanto a oferta de atividade em folha, foi ofertada um tipo de charada, que tinha como objetivo sua resolução, estimulando a solução de problemas. Cada aluno recebeu uma folha diferente, sentaram na mesma mesa e se ajudaram, conseguindo desvendar a resposta. Foi possível observar que a relação entre os alunos era harmônica, pois a proposta do Modelo Triádico de Renzulli (Tipo I, Tipo II e Tipo II), favorecia a troca de conhecimento e boa interação, isso mostra que o objetivo do modelo do SEM de prazer, engajamento e entusiasmos de aprender, estava sendo alcançado.

O desenvolvimento socioemocional, de acordo com Piske (2013), pode ser entendido como uma função psicológica superior e se refere às vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto histórico e cultural, envolvendo sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um propósito, um sentido e um significado social. Hollingworth (1942, *apud* Piske, 2013) constatou que o comportamento dos alunos que participaram de sua pesquisa mudava completamente quando eles podiam interagir com outros sujeitos que apresentavam idade mental semelhante. Os superdotados que eram desinteressados pelas aulas que freqüentavam ficavam motivado em suas atividades escolares ao terem a oportunidade de participar e interagir com seus pares similares em inteligência durante trabalhos que envolviam suas aptidões e interesses, apresentando contribuições expressivas em atividades de seu grupo (Alencar, 2007 *apud* Piske, 2013).

Freitas e Del Prette & Del Prette (2017), ressaltam que crianças com características interpessoais positivas têm maior possibilidade de um desenvolvimento satisfatório em sua trajetória. Fatores de risco podem ocorrer quando temos problemas comportamentais ou emocionais, em relação a ausência ou déficit de habilidades sociais. Este estudo objetivou perceber a possível relação entre o repertório de habilidades sociais, em termos de suas diferentes classes, e indicadores de bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. A

amostra foi composta por 269 crianças identificadas como dotadas e talentosas, na faixa-etária entre oito e 12 anos ($M = 11$ anos, $DP = 0,911$), maioria do sexo feminino (53,2%). Os resultados da pesquisa foram:

É possível afirmar, com base nos dados obtidos, que as crianças dotadas e talentosas, que exteriorizam sentimentos positivos e expressam aprovação aos comportamentos dos demais, experienciam maior frequência de emoções positivas, como alegria, contentamento, felicidade, amor, bem como satisfação com a vida (Freitas e Del Prette & Del Prette, pag.8, 2017).

Na sala de recursos para Altas Habilidades/Superdotação, os alunos encontram semanalmente com seus pares também com a identificação de superdotação, o que pode propiciar maior possibilidade de autorealização e desenvolvimento do seu autoconceito. Estes momentos fortaleceram o socioemocional percebido pelos próprios alunos e pelos seus responsáveis. Com relação ao atendimento diferenciado, Sabatela e Cupertino (2007) ponderam:

Quando o atendimento diferenciado não é oferecido, um dos únicos caminhos para os alunos com altas habilidades/superdotação é tentar se adaptar à rotina do ensino convencional, o que pode gerar desperdício de talento, potencial ou desmotivação por não estarem devidamente assistidos (Sabatela e Cupertino, pág.69, 2007).

Diante do desenvolvimento socioemocional, após receberem o Atendimento Educacional Especializado para as Altas habilidades/Superdotação, foram observadas pelos próprios alunos e por seus responsáveis, as mudanças comportamentais, sociais e emocionais na escola regular, beneficiando assim, a sua aprendizagem. Percebemos, assim, a influência da estrutura física e pedagógica, assim como a condução da mediação da aprendizagem e a prática de atendimento específico para a contribuição do desenvolvimento socioemocional. Isto se dá em relação às vivências que os sujeitos apresentam em seu contexto, envolvendo sentimentos e emoções como um fenômeno que tem um propósito, um sentido e um significado (Piske, 2013).

6.3.3 O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar

De acordo com Silva, Duhart e Pereira (2019), o estímulo é uma prática pedagógica que sempre irá funcionar com alunos AH/SD. As necessidades educacionais diferem de aluno para aluno. Inúmeras mudanças precisam ser adotadas para a aprendizagem significativa em sala de aula, que devem ser ativas e centradas no aluno com estratégias mais participativas, como trabalhos em equipe, que favoreçam trocas de experiências e da cooperação entre seus integrantes. Demo (1997, apud Carvalho, 2006), reflete:

Mas, em sala de aula, muitas barreiras podem ser enfrentadas e superadas graças à criatividade e à vontade do professor que se percebe como profissional da aprendizagem em vez de ser o tradicional profissional de ensino (Demo, 1997 apud Carvalho, pág. 36, 2006).

Quanto a questões de aprendizagem escolar, entre os três professores do ensino público, dois não perceberam melhora de aprendizagem na sala do ensino regular dos seus alunos identificados com Altas Habilidades/Superdotação, pois julgaram que seus alunos já eram bons na escola, mas perceberam ganhos no comportamento social e no autoconceito. Um professor percebeu que, após seu aluno ingressar no AEE e receber suplementação específica de atendimento para altas habilidades, notou que houve melhora na aprendizagem. O professor sinalizou mudanças comportamentais

Já os professores da instituição privada que participaram da pesquisa, dois observaram mudança na aprendizagem escolar em sala de aula do aluno que frequenta o AEE. Um dos professores não observou mudança em relação a melhora da aprendizagem na escola regular. Neste sentido, Bessa (2008) ressalta:

A partir dos estudos realizados ao longo do século XX, percebeu-se que era através da aprendizagem que o homem adquiria hábitos e comportamentos. Além disso, a aprendizagem passou a ser definida como o processo de aquisição de novos conteúdos a partir de um sistema de trocas (homem-meio) constante (Bessa, p. 10, 2008).

Algumas teorias tentaram explicar a aprendizagem ao longo do tempo. De acordo com Bessa (2008), as teorias inatistas são aquelas que acreditam na existência de idéias ou princípios, independente da experiência, ou seja, para tal corrente teórica, a aprendizagem independe daquilo que é vivido pelo sujeito, independe de suas experiências no mundo, estando a aprendizagem relacionada à capacidade congênita do sujeito de desempenhar as tarefas que lhes são propostas. Já as teorias ambientalistas levam em consideração o meio no qual a criança está inserida. As teorias interacionistas percebem a aprendizagem como um processo de interação entre o sujeito e o objeto. Já as teorias sociointeracionistas explicam a aprendizagem a partir das interações sociais realizadas pelo sujeito que aprende.

No quadro 29 abaixo, Bessa (2008), ressaltou alguns teóricos e teorias mais discutidas sobre aprendizagem:

Quadro 29: Teorias e teóricos da aprendizagem

TEORIA	TEÓRICO
Teoria Construtivista	Jean Piaget.
Teoria Sócio-histórico-cultural	Lev Vygotsky.
Psicogênese da pessoa completa	Henri Wallon
Aprendizagem exploratória.	Maria Montessori
Aprendizagem da leitura e da escrita.	Emília Ferreiro
Aprendizagem natural.	Cèlestin Freinet

Teoria Libertadora	Paulo Freire.
Aprendizagem profissional.	Madalena Freire
Aprendizagem em espiral.	Jerome Bruner
Aprendizagem significativa.	David Ausubel
Teoria das múltiplas inteligências.	Howard Gardner
Teoria das competências.	Philippe Perrenoud

Fonte: Bessa, 2008

A aprendizagem pode ser definida como um processo que se cumpre no Sistema Nervoso Central – SNC, em que se produzem modificações mais ou menos permanentes, que se traduzem por uma modificação funcional ou conductual, permitindo uma melhor adaptação do indivíduo ao seu meio, como resposta a uma solicitação interna e externa. Portanto, entender a neuroanatomia é importante quando se trata de aprendizado (Rota, Ohlweiler e Riesgo, 2016).

Em relação a neurociência, sabemos que existe uma forte ligação entre aprendizado e memória, que pode ser descrita da seguinte maneira: quando chega ao SNC uma informação conhecida, esta gera uma lembrança, que nada mais é do que uma memória; quando chega ao SNC uma informação inteiramente nova, ela nada evoca, mas produz uma **mudança** na estrutura e/ou na função do SNC – isto é aprendizado, do ponto de vista estritamente neurobiológico (Rota, Ohlweiler e Riesgo, 2016).

A relação entre cérebro e aprendizagem é conhecida, pois as funções mentais superiores são produzidas pela atividade do sistema nervoso que, através dos órgãos dos sentidos e com o aporte de funções como atenção, memória, percepção, psicomotricidade, a pessoa conseguirá analisar, compreender, adquirir e produzir informações (Diament, 2006). De acordo com Ferreira (2016):

Sempre houve a concepção de que a emoção exercia importante papel nos processos cognitivos e na aprendizagem, mas só recentemente a natureza dos processos orgânicos subjacentes a esta integração começou a ser desvendada (Ferreira, p. 450, 2016).

A aprendizagem emocional, segundo Price (2002, *apud* Ferreira, 2016), é uma parte integral da aparente aprendizagem cognitiva. A aprendizagem acontece em um contexto dinâmico, relacional e emocional inconsciente. O que é aprendido, bem como as pessoas envolvidas, são alvos de “transferências” inconscientes. Estas reforçam a experiência emocional em relação às pessoas e coisas em seu entorno, constituindo um contexto emocional dinâmico, experimentado internamente. Uma vez que esse contexto emocional pode ser parcialmente subjetivo, ele é também mais ou menos afetado pelos estados afetivos dos outros, levando a um ambiente de aprendizagem compartilhado que é emocionalmente complexo.

Quanto às percepções dos professores das salas de aula do ensino regular das escolas

públicas, sobre o atendimento do seu aluno no AEE, três professores foram participantes da pesquisa, quanto a observação da possibilidade de melhora, no socioemocional, em sala de aula regular. Dois professores perceberam melhora quanto a socialização com outros colegas, maior maturidade para expor suas ideias e aprendizagens no ambiente escolar. Entretanto, um professor do ensino regular não observou melhora, pois não viu diferença em relação aos aspectos emocionais, afetivos e sociais.

Com relação aos professores das salas de aula do ensino regular das escolas privadas, sobre o atendimento do seu aluno no AEE da instituição privada, os três foram unânimes em relação a observação da mudança do seu aluno em relação ao desenvolvimento do aspecto socioemocional.

No Atendimento Educacional Especializado, os superdotados têm uma prática pedagógica diferenciada da rede regular de ensino. Observou-se que a dinâmica do atendimento acontecia pelo ambiente físico, estruturado com mesas de trabalhos coletivos, com cantos para exposição das produções e de pesquisas; além disso, a professora tinha um papel de suscitar a busca do conhecimento em cada aluno, fazendo com que tivessem uma prática autônoma para a aprendizagem.

Outro aspecto foi o número de alunos atendidos por professor que no AEE público é um grupo com cinco alunos e no AEE privado de seis a dez alunos. Nas salas do ensino regular, esse número é bem maior. As relações de trocas e construção de conhecimento que os alunos tiveram, durante o momento de observação direta não participante, acontecia de maneira flúida. Também foi percebido, durante a observação, que a autonomia para buscar seu próprio conhecimento na sala de recursos, a troca de informações entre seus pares cognitivos e a flexibilidade de tempo que os alunos tinham para elaborar e/ou concluir suas demandas no AEE:

“Na produção do grupo percebia-se a escrita livre, sem limitar número de linhas, tipo de letra, ou material utilizado para registro. Cada um pôde escolher livremente e não tiveram necessidade de perguntar se podiam ou não utilizar esse ou aquele material. Além da escrita, tiveram crianças que também ilustraram seu texto, podendo expressar-se de mais de uma maneira. As produções variaram quanto ao tempo de finalização” (AEE – Privado).

podem ter trazido uma aprendizagem de maneira emocionalmente positiva e significativa; e que o comportamento foi modificado, a ponto dos professores perceberem a mudança em sala de aula regular, fazendo com que seu socioemocional fosse percebido. Neste sentido, Ourofino e Guimarães (2007) afirmam que:

A relação entre cognição e emoção, o desenvolvimento de estruturas de valor e a intensidade exacerbada da pessoa superdotada e criativa são temas

discutidos na perspectiva da assincronia do desenvolvimento que os superdotados revelam, ou seja, o descompasso entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor ressalta ainda mais as diferenças dessa população em comparação aos colegas e pessoas da mesma idade. São essas diferenças que definem um modo próprio e muito particular de ser e estar no mundo (Ourofino e Guimarães, pág. 47, 2007).

Segundo Ourofino e Guimarães (2007), o superdotado requer um ambiente estimulante que ofereça oportunidades que atendam às suas necessidades emocionais, ajudando-o a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências afetivas. Nesse sentido, o AEE consegue propiciar, com mais preparo, a suplementação das necessidades individuais de cada superdotado, favorecendo seu autoconceito, ou seja, um construto associado à percepção da pessoa sobre si mesma. Harter (1985, *apud* Ourofino e Guimarães, 2007), afirma que o autoconceito não é um construto estático, mas composto de várias dimensões e suscetível a mudanças. O autoconceito, como elemento da personalidade, é construto hipotético útil para explicar e prever como um sujeito irá agir.

A fim de compreender a atuação pedagógica dos professores do ensino regular, em sala de aula, com relação a inclusão de alunos identificados com Altas Habilidades e Superdotação, foi perguntado sobre a formação dos docentes para trabalhar com altas habilidades e sobre os desafios e contribuições deles no ambiente escolar. De maneira geral, tanto os professores das escolas públicas, quanto das escolas particulares, mostraram ter conhecimento do que é Altas Habilidades e Superdotação. Entretanto, responderam, de maneira unânime, que não tinham conhecimento de como trabalhar com eles em sala de aula no ensino regular. Também não souberam dizer, com precisão, as atividades pedagógicas que seus alunos faziam no Atendimento Educacional Especializando, mostrando uma desconexão entre os profissionais das salas recursos para AHSD e os docentes do ensino regular.

Quanto aos seis docentes respondentes (três da escola pública e três da escola privada), cinco dos professores do ensino regular, sendo os três da escola pública e dois da escola privada, responderam que não possuem formação específica para trabalhar com pessoas com AHSD. Apenas uma professora, da escola privada, informou que possui um curso de extensão realizado na UnB, em 2019, sobre “Inteligência, cognição e criatividade – Altas Habilidades e Superdotação. Entretanto, a professora pontuou que, mesmo tendo formação e sabendo como realizar um atendimento diferenciado, devido ao currículo escolar e os prazos de calendário e planejamento, não conseguia fazer um trabalho inclusivo de maneira adequada. Segundo ela, o que contribuiu para sua prática, em relação a sua formação, foi a compreensão de saber sobre o funcionamento cognitivo desses alunos e saber lidar com sabedoria na condução da intensidade intelectual que eles apresentam. Os educadores concordaram sobre a importância do AEE para

as altas habilidades e relataram que, na sala de aula do ensino regular, por terem uma turma numerosa, heterogênea e com prazos pré-definidos pela instituição de ensino na qual atuam, não sabiam como fazer um trabalho diferenciado e relataram que trabalhar com esses os alunos é muito desafiador.

Sabatella e Cupertino (2007) focalizam as diretrizes gerais e as alternativas de atendimento para esse público específico. Elas salientam que tais projetos de atendimento têm, na maioria dos casos, que ser implementados a partir da estrutura tradicional de funcionamento das escolas:

Falamos aqui de alternativas que têm que contar com o fato de que o cotidiano escolar é, ainda, predominantemente organizado em séries, com disciplinas isoladas, oferecidas por meio de aulas com duração definida, articuladas em grades dentro das quais o conteúdo de cada ano letivo é transmitido aos alunos por um professor de um domínio específico do conhecimento (Sabatella e Cupertino, p. 70, 2006).

E ainda ressaltam que, no dia-a-dia, a implantação dessas modalidades depende da abertura de cada instituição de ensino a mudanças e da disponibilidade dos profissionais envolvidos para enfrentar esse desafio. Baseadas nas intervenções educativas do Ministério da Educação e Cultura da Espanha, essas autoras indicam o Agrupamento, a Aceleração e o Enriquecimento como formas de inclusão dos alunos altamente habilidosos na sala de aula regular, como mostra o Quadro 30:

Quadro 30: Intervenções educativas na Espanha para a inclusão de alunos AH/SD.

INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES		
AGRUPAMENTO	ACELERAÇÃO	ENRIQUECIMENTO
<p><i>Sistemas de Agrupamento Específico:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agrupamento em centros específicos; 2. Agrupamento em aulas específicas em escolas regulares; 3. Agrupamento parcial/temporal, flexível. 	<p><i>Sistemas de Intervenção na Sala de Aula Regular:</i></p> <p><u>Flexibilização/aceleração:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrada precoce na escola; 2. Dispensa de cursos; 3. Programa de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento. 	<p><i>Enriquecimento dos conteúdos curriculares:</i></p> <p>Adaptações curriculares;</p> <p>Ampliações curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verticais/área específica; • Horizontais/interdisciplinares; Individuais ou com grupo de participação; • Tutorias específicas, monitorias. <p><i>Enriquecimento do contexto de aprendizagem:</i></p> <p>Diversificação curricular;</p> <p>Contextos enriquecidos;</p> <p>Contextos enriquecidos e agrupamentos flexíveis;</p> <p>Contextos instrucionais abertos, interativos e auto-regulados.</p> <p><i>Enriquecimento extracurricular:</i></p> <p>Programas de desenvolvimento pessoal;</p> <p>Programas com mentores.</p>

Fonte: Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, apud Sabatella e Cupertino 2006, p.71)

No contexto brasileiro, as autoras trazem as seguintes exemplos e diretrizes para Alternativas de Atendimento no quadro 31:

INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES		
Classe regular comum	Salas de recursos	Ensino com professor itinerante
Esse atendimento exige atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação, podendo o professor receber orientação técnico-pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais. Um aluno curioso, que tenha a capacidade de apreensão rápida dos conteúdos e grande velocidade no pensamento, pode ficar entediado com a rotina da escola. Alunos superdotados quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual seu envolvimento é muito limitado e geralmente predeterminado, como acontece em uma sala de aula regular. Aqui podemos observar a retomada da idéia de contextos de aprendizagem enriquecidos, apresentada anteriormente, uma vez que o projeto pedagógico geral deve ser planejado tendo em vista um cenário curricular flexível, que permite alterações;	É uma das alternativas mais utilizadas no atendimento aos alunos com Altas Habilidades e Superdotação e acontece em horário diferente ao da classe comum. O trabalho na sala de recursos requer professores especializados e programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independentes e para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática da programação e observação de critérios para a composição dos grupos. O pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogo e demais profissionais da equipe) deverá receber informações periódicas sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e progresso dos alunos;	Alternativa de atendimento com trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, individualmente ou em equipe, que, periodicamente, trabalha com os alunos identificados como superdotados. Esse tipo de atendimento pode ser realizado na escola comum com frequência de, no mínimo, duas vezes por semana de maneira a facilitar a continuidade da orientação especializada e o intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola. Assim o professor da classe poderá avaliar os programas que estão sendo desenvolvidos e também verificar o progresso de seus alunos. É especialmente recomendada em regiões de carência de atendimento educacional. <u>O professor itinerante pode, também, ser aquele profissional que estabelece um elo entre a escola regular comum, a família e o atendimento educacional especializado</u> como é o caso no NAAH/S. Ele leva à classe comum orientações sobre procedimentos pedagógicos mais adequados aos alunos com AH/S e pode estabelecer os primeiros contatos com a família para que ela venha receber orientação no Núcleo

Fonte: Sabatela e Cupertino, 2006.

As orientações do referencial mostra claramente que os alunos identificados com AH/SD devem ter um atendimento diferenciado também na sala regular. As maiores dores dos educadores do ensino regular que participaram desta pesquisa, como respondentes da pesquisa, foi em relação aos desafios de como atender seus alunos superdotados em sala de aula. Sabem o que é superdotação, mas não sabem quem é o superdotado, que muitas vezes ficam invisíveis no sistema de ensino, camuflando suas capacidades ou tendo comportamentos frequentes de supercibilidades, trazendo problemas emocionais a eles.

6 CONCLUSÃO

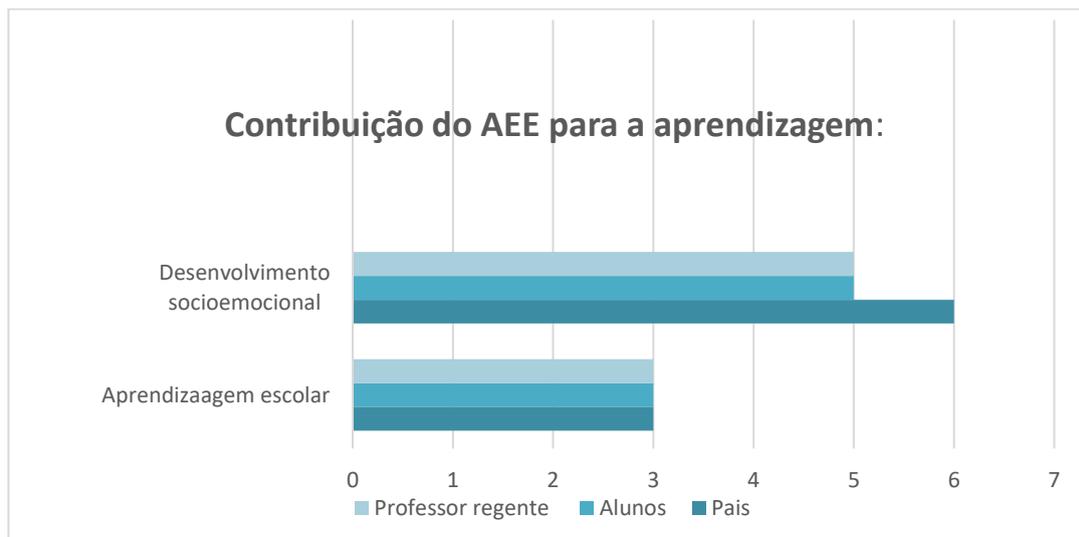
O presente estudo mostrou que, na percepção dos pais, alunos e professores do ensino regular, foi perceptível o impacto socioemocional no comportamento dos estudantes com Altas Habilidades e Superdotação, a partir de sua inserção no Atendimento Educacional Especializado.

Os maiores ganhos dos alunos, ao serem atendidos em suas necessidades específicas, não foram necessariamente na aprendizagem escolar, quando vinculamos essa última à questão de conteúdos pedagógicos. Os resultados mostram a percepção dos respondentes de que o AEE impacta na aprendizagem escolar, mas associando a mudança de comportamento a um perfil emocional mais organizado e a um social mais dinâmico.

A aprendizagem não está vinculada somente a questões de domínios de conceitos e informações armazenadas, mas a um sentido mais amplo e complexo quando pensamos nesse sujeito de maneira integral: corpo, emoção e cognição.

Quando os alunos foram atendidos em suas necessidades específicas educativas, dentro de um modelo de atendimento que respeitou sua forma de elaborar o pensamento, exercer sua criatividade e seu potencial, houve um rearranjo emocional, que trouxe a estes indivíduos uma identidade, um autoconhecimento e um autoconceito mais definido, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 32: Atendimento Educacional Especializado e aprendizagem.



Fonte: autoria própria.

Compreendeu-se que é extremamente importante que os alunos sejam assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado, mas tal atendimento não teve tanto impacto no

desempenho de aprendizagem no ensino regular, quanto no comportamento social e emocional destes indivíduos.

Esta compreensão reforça a ideia da necessidade da inclusão escolar no ensino regular, que necessita ser feita pela professora regente, em conjunto com o professor da sala do AEE para Altas Habilidades e Superdotação. A educadora tem um planejamento e um prazo a cumprir, a respeito do conograma do ano escolar no qual a criança está matriculada; e a professora da sala de recursos tem a expertise em altas habilidades e pode auxiliar a educadora do regular a entender melhor o perfil do aluno. O trabalho desses profissionais, em conjunto, pode ser de grande valia na construção do Plano de Ensino Individualizado – PEI do educando.

É preciso que o professor do ensino regular esteja aberto a troca de experiência, para que, em conjunto com o especialista, possam definir o tipo de atendimento mais adequado a seu aluno. A literatura mostra que o agrupamento, a aceleração e o enriquecimento são tipos de atendimentos que visam garantir o desenvolvimento dos alunos superdotados em relação a sua capacidade, motivação e comprometimento.

Outro aspecto levantado na pesquisa visava observar quais eram as atividades que eram ofertadas nas salas de recursos que pudessem ser reproduzidas na sala regular, a fim de suplementar o interesses destes alunos e promover a inclusão.

Entendemos que o sistema de ensino precisa ser modificado para atender a inclusão com mais possibilidade de resultados, tanto de aprendizagem acadêmica pedagógica, quanto no socioemocional. As atividades no AEE fizeram o diferencial, mas o quantitativo de alunos para trabalhar ativamente, em conjunto e com troca de experiências, é fundamental para essa transformação.

É importante salientar que a sociedade, ou seja, professores, famílias e os próprios alunos, devem se movimentar, em ato social, para lutar por políticas públicas para os alunos identificados com Altas Habilidades e Superdotação. Este público faz parte da Educação Especial e devem ser respeitados em seus direitos já adquiridos.

Outro ponto importante nessa luta é do poder público assistir as salas de recursos de Altas Habilidades /Superdotação, com questões primárias, como recursos materiais adequados nestas salas, que muitas vezes contam com recursos próprios das famílias dos alunos matriculados e dos próprios professores especialistas para suprir esse tipo de necessidade.

Também é importante sensibilizar as autoridades governantes que, para maior efetividade do processo inclusivo, seja com relação a alunos superdotados, ou seja em relação a aqueles com transtornos, síndromes, com dificuldades, entre outros, o quantitativo, por turma, de alunos nas salas de aula do ensino regular precisa diminuir significativamente. Dar formação

aos professores é importante, e muitos a buscam por meios próprios, mas estar dentro de um sistema educativo que superlota a sala, obrigando ao professor a reduzir sua prática pedagógica em transmitir conhecimento e avaliar, sem a temporalidade em auxiliar a cada um com suas necessidades específicas, não é efetivo na inclusão. Dessa maneira o sistema adoece os professores, exclui os alunos com necessidades específicas e reforça uma sociedade desigual, pois a Educação não será efetiva.

7 CONSIDERAÇÕES

Essa pesquisa foi iniciada pontuando a problemática de muitos alunos com potencialidades ou já identificados com altas habilidades e superdotação estarem em fila de espera por uma vaga de atendimento nas salas de recursos de Altas Habilidades e Superdotação do GDF

Embora o Distrito Federal seja uma das capitais com mais salas de Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades e Superdotação, é comum registros de famílias relatando a espera por dois a três anos na lista, ainda sem os filhos serem chamados para o atendimento do AEE.

Entretanto, o atendimento para superdotados, que é público da Educação Especial, não se restringe ou se limita ao AEE. Sendo público da Educação Especial, tem direito a inclusão, como todos os outros públicos: TEA, TDAH, disléxicos, discaucúlicos, com síndromes genéticas, TDI etc.

Sabendo disso, foi necessário compreender a que ponto o AEE reflete na aprendizagem em sala de aula e buscar respostas sobre como os professores do ensino regular trabalham em relação ao processo de aprendizagem do seu aluno identificado com Altas Habilidades e Superdotação. Desta maneira, seria possível perceber se acontece o processo de inclusão nas salas de aula, realizando atendimento sem que fosse necessário o ingresso no AEE, para iniciar uma suplementação.

Na revisão de literatura desta dissertação, foi possível encontrar diversos trabalhos com a temática de Altas Habilidades e inclusão. Dez trabalhos foram selecionados para a leitura exploratória. No entanto, em uma leitura seletiva, seis trabalhos foram excluídos por não serem pertinentes, restando, assim, quatro. As publicações versavam sobre a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação no ensino regular, concluindo que faltava formação prática dos professores para trabalhar com este público. Embora os educadores tivessem algum tipo de formação e soubessem as definições sobre o fenômeno das Altas Habilidades, não conseguiam trabalhar com estes alunos em sala de aula, no dia a dia, por não saberem como fazer um trabalho diferenciado com eles. Ficou claro que a inclusão dos alunos com Altas Habilidades não ocorreria por falta da formação prática.

Para a composição do público desse estudo, elencamos responsáveis e alunos matriculados em sala de recursos para Altas Habilidades e Superdotação no Atendimento Educacional Especializado. Para esta pesquisa de campo, duas instituições que ofertam o AEE foram selecionadas, uma pública e a outra privada. Além disso, seus professores do ensino regular também compuseram o público do estudo, a fim de buscarmos respostas sobre a inclusão

do aluno altamente habilidosos no ensino regular e as possíveis dificuldades neste processo de inclusão. A metodologia utilizou a entrevista semiestruturada para alunos, pais e professores do ensino regular e a observação direta nas sala de recursos de altas habilidades.

Os resultados da pesquisa mostraram que os maiores ganhos dos alunos em sala de aula regular, ao serem atendidos em sala de AEE, são nos aspectos socioemocionais, mostrando impacto indireto na aprendizagem pedagógica em decorrência do desenvolvimento socioemocional. Desta maneira, a questão de pesquisa foi respondida.

Quanto ao objetivo de analisar o tipo de atividade pedagógica proposta aos alunos superdotados na sala de recursos do AEE no qual frequenta, conseguimos analisar, através do observação direta e registro, que são ofertadas no AEE atividades onde o aluno tem liberdade de escolha para seu aprofundamento, materias diversificados para pesquisa e construção de projetos, desafios cognitivos que estimulam o raciocínio e a cooperação e oportunidades de exercerem sua criatividade.

No objetivo de analisar a possível contribuição pedagógica do AEE na aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos atendidos, dos seus responsáveis e do professor da escola regular, os resultados mostraram que houve contribuição no ensino regular; no entanto, esta não foi pedagógica e sim socioemocional.

Os resultados desta pesquisa trouxeram a reflexão da importância da inclusão do atendimento do aluno superdotado na sala do ensino regular, onde o professor, ao fazer um trabalho diferenciado, pode trazer maiores benefícios na realização pessoal destes alunos. Infere-se que, se o socioemocional foi desenvolvido com a frequência deste aluno no AEE por apenas três horas por semana, o quanto não seria benéfico para ele o atendimento específico em sua classe regular de ensino, cinco dias por semana, durante 20h?

Para tanto, precisamos dar suporte aos professores do ensino regular com formação teoria e prática de como incluir o superdotado na escola regular; diminuir o quantitativo de alunos em sala de aula do ensino regular para um trabalho efetivo deste professor, assim como o modelo do AEE; compreender o funcionamento do seu aluno para fazer propostas de enriquecimento e registrá-las no Plano de Ensino Individualizado – PEI.

Para projetos futuros a partir desta pesquisa qualitativa, ansiamos em realizar um curso de extensão universitária (com o apoio desta universidade) para professores do ensino público e privado, com enfoque em práticas educativas pedagógicas para atendimento de alunos identificados ou com potencial de altas habilidades e superdotação no ensino regular.

Trazer um arcabouço de opções e variações de um fazer pedagógico inclusivo, em atendimento aos alunos superdotados, embasados em teoria, com a visão de contribuir com o professor, que

se percebe sobrecarregado em seu fazer cotidiano.

Como percebemos através desta pesquisa, Atendimento Educacional Especializado, tanto no sistema público como no ensino privado, contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos alunos superdotados. No entanto, estes passam maior tempo de suas vidas escolares dentro nas salas regulares de ensino, onde ficou claro que os professores não sabem como realizar um trabalho diferenciado com seus alunos, que estão em pleno desenvolvimento socioemocional, após serem atendidos no AEE. Diante disso, é nossa intenção criar, como Produto Técnico, fruto desta pesquisa de Dissertação, um E-book com orientações pedagógicas para o professor da sala do ensino regular.

8 PRODUTO TÉCNICO

A fim de auxiliar os professores do ensino regular, no processo de inclusão, a compreenderem quem é o superdotado, para além do fenômeno da superdotação, sabendo como atendê-los em sua intensidade emocional, intelectual, psicomotora, sensorial, acadêmica, artística e de liderança, nos propomos a elaborar um e-book com estratégias pedagógicas para o professor incluir o aluno altamente habilidoso no ensino regular, com o seguinte sumário:

Apresentação.....	04
Introdução - O conceito de Big Fish nas altas habilidades e superdotação.....	10
Cap. 1 - O conceito de altas habilidades e superdotação e o superdotado.....	13
Cap. 2 - Teorias da aprendizagem: a teoria embasa a prática.....	18
Cap. 3 - Sugestões de práticas pedagógicas para o atendimento inclusivo do aluno altamente habilidoso em sala de aula regular.....	24
Conclusão.....	36
Agradecimentos.....	40
Referências.....	41

Algumas sugestões de atividades que podem ser aplicadas na sala de aula regular para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) a partir da conclusão desta pesquisa, resultaram nas seguintes propostas:

1. Roda de Conversa para Expressão Livre de Sentimentos

Objetivo : Promover a socialização e o desenvolvimento emocional, permitindo que os alunos expressem livremente seus pensamentos e emoções. **Sugestão de Aplicação** : Organize uma roda de conversa periódica onde os alunos possam compartilhar seus interesses, sentimentos e ideias. Isso ajuda a desenvolver habilidades de comunicação, além de fornecer um ambiente acolhedor e seguro para a expressão de diferentes perspectivas.

2. Escrita Criativa

Objetivo : Estimular a criatividade e o pensamento crítico por meio da escrita livre, conectando os alunos a temas de seu interesse. **Sugestão de Aplicação** : Assim como na atividade de

observação dos aracnídeos, proporciona uma escrita criativa sobre temas diversos, como animais, ciência ou tecnologia, deixando os alunos escolherem seu formato de produção (texto, ilustração, etc.). É importante não impor limites rígidos, permitindo que cada aluno explore livremente a criatividade.

3. Atividades Multissensoriais

Objetivo : Oferecer diferentes formas de expressão e aprendizado por meio do uso de materiais sensoriais como tinta, esponjas, papel picado, etc. **Sugestão de Aplicação** : Proporcione atividades onde os alunos possam trabalhar com pintura, aplicação ou construção de texturas. Oferecer alternativas (por exemplo, usar pincel em vez de esponja) é importante para respeitar as preferências sensoriais de cada aluno. Pode atrelar a essas atividades uma discussão sobre problemas sociais, devido ao senso de justiça dos AH/SD.

4. Atividades Baseadas em Interesses

Objetivo : Estimular o engajamento e a curiosidade dos alunos, conectando as atividades a seus interesses pessoais, como videogames ou esportes. **Sugestão de Aplicação** : Incorporar temas como jogos de videogame ou esportes em atividades acadêmicas, como na resolução de problemas matemáticos ou na criação de narrativas. Isso pode motivar os alunos e aumentar a relevância das atividades.

5. Trabalho Colaborativo e Autonomia

Objetivo : Promover a cooperação entre alunos e incentivá-los a assumir responsabilidades no seu próprio processo de aprendizagem. **Sugestão de Aplicação** : Incentivar projetos em grupo, onde os alunos possam colaborar, mas também tenham autonomia para tomar decisões sobre como desenvolver suas ideias. O professor pode atuar como mediador, facilitando o processo, mas sem regras importantes.

6. Interação entre Grupos

Objetivo : Estimular a socialização e a troca de ideias entre diferentes grupos de alunos, promovendo um ambiente de cooperação. **Sugestão de Aplicação** : Criar momentos de interação entre diferentes turmas ou grupos de interesse dentro da escola, como aconteceu durante o intervalo da atividade observada, para que os alunos possam compartilhar experiências e aprender uns com os outros.

7. Projetos Interdisciplinares

Objetivo : Promover o engajamento dos alunos através de projetos criativos que integram diferentes áreas do conhecimento, como arte, ciência e lógica. **Sugestão de Aplicação** : Propor projetos de longo prazo em que os alunos possam criar mini maquetes, como a reprodução do quarto de Van Gogh, ou outras representações artísticas e científicas. Esses projetos são integrados com materiais regulares, permitindo que os alunos explorem suas habilidades criativas enquanto aplicam conhecimentos de história, ciências ou matemática.

8. Desafios Cognitivos e Lógicos

Objetivo : Estimular o pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe. **Sugestão de Aplicação** : Introduzir desafios lógicos individualizados, como charadas ou problemas matemáticos, onde os alunos precisam trabalhar em soluções. Aqueles que terminam mais cedo podem ajudar os colegas, promovendo a cooperação e reforçando o aprendizado. Essa abordagem também incentiva o desenvolvimento de habilidades de liderança e colaboração.

9. Uso de Materiais Multidisciplinares

Objetivo : Enriquecer a experiência de aprendizagem por meio de atividades práticas e visuais. **Sugestão de Aplicação** : Criar cantos específicos na sala para diferentes áreas do conhecimento, como o "cantinho da ciência" e o "cantinho da arte", onde os alunos podem explorar materiais relacionados ao tema em estudo. Isso pode incluir experimentos simples, uso de maquetes ou jogos educativos.

10. Autonomia e Gestão de Atividades

Objetivo : Desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos para permitir que gerenciem suas próprias atividades. **Sugestão de Aplicação** : Crie rotinas onde os alunos possam escolher suas atividades ou materiais de acordo com os projetos em andamento. Isso pode incluir a organização de seus próprios materiais, como a distribuição na sala de recursos, e o cumprimento de etapas dentro de um projeto maior, promovendo autogestão e disciplina.

11. Integração de Jogos Educativos

Objetivo : Motivar o aprendizado por meio de atividades lúdicas. **Sugestão de Aplicação** : Incorporar jogos educacionais digitais ou físicos nas atividades da sala de aula, permitindo que os alunos exercitem suas habilidades cognitivas de maneira divertida. Isso pode ser feito tanto

individualmente quanto em grupo, incentivando a troca de conhecimento e a interação entre os alunos.

12.Momentos de Reflexão e Organização

Objetivo : Proporcionar oportunidades para os alunos refletirem sobre seu progresso e organizarem suas produções. **Sugestão de Aplicação** : Estabelecer momentos periódicos para que os alunos revisem e organizem suas produções ao longo do período letivo, como foi feito na sala de recursos. Isso pode incluir a criação de portfólios ou apresentações de seus trabalhos, incentivando a reflexão sobre o próprio aprendizado.

Essas atividades são adaptadas à sala de aula regular, oferecendo oportunidades para que alunos com AH/SD explorem seus interesses de formação mais aprofundados, enquanto continuam a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas em um ambiente inclusivo. Essas atividades têm o potencial de proporcionar um ambiente mais flexível e adaptado às necessidades de alunos com AH/SD, promovendo tanto o desenvolvimento acadêmico quanto emocional e social.

- **CONCLUSÃO.**
- **AGRADECIMENTOS.**
- **REFERÊNCIAS.**

9 REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: EDU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; BLUMEN-PARDO, S.; CASTELLANOS-SIMONS, D. Programs and practices for identifying and nurturing giftedness and talent in Latin American countries. In: HELLER, K. A.; MÖNKES, F. J.; (orgs.) *International Handbook of Giftedness and Talent*. [Local de publicação]: [Editora], [Ano de publicação]. p. [Páginas].

ALMEIDA, L. S.; FLEITH, D. S.; OLIVEIRA, E. P. Sobredotação: respostas educativas. Minho: Associação para o Desenvolvimento e Investigação em Psicologia da Educação, 2013.

BESSA, Valéria da Hora. Teorias da aprendizagem. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. 204 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_digital_Defeso_V2.pdf Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *PARECER CNE/CP No: 51/2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação*. Aprovado em: 5 dez. 2023. Publicado no Diário Oficial da União em: 22 jan. 2024, Edição 15, Seção 1, p. 14.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1. Brasília: /MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
Acesso em: 1º set. 2022.

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 dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. Nota técnica Seesp/Gab/ nº 11/2010. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&Itemid=30192 Acesso em: 4 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: Seção 1. Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 1º set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação*. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; DEL PRETTE, Z. A. P. Comunicação e participação pais-filhos: correlação com habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Paidéia*, v. 16, n. 35, p. 395-406, 2006.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A.; KONKIEWITZ, E.(org.). *Altas Habilidades e Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 411-426.

DIAMENT, A. J.; CYPSEL, S. A anamnese em neurologia infantil. In: DIAMENT, A. J.; CYPSEL, S. (Eds.). *Neurologia infantil*. 4. ed. São Paulo: Atheneu, 2005.

FRANÇA-FREITAS, Maria Luiza Pontes; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2017.

FLEITH, D. S. (org). A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades e Superdotação: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realizações*. Curitiba: Juruá, 2013.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPPEE, 2010.

FUMEGALLI, R. C. A. Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos? 2012. 50 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UnIjuí, RS, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H.; KORNHABER, M. L.; WAKE, W. K. *Inteligência: múltiplas perspectivas*. Tradução de M. A. V. Veronese. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GLADWELL, M. *Davi e Golias: A arte de enfrentar gigantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2014.

JAUK, E.; BENEDEK, M.; DUNST, B.; NEUBAUER, A. C. The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, v. 41, n. 4, p. 212-221, 2013.

KAUFMAN, J. C.; PLUCKER, J. A. Intelligence and creativity. In: STERNBERG, R. J.; KAUFMAN, S. B. *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Chapter 38, p. 771-783, Kindle edition. New York: Cambridge University Press, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. B. L. Refletindo a educação inclusiva de pessoas com Altas Habilidades nas classes regulares de ensino. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE

EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/316.pdf> Acesso em: 30 ago. 2022.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MARLAND, S. P. Jr. *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education*. v. 1. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1971.

MERLO, S. O aluno com Altas Habilidades e Superdotação e sua inclusão na escola. 2008, 25 f. Artigo (Especialização em Educação Especial: Altas Habilidades e Superdotação) - Universidade Federal de Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/2775>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

NAKANO, Tatiana de Cássia; SIQUEIRA, Lia Gurgel Guida. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 43, p. 249-266, 2012.

NAKANO, T. C.; RIBEIRO, W. J.; VIRGOLIM, A. M. R. Relationship between creativity and intelligence in regular students and giftedness students. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 26, n. 1, p. 103-116, jan./mar. 2021.

NICHOLS, W. D.; JONES, J. P.; HANCOCK, D. R. Teachers' influence on goal orientation: exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perceptions of learning, and their teachers' instructional strategies. *Reading Psychology*, 2003, v. 24, n. 1, p. 57-85.

Pérez, S.G.P.B. (Altas Habilidades/Superdotação e a política educacional: uma cronologia da história de letras no papel e omissões na prática. Em: Virgolim, A.M.R. (Org.), Altas Habilidades/Superdotação: Processos criativos, afetivos e potenciais (pp. 330). Curitiba: Juruá.

PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. O desenvolvimento socioemocional de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto escolar: contribuições a partir de Vygotsky. 2013. Curitiba. Universidade Federal do Paraná (dissertação de mestrado).

POSKIPARTA, E.; NIEMI, P.; LEPOLA, J.; AHTOLA, A.; LAINE, P. Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology*, 2003, v. 73, Pt 2, p. 187-206.

PRICE, H. The emotional context of classroom learning: a psychoanalytic perspective.

European Journal of Psychotherapy & Counselling, 2002, v. 5, n. 3, p. 305-320.

REIS, K. K. F.; CONTER, L. R. A inclusão escolar de alunos com Altas Habilidades e Superdotação no ambiente escolar. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 35209-35222, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-165. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11313>. Acesso em: 30 ago. 2022.

RENZULLI, Joseph S.; REIS, Sally M. What is schoolwide enrichment? How gifted programs relate to total school improvement. 2002. Recuperado de: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/whatisem/>. Acesso em: 08 set.2024.

Renzulli, J.S. (2014). A Concepção de Superdotação no Modelo Dos Três Anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. Em: Virgolim, A.M.R. & Konkiewitz, E.C. (Org.) *Altas Habilidades/Superdotação: Inteligência e criatividade* (pp. 219-264). Campinas, SP: Papyrus

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. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375> . Acesso em: 30 ago. 2022.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Porto Alegre*, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75-131, jan./abr. 2004.

RENZULLI, J. S. The three – ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (ed.). *Conceptions of gifterdness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.

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, A. M. R. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação: Processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*, p. 19-42. Curitiba: Juruá, 2018.

RENSULLI, Joseph S. What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, v. 23, n. 1, p. 3-54, 1999.

Rotta, N. T., Ohlweiler, L., Riesgo, R. S. (2016). *Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar*. Porto Alegre: ArtMed.

SÁ, P. R. B. X. A Inclusão de Alunos com Altas Habilidades e Superdotação na Educação Básica: Um Desafio à Prática Pedagógica. ID on line. *Revista de psicologia*, v. 11, n. 38, p. 480-492, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v11i38.914>

SABATELLA, M. L. P. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba, PR: Intersaberes, 2013.

SAKAGUTI, P. M. Y. As interações familiares no desenvolvimento afetivo-emocional do indivíduo com Altas Habilidades/Superdotação: a questão do Assincronismo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

STERNBERG, R. J. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press, 2007.

STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex, 1988.

SCARR, S. Developmental theories for the 1990s: development and individual differences. *Child Development*, v. 63, n. 1, p. 1-19, 1992.

STERNBERG, R. J. A triarchic view of giftedness: Theory and practice. In: COLANGELLO, N.; DAVIS, G. A. (Eds.). *Handbook of gifted education*. 2. ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1997. p. 43-53.

STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, v. 46, p. 265-277, 2002.

STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.). *International handbook of giftedness and talent*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2000. p. 817-828.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

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. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola, segundo o modelo de Joseph Renzulli. *Cadernos de Psicologia*, v. 4, n. 1, p. 97-111, 1998. Disponível em: <https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos/article/view/32>. Acesso em: 30 ago. 2022.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades e Superdotação um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: Intersaberes, 2019. (Séries Pressupostos da Educação Especial).

VIRGOLIM, A. M. R. O Programa de atendimento aos alunos superdotados da SEDF: Onde a nossa história se encontra. In: SANTOS, K. F. V. (Org.). *Memórias e perspectivas: 40 anos do AEE AH/SD-DF*. Brasília: ICEIB, 2018. p. 45-68.

VIRGOLIM, A. M. R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n. 1, p. 50-66, jan.-jun. 2013.

VIRGOLIM, A. M. R. *Creativity and intelligence: A study of Brazilian gifted and talented students*. 2005. Tese de doutorado não publicada, University of Connecticut, Mansfield, CT, EUA.

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. Programa de Incentivo ao Potencial Criador do Aluno Superdotado – PIPoCAS: uma proposta inovadora para o ensino. In: WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C.; ZAVARIZE, S. F. (Org.). *Criatividade: implicações, aplicações e impacto social*. Belo Horizonte: Artesã, 2022. p. 233-257.

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

WECHSLER, S. M. Avaliação da criatividade verbal no contexto brasileiro. *Avaliação Psicológica*, v. 3, n. 1, p. 21-31, 2004.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS AOS ESTUDANTES

Roteiro de entrevistas semiestruturadas aos estudantes acompanhados pelas salas AEE do Governo do Distrito Federal e pelo Instituto privado para Altas Habilidades e Superdotação

Orientações iniciais e direcionamento:

- Apresentação da entrevistadora.
- Esclarecimentos em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado e à necessidade do registro da entrevista em gravação de áudio.
- Estabelecimento de um clima de confiança com o entrevistado.
- Antes da realização da entrevista, os responsáveis dos entrevistados deverão preencher o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para o mesmo.

I - Dados e informações relevantes sobre o estudante:

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual sua idade?
- c) Qual o período do ano escolar que está fazendo?

II – Informações sobre o atendimento especializado e sobre a escola regular:

- a) Você gosta de ir à sala de recursos? Como você está indo lá nas atividades da sala de recursos? Quais são as atividades da sala de recurso que você mais gosta? Você acha que está aprendendo lá na sala de recurso? Por quê?
- b) Como você está indo nas atividades de sala de aula com a sua turma? Era desse jeito antes de ir lá na sala de recursos? Você acha que mudou alguma coisa?

III – Informações sobre a vivência do estudante no Programa de Atendimento Educacional Especializado:

- a) Você gosta de estudar na sala de recursos para Altas Habilidades(AEE)?
- b) O que você estuda na sala de Altas Habilidades, que na sala de aula da escola você não faz?
- c) Quantas horas por semana você é estuda na sala de recursos para Altas Habilidades(AEE)?

APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Roteiro das entrevistas semiestruturadas para as famílias das crianças participantes do Atendimento Educacional Especializado.

Orientações iniciais e direcionamento:

- Apresentação da entrevistadora.
- Esclarecimentos em relação ao estudo e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado e à necessidade do registro da entrevista em gravação de áudio.
- Estabelecimento de um clima de confiança com o entrevistado.
- Antes da realização da entrevista, o entrevistado deverá preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a mesma.

I. Dados e informações relevantes sobre as famílias e as crianças:

- a) Qual o seu nome?
- b) Qual a sua idade?
- c) Qual o seu grau de parentesco com a criança participante do Atendimento Educacional Especializado?
- d) É você que acompanha a criança no Programa e em casa?

II – Informações sobre a vivência do estudante no Programa de Atendimento Educacional Especializado:

- a) Como conheceram o Programa? Por que decidiram participar?
- b) Há quanto tempo a criança está no Atendimento para Altas Habilidades e Superdotação? Ela gosta do atendimento na sala de recursos?
- c) Quais as atividades que a criança faz no atendimento especializado? Você acha que essas atividades são importantes? Por que?

III – Informações sobre a aprendizagem escolar do estudante:

- a) Como era a aprendizagem escolar (ou notas) da criança antes de fazer as atividades na sala de recursos?
- b) E depois de começar as atividades? Como está a aprendizagem (ou as notas) dela?

c) Houve alguma mudança? Qual?

APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM OS DOCENTES

Roteiro das entrevistas semiestruturadas com os docentes do ensino regular das crianças que estão recebendo Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar

I. Questões relativas ao docente do ensino regular:

- a) Sexo/Idade/Formação
- b) Há quanto tempo trabalha com a Ensino Fundamental?

II. Percepção do docente sobre Altas Habilidades e Superdotação:

- a) Você sabe o que é Altas Habilidades e Superdotação? Qual sua primeira ideia sobre o tema?
- b) Você teve alguma formação específica para trabalhar com alunos com Altas Habilidades e Superdotação? Qual?
- c) Para você o que significa ter um aluno com Altas Habilidades e Superdotação? Como é essa experiência?

III. Percepção do docente do ensino regular sobre atendimento ao aluno com Altas Habilidades e Superdotação:

- a) Na sua opinião, o atendimento da criança na sala de recursos é importante? Por quê?
- b) Você acha que as atividades da sala de recursos para Altas Habilidades ajudam ou contribuem para o que a criança faz em sala de aula com você? Por quê?
- c) Melhorou a aprendizagem escolar após ser atendido no AEE? Como era antes?

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que seis anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.

Eu, Fernanda Silva Souza Azevedo (pesquisadora), convido você a participar do estudo “Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos conhecer melhor a vivência dos estudantes da sala de recursos e como são as relações de aprendizagem dos estudantes com as atividades realizadas nesta sala. Pretendemos identificar as formas de aprendizagem e como ela pode ajudar na sala de aula da sua escola.

Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Os participantes desta pesquisa são estudantes do Ensino Fundamental I, identificados com Altas Habilidades e Superdotação e que frequentam salas de recursos (AEE- Atendimento Educacional Especializado). Serão realizadas entrevistas com roteiro elaborado a fim de compreender a percepção dos participantes sobre convivência no ambiente da sala de recursos. As entrevistas serão realizadas de forma individual. Foi enviado aos seus pais/responsáveis, **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** para ciência e autorização de sua participação na pesquisa. As entrevistas serão agendadas previamente. As datas e horários ficarão a cargo da disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas serão realizadas presencialmente e gravadas em áudio para posterior degravação, garantindo-se a preservação do som de voz dos estudantes. As entrevistas serão armazenadas, ficando sua guarda sob responsabilidade da pesquisadora.

A entrevista é segura e qualquer dúvida, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante, pois poderemos ouvir as experiências dos estudantes sobre o que acontece na aprendizagem das pessoas na sala de recursos e pensar atividades para melhorar a aprendizagem dos estudantes em sala de aula na escola.

As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação do Trabalho Final de Conclusão de Curso, podendo ser encaminhado uma via do

estudo por e-mail ao participante da pesquisa e pode também ser publicado posteriormente na comunidade científica, mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Brasília, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA (ESTUDANTES)**

Eu, _____ [nome do responsável pelo(a) participante da pesquisa], autorizo a utilização do som de voz do(a) meu(minha) filho(a), na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”, sob responsabilidade de Fernanda Silva Souza Azevedo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGEMP da Universidade de Brasília. O som de voz de meu(minha) filho(a) pode ser utilizado apenas para o registro da coleta de dados da pesquisa de campo através de entrevista, de gravação da entrevista, análise dos dados coletados, elaboração do relatório final da pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz do(a) meu(minha) filho(a) por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz de meu(minha) filho(a) são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, o som de voz de meu(minha) filho(a).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do responsável pelo(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2023.

**APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE SOM DE VOZ
PARA FINS DE PESQUISA (PROFESSORES E RESPONSÁVEIS)**

Eu, _____ [nome do participante da pesquisa], autorizo a utilização do som de minha voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”, sob responsabilidade de Fernanda Silva Souza Azevedo vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGEMP da Universidade de Brasília.

O som de minha voz pode ser utilizado apenas para o registro da coleta de dados da pesquisa de campo através de entrevista, gravação da entrevista, análise dos dados coletados, elaboração do relatório final da pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação do som minha de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de minha voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, o som de minha de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do responsável pelo(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pais e/ou responsáveis,

O seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”, de responsabilidade de Fernanda Silva Souza Azevedo, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer melhor a vivência dos estudantes da sala de recursos e como são as relações de aprendizagem dos estudantes com as atividades realizadas nesta sala. Pretendemos identificar as formas de aprendizagem e como ela pode ajudar na sala de aula da escola de ensino regular. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse e disponibilidade de seu(sua) filho(a) em cooperar com a pesquisa. E solicitar sua autorização para a participação dele(a) na pesquisa. O senhor (a) e seu(sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome do seu(sua) filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação dele(a) na entrevista, serão gravados em áudio e armazenados sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semi-estruturada com o fim de compreender a percepção dos estudantes sobre a vivência de aprendizagem através de um roteiro direcionado a favorecer a identificação desse fenômeno por parte dos participantes. É para este procedimento que seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar. Espera-se que esta pesquisa possa oferecer subsídios para o aprimoramento das ações de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. A participação de seu(sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você e seu(sua) filho(a) tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (61) 98471-9991 ou pelo e-mail neuropsicopedagoga.fernanda@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação Trabalho Final de Conclusão de Curso, podendo ser encaminhado uma via do estudo por e-mail ao participante da pesquisa e pode também ser publicado posteriormente na

comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do responsável pelo (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pais e/ou responsáveis,

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”, de responsabilidade de Fernanda Silva Souza Azevedo, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer melhor a vivência dos estudantes da sala de recursos e como são as relações de aprendizagem dos estudantes com as atividades realizadas nesta sala. Pretendemos identificar as formas de aprendizagem e como ela pode ajudar na sala de aula da escola de ensino regular. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse e disponibilidade do (a) senhor(a) em cooperar com a pesquisa. E solicitar sua autorização para a participação na pesquisa. O senhor (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da sua participação na entrevista, serão gravados em áudio e armazenados sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semi-estruturada com o fim de compreender a percepção dos estudantes sobre a vivência de aprendizagem através de um roteiro direcionado a favorecer a identificação desse fenômeno por parte dos participantes. É para este procedimento que o(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar. Espera-se que esta pesquisa possa oferecer subsídios para o aprimoramento das ações de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, assim como contribuir com sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais no Campus e outras instituições posteriormente. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. O (a) senhor(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você e seu(sua) filho(a) tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (61) 98471-9991 ou pelo e-mail neuropsicopedagoga.fernanda@gmail.com. A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação Trabalho Final de Conclusão de Curso, podendo ser encaminhado uma via do estudo por e-mail ao participante da pesquisa e pode também ser publicado posteriormente na

comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do responsável pelo (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Alunos altamente habilitados e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”, de responsabilidade de Fernanda Silva Souza Azevedo, aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é conhecer melhor a vivência dos estudantes da sala de recursos e como são as relações de aprendizagem dos estudantes com as atividades realizadas nesta sala. Pretendemos identificar as formas de aprendizagem e como ela pode ajudar na sala de aula da escola de ensino regular. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que seu nome e dados não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da sua participação na entrevista presencial, serão gravados em áudio e armazenados sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de conhecer melhor a vivência dos estudantes da sala de recursos e como são as relações de aprendizagem dos estudantes com as atividades realizadas nesta sala. Pretendemos identificar as formas de aprendizagem e como ela pode ajudar na sala de aula da escola de ensino regular. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Espera-se que esta pesquisa possa oferecer subsídios para o aprimoramento das ações de inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, assim como contribuir com sugestões para eliminar/minimizar as barreiras atitudinais no Campus e outras instituições posteriormente. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (61) 98471-9991 ou pelo e-mail neuropsicopedagoga.fernanda@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação Trabalho Final de Conclusão de Curso, podendo ser encaminhado uma via do

estudo por e-mail ao participante da pesquisa e pode também ser publicado posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do responsável pelo (a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2023.

**APÊNDICE J - TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES
E CÓPIAS DE DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA**

_____, portadora do documento de identificação _____
e do CPF nº _____) domiciliada na

DECLARA estar ciente:

- a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo _____
- b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos em suas versões originais pertencem ao acervo do _____
- c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassadas a terceiros;
- d) Das restrições a que se referem os art. 4º e 6º da Lei nº 8.159, de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei nº 9.610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos art. 138 a 145 do Código Penal, que preveem os crimes de calúnia, difamação e injúria; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;
- e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, conseqüentemente, de qualquer responsabilidade, _____;

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por _____ para fins de pesquisa no âmbito do projeto “Alunos altamente habilitados e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar”, vinculado ao: *Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional da Universidade de Brasília.*

Brasília, 08 de março de 2023.

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE K - PROTOCOLO DE REGISTRO, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DAS
SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DIRETA**

Local de Realização da Observação: Sala de Recursos da instituição publica

Data:

Hora de Início: Hora de Início: TEMPO total de observação:

Participantes:

Tipo de Atividade Observada:

Descrição da Atividade Observada:

**APÊNDICE L - PROTOCOLO DE REGISTRO, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DAS
SESSÕES DE OBSERVAÇÃO DIRETA**

Local de Realização da Observação: Sala de Recursos da instituição privada

Data:

Hora de Início: Hora de Início: TEMPO total de observação:

Participantes:

Tipo de Atividade Observada:

Descrição da Atividade Observada:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Alunos altamente habilidosos e a possível contribuição do atendimento educacional especializado para a aprendizagem escolar.

Pesquisador: FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68231623.8.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.041.246

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de abril de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de abril de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de abril de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao Parecer Consubstanciado do dia 27 de abril de 2023 emitido pelo CEP/CHS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atendeu a pendência.

Recomendações:

Atendeu a pendência.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-000
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (51)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.041.246

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado após atendimento da pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado após atendimento da pendência.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 2102685.pdf	28/04/2023 19:44:19		Acelto
Outros	Assinado_Termo_de_responsabilidade_pelo_uso_de_documentos_Fernanda_S_S_Azevedo.pdf	28/04/2023 19:43:37	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TALE_Termo_assentimento_Livre_esclarecido_Fernanda_S_S_Azevedo.pdf	21/03/2023 17:24:20	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Outros	Curriculo_Lattes_Fernanda_Silva_Souza_Azevedo.pdf	14/03/2023 18:36:29	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Outros	CARTA_REVISAO_ETICA.pdf	14/03/2023 18:35:52	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO.pdf	14/03/2023 18:35:22	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Outros	Instrumentos_coleta_dados_Fernanda_S_S_Azevedo.pdf	14/03/2023 18:34:47	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Outros	Termo_som_voz_Fernanda_S_S_Azevedo.pdf	14/03/2023 18:33:27	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TCES_Fernanda_S_S_Azevedo.pdf	14/03/2023 18:32:24	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_finalizado_Fernanda_S_S_Azevedo.pdf	14/03/2023 18:29:47	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Declaração de Instituição e Intraestrutura	ACEITE_SALA_DE_RECURSOS_DE_TAGUATINGA.pdf	14/03/2023 18:29:05	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Declaração de Instituição e Intraestrutura	ACEITE_INSTITUTO_VIRGOLIM.pdf	14/03/2023 18:28:48	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	14/03/2023 18:28:31	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Acelto

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Hótel de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 8.041.246

Folha de Rosto	Folha_autorizacao_Coordenadora_PPG EMP.pdf	14/03/2023 18:05:07	FERNANDA SILVA SOUZA AZEVEDO	Aceito
----------------	---	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 05 de Maio de 2023

Assinado por:

ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_chs@unb.br