



Universidade de Brasília - Instituto de Artes.

ALICE BUCHHEISTER

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA DE ARTES VISUAIS:
UMA ANÁLISE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA
2025

ALICE BUCHHEISTER

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA DE ARTES VISUAIS:
UMA ANÁLISE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes da Universidade de Brasília, na área que investiga os processos de ensino e aprendizagem e criação em artes, como requisito para Qualificação e obtenção do Título de Mestre em Artes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria do Carmo Couto da Silva

BRASÍLIA
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB919ii BUCHHEISTER, ALICE
IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA DE ARTES VISUAIS: UMA
ANÁLISE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL / ALICE BUCHHEISTER; orientador MARIA DO
CARMO COUTO DA SILVA. Brasília, 2025.
100 p.

Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade de Brasília,
2025.

1. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. 2. MODELO DE
HENRIQUECIMENTO PARA TODA A ESCOLA. 3. TALENTO ARTÍSTICO. 4.
SALA DE RECURSOS ESPECÍFICA. 5. INSTRUMENTOS DE
IDENTIFICAÇÃO. I. COUTO DA SILVA, MARIA DO CARMO, orient.
II. Título.

ALICE BUCHHEISTER

**IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA DE ARTES VISUAIS:
UMA ANÁLISE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
DO DISTRITO FEDERAL**

Este trabalho de conclusão de mestrado foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Artes, submetido a Universidade de Brasília e aprovado em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes da Universidade de Brasília, na área que investiga os processos de ensino e aprendizagem e criação em artes.

Brasília, 26 de março de 2025

Banca Examinadora:

Profª Drª – Orientadora

MARIA DO CARMO COUTO DA SILVA - UNB

Prof Dr – Examinador Interno

FELIPE CANOVA GONÇALVES - UNB

Profª Drª – Examinadora Externa

ANGELA MAGDA RODRIGUES VIRGOLIM - UNB

Prof Dr – Examinador Externo Suplente

FABIO TRAVASSOS DE ARAUJO - SEEDF

DEDICATÓRIA

Quando cheguei ao mundo, fui recebida pela melhor mãe e pelo melhor pai que poderia desejar nesta vida. Nenhuma palavra seria capaz de expressar toda a gratidão e amor que sinto por vocês. Ao longo da minha vida, sempre foram minha maior inspiração, meu pilar de força e meu porto seguro nos momentos de maior incerteza. Cada etapa desta jornada foi acompanhada pela sua sabedoria e amor, sempre acreditando no meu potencial e me guiando com dedicação imensurável. Este caminho, que ora termino, não seria possível sem seu apoio, incentivo e confiança em mim, mesmo quando eu própria duvidei. Mesmo não estando entre nós, de alguma forma sinto sua presença em cada passo, meu pai. Sei que de onde quer que esteja, continuas a guiar-me e a torcer por mim. Sua memória vive em mim, nos ensinamentos que deixou e no amor que nunca se apaga. Sua força e exemplo são luzes que iluminaram minha jornada e me motivam a não desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Este trabalho é uma homenagem ao seu legado e à influência que continuas a ter sobre quem eu sou e sobre os meus pensamentos.

Mas é a você, minha mãe, que dedico este trabalho. Seu amor e sacrifícios, muitos dos quais eu nem sequer fui capaz de perceber na altura, permitiram que nossa família florescesse e eu chegasse até aqui. Esta conquista é tão sua quanto minha. Por toda uma vida, GRATIDÃO! Te amo imensamente!

AGRADECIMENTOS

Sei que a torcida pelo meu sucesso nesta empreitada acadêmica foi grande e pude sentir a energia positiva de meus amig@s querid@s, mesmo que de longe. Mas algumas destas pessoas estiveram mais próximas de mim neste processo e, faz-se necessário mencioná-las nominalmente.

À minha companheira de trabalho, Josineide Moraes, obrigada por ter me alertado sobre as inscrições do mestrado. Teria “comido mosca”, não fosse por você!

Obrigada à minha professora orientadora, Maria do Carmo, pela solidariedade e carinho ao me acompanhar nesta jornada acadêmica, compartilhando do amor aos gatos e à docência. O amor por gatos manifesta-se em pequenos gestos diários, como a paciência em ganhar sua confiança, a atenção às suas necessidades físicas e emocionais, e a alegria de o ver feliz, seja enquanto brinca, dorme ou simplesmente se aninha ao nosso lado. É uma relação recíproca, onde cada olhar fortalece o vínculo entre os seres. Embora para muitos sejam assuntos distantes, quem vivencia verdadeiramente a paixão de ensinar, acredita nas similaridades.

Reconhecimento ao professor Fábio Travassos de Araújo pela inspiração temática e profissional na busca de maior entendimento e visibilidade para ensino das artes visuais no contexto das AH/SD. Suas reflexões e contribuições acadêmicas são parte integrante deste trabalho.

Gratidão à minha amiga Juscelita que, com espiritualidade, fé inabalável e energia positiva foram fundamentais para meu sucesso. Mesmo nos momentos mais desafiantes, senti sua torcida e orações, trazendo-me serenidade e força para seguir em frente.

Ao meu amigo Ícaro, meu muito obrigada por estar sempre, literalmente, ao meu lado, compartilhando das alegrias e desafios da tutoria felina e do amadurecimento contemporâneo.

Para meus tios argentinos preferidos, Inken e Luis, graças pelo exemplo de amor, persistência e resiliência e pela certeza de poder contar sempre com seu apoio e incentivo.

Em forma de oração encaminho aos céus meu mais profundo amor à minha amiga Siglia, insuspeita de que sempre me acompanhas e vê minha conquista acadêmica com alegria, de onde quer que estejas.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Como agradecer alguém que leva você “do giz de cera ao perfume”? À professora, Angela Virgolim, o meu mais sincero agradecimento por todo o apoio, orientação e inspiração ao longo desta jornada. O seu exemplo de dedicação e paixão pelo ensino e pelas AH/SD não só foram fundamentais para a concretização deste trabalho, mas também, para o meu crescimento pessoal e profissional. Suas palavras de incentivo e seu rigor acadêmico ensinaram-me a persistir, a acreditar no meu potencial e a buscar sempre o melhor. Graças à sua orientação, consegui ultrapassar desafios, amadurecer como estudante e tornar-me uma profissional mais qualificada e confiante. O seu comprometimento em partilhar conhecimento e a sua disponibilidade incansável foram um farol que iluminou todo este processo. Este trabalho é também fruto da sua dedicação e exemplo, que levarei comigo por toda a vida. Obrigado, professora, por ser uma inspiração constante e por ter contribuído de forma tão significativa para esta conquista. GRATIDÃO!

To Sir with Love - Canção de Lulu
Compositores: Don Black / Mark London
Letra de To Sir with Love © Sony/ATV Music Publishing LLC

Those schoolgirl days
Of telling tales and biting nails are gone
But in my mind
I know they will still live on and on

But how do you thank someone
Who has taken you from crayons to perfume?
It isn't easy, but I'll try

If you wanted the sky
I would write across the sky in letters
That would soar a thousand feet high
"To sir, with love"

The time has come
For closing books and long last looks must end
And as I leave
I know that I am leaving my best friend

A friend who taught me right from wrong
And weak from strong
That's a lot to learn
What, what can I give you in return?

If you wanted the moon
I would try to make a start
But I would rather you let me give my heart
"To sir, with love"

RESUMO

O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (*Schoolwide Enrichment Model* - SEM), de Joseph Renzulli e Sally Reis, tem sido largamente difundido no Brasil desde 2005, quando passou a ser formalmente adotado pelo Ministério da Educação (MEC) ao implementar os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação – NAAH/S em todo Brasil. A legislação de 2008, inspirada no Modelo dos Três Anéis de Renzulli, consolidou no Brasil uma visão mais abrangente e inclusiva das Altas Habilidades/Superdotação. Ao invés de se limitar a uma perspectiva quantitativa (QI elevado), o SEM considera habilidades acadêmicas, criatividade e envolvimento com a tarefa, garantindo que mais estudantes possam ser identificados e estimulados adequadamente. Diante disso, emergiu o questionamento de como esse referencial teórico é utilizado na área das Artes Visuais. A presente pesquisa, **Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação na Área de Artes Visuais: Uma Análise de Instrumentalização no Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação do Distrito Federal** teve, como objetivo geral, determinar, a partir do referencial teórico de Renzulli e Reis, se existem e quais são os instrumentos pedagógicos indicados para identificação de estudantes com talento notável em artes visuais e se os mesmos são utilizados nas Salas de Recursos Específicas (SRE) para Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD) - Talento Artístico do Distrito Federal (DF) para este fim. Na primeira fase, foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica para mapear as orientações legais e pedagógicas vigentes, utilizando como base para investigação, a legislação brasileira e distrital, os parâmetros do MEC para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em AH/SD, bem como o referencial teórico de Renzulli e Reis. Já a segunda etapa do trabalho pretendeu verificar se existem instrumentos específicos sendo utilizados nas SRE-AH/SD para fins de identificação desses estudantes e como os mesmos são utilizados. Por meio de questionário com questões fechadas e abertas, respondidas por cinco professores de SRE – Talento Artístico do DF, procedeu-se a análise quantitativa e qualitativa das respostas, verificando que estas estão em consonância, seja com o referencial teórico pertinente, a legislação ou as normativas disponíveis. Contudo, a pesquisa conclui que há uma lacuna nas orientações específicas para a identificação de talentos em artes visuais. A ausência de uma tradução mais completa da obra de Renzulli e Reis e a falta de clareza nas normativas oficiais parecem dificultar o trabalho dos(as) professores(as), especialmente em casos em que faltam recursos humanos, como psicólogos e professores itinerantes, que seriam cruciais para apoiar esses processos.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação. Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola. Talento Artístico. Sala de Recursos Específica. Normativas. Instrumentos de Identificação.

ABSTRACT

The Schoolwide Enrichment Model (SEM), developed by Joseph Renzulli and Sally Reis, has been widely disseminated in Brazil since 2005, when it was formally adopted by the Ministry of Education (MEC) through the implementation of the Centers for Activities for Gifted and Talented Students (NAAH/S) across the country. The 2008 legislation, inspired by Renzulli's Three-Ring Model, consolidated a broader and more inclusive perspective on gifted and talented education in Brazil. Instead of limiting identification to a quantitative perspective (high IQ), the SEM considers academic abilities, creativity, and task commitment, ensuring that more students can be properly identified and nurtured. In light of this, a critical question emerged: how is this theoretical framework applied in the field of Visual Arts? The present study, **Identification of Gifted and Talented Students in The Field of Visual Arts: an Analysis of Instrumentation in Specialized Educational Services For Gifted and Talented Students in The Federal District**, aimed to determine, based on the theoretical framework of Renzulli and Reis, whether pedagogical instruments exist for identifying students with exceptional talent in visual arts, what these instruments are, and whether they are used in the Specific Resource Classrooms (SRE) for Gifted and Talented Students – Artistic Talent in the Federal District (DF) for this purpose. The research was conducted in two phases. The first consisted of a documentary and bibliographic study aimed at mapping legal and pedagogical guidelines, using as reference the Brazilian and Federal District legislation, the MEC parameters for Specialized Educational Services (AEE) for Gifted and Talented Students, and the theoretical foundations of Renzulli and Reis. The second phase sought to verify whether specific instruments are currently being used in SRE-AH/SD for identifying students with artistic talent and how they are applied. A questionnaire with closed and open-ended questions was administered to five teachers from the SRE – Artistic Talent in the Federal District, and the responses underwent quantitative and qualitative analysis. The findings indicate that the teachers' practices align with the theoretical framework, relevant legislation, and existing regulations. However, the research concludes that there is a gap in specific guidelines for the identification of talent in visual arts. The lack of a comprehensive translation of Renzulli and Reis's work and the unclear official regulations appear to hinder teachers' work, particularly in cases where human resources such as psychologists and itinerant teachers—who would be crucial in supporting these processes—are lacking.

Keywords: Gifted and Talented Students. Schoolwide Enrichment Model. Artistic Talent. Specific Resource Classroom. Regulations. Identification Instruments.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Organograma Níveis e Modalidades da Educação Brasileira (elaborado pela autora)
- Figura 2** Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*). Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento (RENZULLI, 2018, p. 24). Reprodução permitida pelos autores.
- Figura 3** Representação da definição de superdotação (RENZULLI; REIS, 1997). Fonte: Figura produzida e adaptada por Virgolim (2007b) e reproduzida com a autorização dos autores (VIRGOLIM, 2014, p. 584).
- Figura 4** Modelo Triádico de Enriquecimento (RENZULLI, 2018, p. 24). Reprodução permitida pelos autores.
- Figura 5** Operação Houndstooth (RENZULLI, 2018, p. 24). Reprodução permitida pelos autores.
- Figura 6** Organograma Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/05/Organograma-SEDF-8mar24.png> - 20/07/2024 – 12:15.
- Figura 7** Organograma da estrutura administrativa da CRE-Núcleo Bandeirante
- Figura 8** Ilustração Naolito.com. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/500181102384946333/> (29/07/2024 – 14h)

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	EVENTOS NORMATIVOS AEE-AH/SD
Tabela 2	COMPARATIVO - LEGISLAÇÃO/NORMATIVAS AEE – AH/SD
Tabela 3	PROFESSORES QUESTIONADOS
Tabela 4	RESPOSTAS QUESTÃO 1
Tabela 5	RESPOSTAS QUESTÃO 2
Tabela 6	RESPOSTAS QUESTÃO 3
Tabela 7	RESPOSTAS QUESTÃO 4
Tabela 8	RESPOSTAS QUESTÃO 5

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	UTILIZAÇÃO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS
Gráfico 2	ADEQUAÇÃO INSTRUMENTO AVALIAÇÃO TALENTO ARTÍSTICO
Gráfico 3	UTILIZAÇÃO OUTROS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS
Gráfico 4	RECEBIMENTO ORIENTAÇÕES SOBRE INSTRUMENTOS

SUMÁRIO

1 – DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	5
1.1 OBJETIVO GERAL	7
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
2 – REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL	8
2.1.1 Trajetória histórica da educação de superdotados	10
2.1.2 Definição e características de superdotação	15
2.1.3 O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola de Renzulli e Reis	20
2.2 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SEEDF-AEE) 31	
2.2.1 Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/ Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (AEE-AH/SD-SEEDF)	33
2.2.2 AEE-AH/SD em Sala de Recursos Especializada	37
2.2.3 Reconhecimento de Talento Artístico Notável em Artes Visuais	40
3 – METODOLOGIA	45
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	45
3.2 PRIMEIRA ETAPA: SELEÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL	45
3.2.1 Levantamento preliminar das fontes de dados.....	45
3.3 SEGUNDA ETAPA: QUESTIONÁRIO PROFESSORES	48
3.3.1 Participantes	48
3.3.2 Questionário	49
4 – RESULTADOS.....	51
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	51
4.1.1 Livros Didático-Pedagógicos MEC – 2007	51
4.1.2 Orientação Pedagógica DF (2010)	52
4.1.3 Caderno Orientações Concessão de Aptidão (2023).....	52
4.1.4 Parecer 51 (2023)	53
4.2 ANÁLISE RESPOSTAS QUESTIONÁRIO	54
4.2.1 QUESTÃO 1 – Processo efetivação estudante	54

4.2.2 QUESTÃO 2 – Utilização Instrumentos Pedagógicos:.....	55
4.2.3 QUESTÃO 3 – Adequação dos Instrumentos Pedagógicos para Avaliação:	57
4.2.4 QUESTÃO 4 – Utilização de Outros Instrumentos Pedagógicos:..	58
4.2.5 QUESTÃO 5 – Recebimento de Orientações e Instruções:.....	59
4.3 RESPOSTA ÀS QUESTÕES DE PESQUISA.....	61
4.3.1 OBJETIVO GERAL	61
4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	62
4.4 OBSERVAÇÕES: A AGULHA NO PALHEIRO.....	63
5 – CONCLUSÕES.....	64
5.1 DESDOBRAMENTOS DE PESQUISA.....	65
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS:	
ANEXO-1 – Capa Misteriosa.....	71
ANEXO-2 – Ficha de Indicação do Estudante AEE-AH/SD.....	72
ANEXO-3 – Instrumento ESCALA DE CARACTERÍSTICAS	76
ANEXO-4 – Instrumento ESTILOS DE APRENDIZAGEM	79
ANEXO-5 – Instrumento PORTIFÓLIO TALENTO TOTAL	82
ANEXO-6 – Instrumento DIGITAIS DO APRENDIZADO.....	85
ANEXO-7 – Organograma NAAH/S	87
APÊNDICE-1 – Questionário para Professores	88

INTRODUÇÃO

O PRIMEIRO DIA DE ESCOLA A GENTE NUNCA ESQUECE:

Como professora de arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o ano de 2019 trouxe muitas mudanças e desafios profissionais. Foi neste ano que, após 8 anos atuando como professora em Sala de Aula Regular (SAR), iniciei meu trabalho como professora especialista em Sala de Recursos Especializada (SRE) para atendimento a estudantes com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) na área do Talento Artístico. Fui lotada na Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Núcleo Bandeirante (NB), mais especificamente no Centro Educacional – 2 do Riacho Fundo 1 (CED-2/RF1). Estava muito entusiasmada com as novas possibilidades de atuação profissional, principalmente porque teria minha própria sala de aula, com recursos adequados para atender de forma individualizada e com qualidade um número menor de alunos com interesses específicos na área das artes visuais, minha área de formação. Por suposto, imaginava muitos desafios nesta nova jornada, mas nada me preparou para o que veio adiante. Sabia que lidaria com crianças exigentes e curiosas, que apresentam habilidades acima da média, motivação e criatividade, mas não imaginei que eu mesma teria que acionar todas estas qualidades para dar conta da tarefa que se impôs.

Nova escola, nova sala, nova direção, novos colegas de trabalho e um novo perfil de alunos a conhecer. Tudo novo! Poucas (ou nenhuma) foram as orientações que recebi sobre como deveria conduzir meu trabalho, seja no que se refere ao atendimento específico dos alunos ou aos procedimentos pedagógicos e administrativos, como o preenchimento de diários ou a produção de relatórios, por exemplo. Com a chegada do(as) aluno(as) e o desenrolar dos atendimentos, novas angústias foram surgindo em mim. Tanto o estado emocional que alguns destes estudantes apresentavam, quanto a definição de critérios e estratégias de identificação dos comportamentos de AH/SD e indicativos de um talento artístico-visual diferenciado, tornaram-se preocupações latentes. Todas essas indagações foram potencializadas pelo fato de não saber bem a quem recorrer para orientações, tendo em vista que a CRE do Núcleo Bandeirante não conta com uma equipe completa de AEE-AH/SD, que envolve o professor especialista, professor itinerante e psicólogo. A estrutura organizacional da SEEDF e o papel de cada um destes

profissionais na estrutura de trabalho do atendimento também não eram um aspecto muito claro para mim naquele momento.

Meus colegas professores das outras SRE-AH/SD da escola tentaram me ajudar repassando formulários e alguns instrumentos de avaliação com os quais ainda não tinha tido contato. Analisando os documentos de alunos antigos que por lá passaram, percebi que estavam organizados sob uma capa onde estavam marcados os instrumentos de avaliação que lá constavam. Chamo esta capa de “A Capa Misteriosa”, pois foi a partir dela que fiquei curiosa sobre as normativas concernentes à utilização dos instrumentos no atendimento. Também foi a partir de uma apostila deixada pela então professora itinerante, que descrevia a função de cada profissional do atendimento, que passei a buscar as referências que o produziram. Sobre a importância e o papel de coordenação nos serviços AEE-AH/SD do professor itinerante, me detenho ao longo da pesquisa.

Compactuando com a visão de Alves (2002, p. 16), possuo uma necessidade intrínseca de “compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver”. Buscando respostas para algumas das dúvidas mencionadas anteriormente, passei a questionar a formação que tive e que me trouxe a esta função; e sobre quais são, de fato, as orientações normativas oficiais, ou mesmo legislativas, que regem os serviços das SRE-AH/SD. Foi esta busca que resultou na pesquisa apresentada adiante e que, durante seu desenrolar, desencadeou uma imagem recorrente em minha mente: “a agulha no palheiro”, título de um de meus capítulos. Mas o que fui descobrindo no decorrer do trabalho é que, mais difícil do que encontrar “a agulha”, foi encontrar “o palheiro”!

Parte do meu desassossego vem do fato de querer saber por que “sabemos o que sabemos e por que fazemos o que fazemos”. Como, por exemplo a afirmação acima de que a “equipe completa de AEE-AH/SD envolve o professor especialista, professor itinerante e psicólogo”. Qual o documento oficial que traz isso escrito com a descrição de cada cargo? Como estas carências são abertas para ocupação da vaga? Estas não são perguntas de pesquisa aqui apresentadas, mas fazem parte das minhas inquietações. Sempre que inicio um processo de estudo, seja ele sobre qual tema for, tendo a me perder na máxima “quanto mais sei, mais sei que não sei”! Uma simples busca de imagens no Google, minha forma preferida de estudo, me leva à infinitas associações e sites diversificados que ampliam infinitamente as possibilidades de busca e pesquisa. Nestas buscas “encontro” muita coisa, mas nem

sempre sei dizer “como cheguei lá”. Este talvez tenha sido meu maior desafio neste trabalho: determinar a metodologia de pesquisa e limitar meu universo de pesquisa. Minha pretensão inicial era avaliar TODA a legislação elaborada em relação ao AEE-AH/SD, linha por linha. Se esta fosse uma conversa de *Whatsapp*, aqui estariam inseridos agora muitos *emojis*, rindo, suando frio, e desesperados. Sim, podem rir de mim. Meu itinerário de busca encaminhou-se muitas vezes de forma irregular e elaborar uma narrativa coerente foi um desafio que ainda não sei se foi alcançado.

Algumas fontes para busca de informações que pareciam óbvias se mostraram confusas, como é o caso do site do Ministério da Educação (MEC) que está em processo de atualização para a plataforma “gov.br”. Isso também dificultou encontrar alguns documentos a partir de seus links, pois os buscadores encaminhavam para o site antigo. Talvez por fazer parte de uma geração que não foi “alfabetizada digitalmente”, a navegação pelo site da SEEDF também se mostrou muito demorada, principalmente para visualizar sua estrutura e encontrar documentos e formulários.

Fontes de consulta inesperadas trouxeram surpresas gratas e curiosas, como o Edital de Conceção de Aptidão, que descreve com clareza os cargos AEE-AH/SD e apresenta o recente “Caderno de Concessão de Aptidão”, que não existia em 2018 quando obtive meu certificado. Este Caderno resume de forma objetiva o que se deve aprender para exercer o cargo e traz um dos poucos textos traduzidos de Joseph Renzulli com o qual tive contato. Aliás, muito me surpreendeu, não termos no Brasil qualquer de seus livros traduzidos. Também não encontrei os livros originais em inglês na biblioteca da UnB. A importância deste autor para o atendimento AEE-AH/SD está pormenorizado no capítulo sobre o referencial teórico.

O início de um trabalho mais sistematizado de pesquisa partiu da elaboração de uma “lista primária” de legislações e documentos a serem consultados, buscando e arquivando os textos de cada um dos documentos mencionados, aqui e acolá. Conto aqui um pouco deste caminho para que o capítulo de metodologia possa apresentar uma descrição menos tortuosa e já me justifico antecipadamente por apresentar um itinerário por vezes excêntrico.

A escolha das fontes para elaboração da “lista primária” não seguiu a ordem cronológica de suas publicações. Meu primeiro impulso foi buscar na internet a “legislação para AH/SD”, o que me encaminhou ao COnBraSD, Conselho Brasileiro para Superdotação e me proporcionou a primeira listagem. A consulta ao ConBraSD também se justificou por ele, em 2003, ano de sua fundação, ter dado suporte à

implantação pelo MEC dos Núcleos de Atividades para as Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) (VIRGOLIM, 2019).

Em seguida, questionando minha formação na área, pareceu-me pertinente rever o material do curso realizado para obtenção da aptidão para o Ensino Especial realizado em 2018, FAIARA, para rever o que poderia ter sido esquecido. Saliento aqui que tentei realizar os cursos de formação pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Professores) mas não consegui ser contemplada na ocasião. O curso realizado fazia parte dos cursos aprovados pela instituição.

Ainda considerando minha formação incompleta, realizei em 2019 o curso de extensão “Inteligência, Criatividade e Motivação” pela UnB, ministrado pela Dra. Angela Virgolim, o que considero um divisor de águas na minha vida, tanto profissional quanto pessoal. Atribuo a este o mérito de colocar-me em contato aprofundado com as teorias e o referencial teórico de Joseph Renzulli adotado na área. A partir do material didático do curso, relatei a legislação aqui carinhosamente identificada como PIPoCAS, em referência ao “Programa de Incentivo ao Potencial Criador de Alunos Superdotados” também da Dra. Angela.

A lista denominada de “UNIEB/NB foi compilada com base em reunião anual realizada pela coordenação da UNIEB/NB em 2024 para apresentação da equipe de professores e revisão dos pressupostos teóricos do AEE. Finalmente, as demais listagens foram obtidas a partir da Orientação Pedagógica do Ensino Especial do DF (OPEE-DF) de 2010, ainda em vigor, e o Parecer nº 51, aprovado em 5 de dezembro de 2023, sendo este o documento mais recente com orientações para o AEE-AH/SD. Como manda o manual, os passos seguintes estão devidamente descritos no capítulo de metodologia

A carreira de professor especialista no AEE-AH/SD ainda é uma área de atuação desconhecida pela maior parte dos profissionais da educação em Sala de Aula Regular (SAR) e muitas vagas no serviço não são preenchidas por falta de profissionais qualificados e com aptidão. É preciso que haja incentivo à formação de professores especializados e que se ampliem as discussões sobre o desenvolvimento educacional de estudantes superdotados no campo das artes visuais. Espero com este trabalho aprimorar minha prática docente e contribuir um pouco para que mais profissionais, assim como eu, se apaixonem pelas AH/SD e por esta carreira tão fascinante e estimulante que é a do AEE-AH/SD.

1 –DEFINIÇÃO DO PROBLEMA: IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS ARTES VISUAIS

O tema de pesquisa escolhido para este trabalho é a identificação de estudantes com características de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no campo das artes visuais com suporte de instrumentos pedagógicos, que permitam a detecção precisa desses talentos por parte do professor especialista em Sala de Recursos Específica (SRE) para AH/SD – Talento Artístico no Distrito Federal. Pertence à área de concentração ENSINO DE ARTES e se estrutura na linha de pesquisa **Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes** do Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade de Brasília. Como problema de pesquisa buscou-se determinar quais são os instrumentos pedagógicos indicados pelas orientações legislativas e normativas da educação brasileira e distrital para identificar estudantes com AH/SD em Artes Visuais.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema desta pesquisa levou em consideração as dificuldades na identificação deste perfil de estudantes para que recebam atendimento especializado nas escolas. Ao contrário dos transtornos ou das deficiências físicas e intelectuais, os comportamentos indicativos de AH/SD não são diagnosticados por exames físicos específicos ou laudos médicos. Por conseguinte, muitos destes alunos(as) não são identificados(as) e permanecem sem o atendimento especializado a que têm direito, como preconizado na LDB 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (p. 39)

Outro aspecto que justifica esta pesquisa é o que parece ser “senso comum” em se reconhecer apenas a superdotação relacionada aos índices de QI ou às habilidades intelectuais e acadêmicas, em detrimento de outros aspectos de avaliação como liderança, criatividade e as competências psicomotoras e artísticas, como nos esclarece Virgolim (2004). Se considerados estes parâmetros mais abrangentes, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente. A nota técnica Nº4/2014 nos informa que:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. [...] A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (MEC/SECADI/DPEE, 2014. np)

Comumente, é o professor(a) de arte da SAR que indica os estudantes com talento potencial em artes visuais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para AH/SD e, como nos esclarece Araújo (2021, p. 10), existe uma problemática quanto ao reconhecimento destas características, comumente associadas apenas à habilidade de produzir desenhos realistas. Sendo assim, torna-se importante entender quais são os possíveis indicadores de potenciais artísticos, com foco na habilidade representacional gráfica, e quais comportamentos podem indicar uma predisposição para a criação artística.

Ainda sobre as especificidades da superdotação na área do talento artístico-visual, a partir das considerações de Alencar e Fleith (2001), podemos entender a superdotação como um conceito multidisciplinar. Neste sentido, Araújo (2021, p. 34) nos lembra que, devido à complexidade que envolve as várias dimensões de comportamentos, talentos excepcionais e habilidades específicas presentes nas diferentes áreas do conhecimento, é fundamental aplicar critérios estruturados e próprios de cada área para identificar esses indivíduos.

É preciso retirar os estudantes com AH/SD da invisibilidade, principalmente os que se relacionam com o talento artístico visual. Sobre este tema, as reflexões de Araújo (2021, p.38) nos informam que a falta de investigação e pesquisa apresentam um problema real na identificação, no desenvolvimento e sobretudo, no atendimento educacional especializados às necessidades desses estudantes. Considerando esse público como uma população única e objetivando melhor responder às perguntas que surgem quando nos deparamos com esses indivíduos em sala de aula, necessitamos de estudos que contemplem as bases teóricas contemporâneas das pesquisas em educação em artes visuais.

1.1 - OBJETIVO GERAL

Determinar, a partir do referencial teórico de Renzulli e Reis- *SEM – Schoolwide Enrichment Model* (Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola), – adotado pela legislação educacional brasileira, se existem e quais são os instrumentos pedagógicos indicados para identificação de estudantes com talento notável em artes visuais e se os mesmos são utilizados nas SRE-AH/SD-DF-Talento Artístico para este fim.

1.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

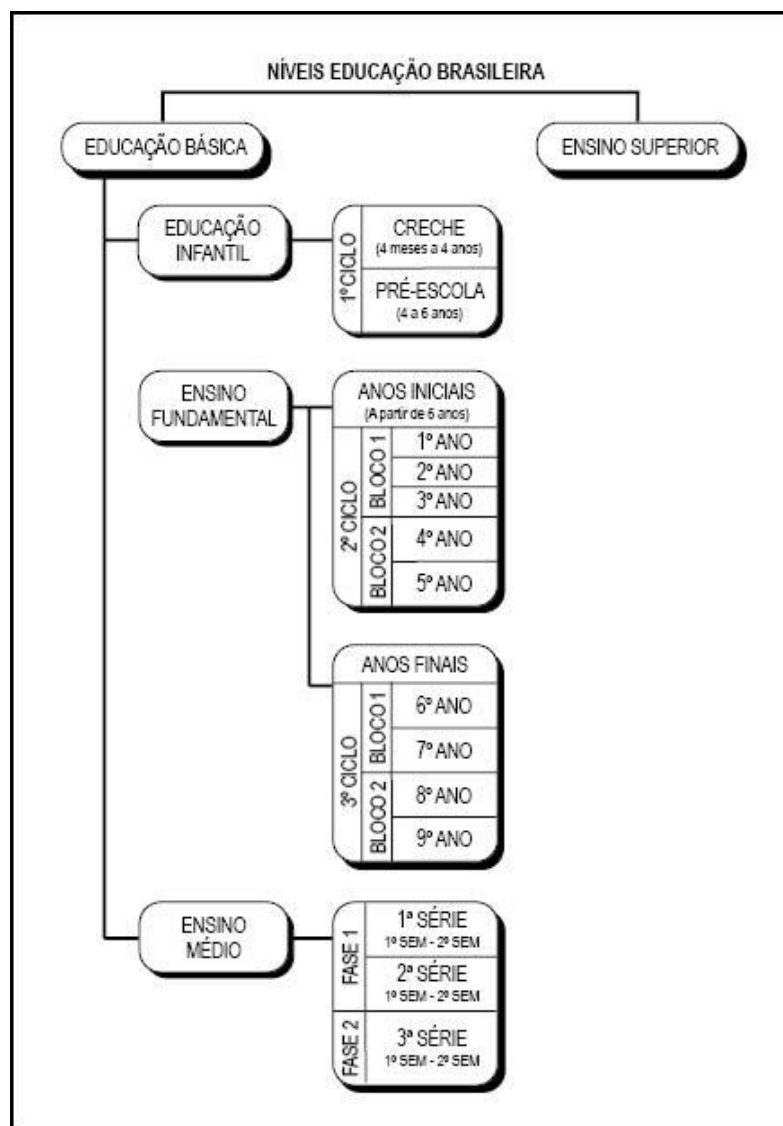
1. Identificar os documentos legislativos e normativos que ordenam o AEE-AH/SD em SRE-AH/SD-DF;
2. Esclarecer se os documentos legislativos e normativos oficiais do DF oferecem orientações específicas e adequadas para auxiliar na identificação de talentos artístico-visuais notáveis em SRE-AH/SD para fins de efetivação do estudante no programa AEEAH/SD da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) e cadastramento no sistema i-educar.
3. Verificar quais são os instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores AEE-AH/SD-DF – Talento Artístico para identificação de estudantes superdotados na área;
4. Examinar se há consonância entre o referencial teórico, legislação e normativas com as práticas utilizadas por professores nas SRE-AH/SD-DF para identificação de talentos artístico-visuais notáveis.

2 - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 - ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Conforme a LDB 9.394/96, a educação escolar brasileira compõe-se de dois níveis: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior.

Figura 1: Organograma - Níveis da Educação Brasileira.



Fonte: elaborado pela autora com base na LDB/96 e Estratégia de Matrícula DF/2023).

Como modalidades da educação são apresentadas:

- Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- **Educação Especial;**

- Educação Profissional e Tecnológica;
- Educação do Campo;
- Educação Escolar Indígena;
- Educação a Distância (EAD).

A modalidade que aqui nos interessa é a **Educação Especial**, já que é nela que se encontra o **Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD)**. Ela permeia todos os níveis da educação brasileira e está prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 19)

Essa política reforça que a Educação Especial está integrada em todos os níveis da educação básica e superior no Brasil e deve ser oferecida **transversalmente** a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a garantir o atendimento especializado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e **altas habilidades/superdotação**.

Para efeito de garantias legais, o aluno com AH/SD é considerado um estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com direito aos benefícios do Ensino Especial. Em seu artigo 58, a LDB define assim o que é o Ensino Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2017, p. 39)

No parágrafo 1º do mesmo artigo (p. 39), a lei determina que “haverá, quando necessários, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” Outros aspectos assegurados aos estudantes com necessidades educacionais especial dizem respeito a recursos educativos específicos, terminalidade ou aceleração conforme o caso, professores com especialização adequada, educação especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis.

2.1.1 Trajetória histórica da educação de superdotados

A trajetória histórica da educação de superdotados apresentada aqui busca estabelecer uma narrativa a partir da legislação e dos documentos normativos da área, tanto nacionais quanto distritais, conforme relação de “eventos normativos” apresentados na Tabela-1, a seguir:

TABELA1 - EVENTOS NORMATIVOS AEE-AH/SD

1994	Declaração Salamanca – inclusão ANEE
1996	LDBEN 9.394/96 – educandos NEE
1999	Lei Orgânica DF
2001	Resolução Nº 2 MEC – Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica
2005	Implantação NAAH/S
2006	Caderno Orientações - Implantação NAAH/S
2007	Livros didáticos pedagógicos MEC - A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação
2008	Política Nacional da Ed. Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Resolução Nº4 – CNE/CEB Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
2010	Orientação Pedagógica - Ensino Especial – DF
2014	Nota Técnica Nº 4/2014 – MEC/SECADI/DPEE
2014	Lei 5.372/DF-2014 – Garantia atendimento alunos AH/SD
2015	Alteração LDBEN/96 – Art. 59-A - Cadastro Nacional de Alunos AH/SD
2023	Parecer 51/2023-MEC/CNE – Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes AH/SD

O primeiro registro de atendimento realizado aos alunos superdotados no Brasil data de 1929, como nos informa Delou (2007). No entanto, para efeito desta pesquisa, nos interessa o período a partir de 1990 quando se assume um novo paradigma para a educação: a inclusão. Em 1994 é assinada a declaração de Salamanca, na Espanha, que apresentou “a linha de ação política para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns das redes de ensino”, no qual se inserem os estudantes AH/SD (Delou, 2007, p. 31).

Buscando abranger, ao máximo, todos aqueles que estiveram, historicamente, excluídos das práticas pedagógicas por falta de equidade e de igualdade de oportunidades, a Declaração de Salamanca não excluiu os superdotados, a quem nomeou de bem dotados (Brasil, 1994b). Para todos,

foram assegurados princípios contra todo tipo de exclusão. (DELOU, 2007, p.31)

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN/96 - Lei Darcy Ribeiro) que passa a se referir à educação especial não apenas associada aos alunos com deficiências, mas aos educandos com **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)**. Desta feita, a nova lei trouxe significativo avanço político, dedicando um capítulo integralmente ao atendimento educacional especializado ao aluno com NEE, o Capítulo V, “que supera a questão clínica da educação, embora não negue a possibilidade de alguns casos terem que ser acompanhados de tratamento médico” (DELOU, 2007, p. 32).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p.39)

Ambicionando incentivar as ações educativas inclusivas esperadas pela aplicação da nova LDBEN/96, a Secretaria de Educação Especial do MEC deu início a um trabalho que levou à homologação da Resolução Nº 2 (15/08/2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica. Foi nesta Resolução que a expressão **altas habilidades/superdotação** apareceu pela primeira vez no Brasil:

A Resolução n.º 02/2001 considerou “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: ...**altas habilidades/superdotação**”, definindo-a como sendo a expressão de “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. (Brasil, 2001, Art. 5º, III – grifo meu)

A Resolução Nº2/2001 estabeleceu também que “alunos com altas habilidades/superdotação têm direito a currículos enriquecidos e aprofundados de modo suplementar ao currículo regular”, ou seja, para além das atividades previstas para a classe regular em que estejam matriculados (DELOU, 2007, p.37).

O Conselho Brasileiro para Superdotação, ConBraSD, organização não governamental, foi fundado em 2003 como parceiro das ações governamentais voltadas para a área; assim, em 2004 foi realizado o I Encontro Nacional do ConBraSD, com caráter internacional e contou com as presenças de renomados estudiosos internacionais como Joseph Renzulli, Sally Reis e Maureen Neihart, além dos principais pesquisadores brasileiros da área à época.

Em 2005, já contando com a atuação do ConBraSD, Secretaria de Educação

Especial do MEC deu início a implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAS/S, em parceria com as Secretarias de Estado de todas as Unidades da Federação e Distrito Federal. Estes tinham como objetivo formar professores e profissionais da educação para a identificação dos alunos com AH/SD, oportunizar a construção do processo de aprendizagem e ampliar seu atendimento nos pilares aluno-professor-família:

Estes Núcleos estão organizados com salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2006, p. 9)

Para a formação de educadores para atuação nos NAAH/S foram previstos Seminários Nacionais de Formação para Professores e em 2005, ocorreu o primeiro seminário, que contou com a presença de dois representantes multiplicadores de cada Núcleo dos 26 Estados e o Distrito Federal.

A denominação NAAH/S deveria ser mantida para se criar uma unidade, assim como a estrutura de três unidades e o atendimento sugerido. O logotipo do programa também deveria aparecer nos documentos e peças de divulgação. O Anexo-7 apresenta um organograma completo com a estrutura planejada para os NAAH/S.

Para implantação dos NAAH/S foram destinados recursos físicos e materiais, prevendo a estrutura física mínima de três salas para a instalação das três unidades de atendimento, em local indicado por cada estado. Sobre a organização dos serviços, o Documento Orientador dos NAAH/S explica:

O Núcleo constitui-se um local de formação continuada de professores e demais profissionais que atuam no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Tem como função oferecer suporte aos sistemas de ensino, a partir de parcerias e convênios entre órgãos governamentais, principalmente Instituições de Ensino Superior - IES e Secretarias de Educação, órgãos não governamentais e a participação da comunidade. O nome Núcleo de Atividades de Altas Habilidades deverá ser adotado por todas as unidades, assim como, a sua logomarca. Cada núcleo compõe-se, necessariamente, das seguintes unidades (Veja anexo 1). (BRASIL, 2006, p. 19/20)

As unidades mencionadas acima são a Unidade de Atendimento ao Professor (UAP), Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA) e Unidade de Apoio à Família (UAF). Em resumo, cada uma das unidades foi prevista para oferecer, respectivamente:

- **Unidade de Atendimento ao Professor (UAP):** o objetivo principal é oferecer formação continuada de professores e profissionais da educação, além de ser um espaço para pesquisa e planejamento de ações referentes

às AH/SD (BRASIL, 2006, p. 20);

- **Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA):** tem a função de apoiar alunos com AH/SD, professores e comunidade por meio da disponibilização de materiais e equipamentos (BRASIL, 2006, p. 21);
- **Unidade de Apoio à Família (UAF):** sua função é prestar orientações e suporte psicológico e emocional à família, objetivando a compreensão do comportamento dos seus filhos. Grupos de pais com orientação de psicólogos, palestras seminários e sessões de atendimento também poderão ser organizados (BRASIL, 2006, p. 22).

Como previsto pelo programa de implantação dos NAAH/S, em 2007 foi publicado um material instrucional de apoio, com quatro volumes, intitulado “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação”. Nomes importantes no cenário brasileiro de estudos sobre as AH/SD até hoje, contribuíram para essa edição: Angela Virgolim, Cristina Aspesi, Cristina Delou, Christina Cupertino, Eunice de Alencar, Jane Chagas, Maria Clara Gama, Maria Sabatella, Maria Auxiliadora Dessen, Mônica Neves-Pereira, Renata Maia Pinto, Tânia Guimarães, Vanessa de Ourofino e Vera Lúcia Pereira. Estes volumes são popularmente conhecidos como “Livros do MEC” e constituem, até hoje, um dos documentos oficiais mais completos que abordam as AH/SD, tendo em vista que o MEC não publicou outros livros dessa natureza ou completude desde então.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirma as premissas do movimento mundial pela inclusão definindo que a “educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

O PNE/2008 também prevê que o AEE disponibilize programas de enriquecimento curricular e que deve organizar-se para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino, realizado “no turno inverso ao da classe comum, da própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (p. 16).

Confirmando aspectos estabelecidos pelo PNE/2008, a Resolução Nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE-MEC), institui novas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. As novas diretrizes garantem aos

estudantes que tiverem matrícula concomitante em classe comum de ensino regular público e no AEE, dupla contabilização no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Fica também assegurado ao estudante com NEE a elaboração de plano de AEE, organizado por professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular. À escola cabe institucionalizar a oferta do AEE, prevendo sua organização no projeto pedagógico.

A primeira década de 2000 parece ter sido muito prolífera em relação ao ensino, pesquisa e atendimento na área das AH/SD no Brasil. No entanto, após 10 anos da de LDBEN/96, Delou pontuou que:

Passam-se dez anos desde a promulgação da LDBEN em 1996 e se persistem barreiras e preconceitos para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, deve ser pela complexidade e pela dificuldade na interpretação destas questões, diretamente relacionadas à formação dos professores e dos gestores da educação. (DELOU, 2007, p. 39)

Os anos seguintes viram poucas mudanças nas orientações pedagógicas e propostas de atendimento aos ANEE (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais)-AH/SD. Em 2014, a Nota Técnica N°4 do MEC/SECADI/DPEE explicita orientações em relação à efetivação dos direitos dos ANEE, esclarecendo que estes não poderão ser cerceados pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas Habilidades/superdotação, para declará-los, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014, p.3)

Já em 2015, a Lei 13.234 alterou a LDBEN 9.394/96 para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com AH/SD. Foi incluído o artigo 59-A, determinando a instituição de cadastro nacional de alunos AH/SD, que ficou assim redigido:

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de Lei n 41 o 9.394/1996 desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento. (BRASIL, 2015 p. 40)

Após um período de quase uma década sem “avanços legislativos”,

potencializado pelos anos de pandemia, somente em 2023 é apresentado o Parecer Nº51/2023/MEC-CNE, trazendo orientações específicas para o público AEE-AH/SD. Para elaboração destas orientações técnico-científicas, foi reunida uma equipe de profissionais de referência nas questões que envolvem os estudantes AH/SD, quais sejam: Angela Virgolim, Cristina Maria Carvalho Delou e Vera Lúcia Palmeira Pereira. O documento é bem detalhado e seu conteúdo pormenorizado será sinalado ao longo deste trabalho.

No Distrito Federal, como nos informa Espíndola (2008), o atendimento ao estudante com AH/SD existe desde 1976, iniciado em Escolas Parque do Plano Piloto e ampliando-se, mais tarde para Escolas Classe e outras regiões administrativas. Em 1999, a promulgação da Lei Orgânica nº 2.352/99, dispôs sobre o atendimento a alunos com AH/SD, garantindo o atendimento especial na rede pública em núcleos especializados.

Art. 1º. Os alunos portadores de altas habilidades terão atendimento especial na rede pública de ensino do Distrito Federal. Art. 2º O atendimento especial especificado no art. 1º desta Lei far-se-á por meio de: I - núcleos especializados e dotados de recursos pedagógicos adequados; II - acompanhamento psicológico e orientação específica aos pais dos alunos; III - promoção de estudos e pesquisas específicos nessa área de atendimento. Art. 3º. O aluno portador de altas habilidades e um acompanhante, quando comprovadamente necessário, receberão transporte gratuito da residência até a escola. Art. 4º. O Poder Público manterá atualizado banco de dados com informações sobre os alunos portadores de altas habilidades e os núcleos onde eles são atendidos. (GDF, 1999)

No ano de 2000, o programa adotou como referencial teórico-metodológico as propostas do Modelo de Enriquecimento Escolar (*SEM – Schoolwide Enrichment Model*) criado por Joseph Renzulli em 1997 e ampliado em parceria com Sally Reis. Já em 2005, o programa foi integrado aos NAAH/S e foi estruturado nas 3 unidades previstas pelo programa, já descritas acima: Unidade de Atendimento ao Professor (UAP): Unidade de Atendimento ao Aluno (UAA): Unidade de Apoio à Família (UAF).

2.1.2 Definição e características de superdotação

A definição de superdotação e talento influencia na sistemática de identificação/indicação dos alunos que participarão de programas especiais, bem como nas práticas e serviços educacionais que são oferecidos a esta clientela (FLEITH, 1999). Superdotado, talentoso, gênio, precoce, prodígio, excepcional, alto QI: a confusão parece começar pela própria nomenclatura que delimita e define este grupo de pessoas com direito ao AEE.

Outro aspecto importante sobre a definição de superdotação relacionado aos processos de identificação desses indivíduos é que, até algumas décadas atrás, levavam em maior consideração os testes de inteligência e que atualmente incluem outros aspectos utilizando fontes múltiplas de identificação.

Visões estereotipadas sobre o indivíduo AH/SD fazem parecer, muitas vezes, que estes não necessitam de incentivo ou orientação especial para seu desenvolvimento educacional. Outra crença equivocada, mas bastante difundida entre a população (incluindo professores) é a de que a superdotação é um fenômeno raro, associado à genialidade. Mas Fleith (1999) esclarece que “o gênio seria aquele indivíduo que apresenta uma contribuição original e de grande valor para a sociedade, enquanto que o superdotado apresentaria uma habilidade superior à média da população” (p.38).

Nas últimas décadas, diferentes definições de superdotação têm sido sugeridas, no entanto, não existe uma que seja universalmente aceita (ALENCAR, 1986, citado em FLEITH, 1999). Há uma variedade de termos e conceitos utilizados pelos estudiosos do fenômeno da superdotação o que contribui para a desinformação geral sobre o assunto e dificulta, em última instância, a identificação destes indivíduos. Sem aprofundamento na discussão acadêmica e teórica, será adotada nesta pesquisa a nomenclatura utilizada pela legislação brasileira, conforme utilizado pela primeira vez na Resolução nº 2/2001 do MEC: **altas habilidades/superdotação (AH/SD)**, considerando os dois termos complementares e intercambiáveis.

Antipoff e Campos (2010), abordam alguns preconceitos relacionados ao conceito de superdotação, sendo um deles a ideia disseminada na prática de que a educação inclusiva se refere à inclusão daquele indivíduo cujo desenvolvimento ou habilidade seja considerado inferior quando comparado ao desenvolvimento e às habilidades das outras crianças de mesma faixa etária ou nível de desenvolvimento. E, como elucidam as autoras, foi a partir de 1929, no Brasil, que Helena Antipoff sensibilizava a todos para a necessidade de se levar em conta essa parcela da população, buscando alternativas que pudessem favorecer o desenvolvimento pleno desses indivíduos. As autoras concluem afirmando que é preciso ir além do que está definido no papel pela legislação para que sejam realizadas ações concretas para que os mitos sejam amenizados.

Alguns termos costumam associar-se ao perfil das AH/SD, mas Virgolim (2004) afirma que “habilidade superior, a superdotação, a precocidades, o prodígio e a

genialidade são gradações de um mesmo fenômeno, que vem sendo estudado há décadas em diversos países”. Esta autora ressalta que, em geral, as crianças superdotadas não apresentam estas habilidades simultaneamente, nem em graus semelhantes, sendo um dos aspectos mais marcantes da superdotação seu traço de heterogeneidade.

O percentual de indivíduos com características de AH/SD em relação à população geral varia segundo a perspectiva teórica e os aspectos de avaliação considerados. Se considerarmos o conceito de superdotação baseado em QI (Quociente de Inteligência) medidos por testes psicométricos, estamos indicando apenas aqueles talentos que se destacam por suas habilidades intelectuais e acadêmicas. Sob esta perspectiva, estima-se que 1 a 3% dos indivíduos de uma dada população sejam superdotados. No entanto, quando outros aspectos são incluídos aos critérios de avaliação, “como por exemplo liderança, criatividade, competências psicomotoras e artísticas, as estatísticas sobre altas habilidades aumentam significativamente, chegando a abarcar uma porcentagem de 15 a 30% da população” (VIRGOLIM, 2004, p. 2).

Metrau e Reis (2007) nos esclarecem que se observam dois pontos de vista que permeiam o universo das altas habilidades/superdotação no campo da educação: “De um lado, uma definição conceitual associada a uma visão conservadora que inclui apenas áreas acadêmicas em detrimento de outras áreas, como música, artes, liderança, expressão criativa e relacionamento interpessoal (METRAU e REIS, 2007, p. 493)”. De outro, uma definição mais aberta que indica duas categorias amplas de superdotação encontradas na literatura: superdotação escolar e superdotação criativa-produtiva, onde ambos os tipos são importantes, conforme enfatizado por Renzulli e Fleith (2002, p. 13, citado por METRAU e REIS, 2007).

No Brasil, o MEC adotou a concepção de superdotação apresentada no modelo triádico de Joseph Renzulli, que estabelece uma visão mais ampliada da superdotação, para além das capacidades acadêmicas, relacionando-se com diversas áreas do saber e que, são variáveis no tempo e no espaço do educando. Renzulli propôs uma concepção de superdotação que inclui os seguintes componentes: habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Desta feita, o comportamento de superdotação pode ser influenciado pelo ambiente educacional no qual o aluno(a) se insere, cabendo ao professor(a), seja do ensino regular quanto do atendimento especializado, o reconhecimento destes indivíduos e o incentivo ao pleno

desenvolvimento de seu potencial.

Desde o fim da década de 1980, as contribuições teóricas de Renzulli vem influenciando critérios de identificação e programas de atendimento para AH/SD, tanto no Brasil, quanto em outros países. Os detalhes de sua obra serão melhor apresentados em capítulo específico. Neste momento, cabe explicar que o autor diferencia dois tipos de superdotação:

Renzulli destaca inicialmente dois tipos de superdotação. O primeiro, a que se refere como superdotação do contexto educacional e o segundo a que chama de criativa-produtiva. Considera também que ambos são importantes, que há usualmente inter-relações entre eles e que se deveriam implementar programas para encorajar os dois tipos. (ALENCAR, 2007, p.21)

Documentos oficiais buscaram elencar e esclarecer os traços e características comuns aos alunos com AH/SD. A Resolução Nº 2/2001-CNE/CEB, em seu artigo 5º, considera educandos com NEE os que, dentre outros, durante o processo educacional, apresentam “[...] altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.” Já na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, os alunos com AH/SD são assim descritos:

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica. Liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realizações de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p15)

A OPEE-DF/2010 nos informa que o referencial teórico adotado pela SEEDF para definição de superdotação é o “Modelo dos Três Anéis” de Renzulli, que ocorre como resultado da interação de três fatores, já mencionados: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade (DF, 2010, p. 31). A Orientação ressalta ainda a postura deste autor, que “defende a ideia de que o enfoque nas definições de superdotação deve considerar não o fato do indivíduo “ser ou não ser superdotado”, mas sim, o de desenvolver “comportamentos de superdotação”” (DF, 2010, p.32). Sob esta perspectiva, a visão de superdotação como um fenômeno inato e cristalizado deve ser substituída por uma visão mais dinâmica e flexível, onde cada indivíduo tem um perfil próprio e uma trajetória particular de realização. Não obstante, a OP é enfática e destaca que TODOS os estudantes com este perfil necessitam de AEE.

Guimarães e Ourofino (2007) nos trazem alguns traços comuns atribuídos aos superdotados, que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2004:

- Alto grau de curiosidade;
- Boa memória;
- Atenção concentrada;
- Persistência;
- Independência e autonomia;
- Interesse por áreas e tópicos diversos;
- Facilidade de aprendizagem;
- Criatividade e imaginação;
- Iniciativa; Liderança;
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica;
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias);
- Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas;
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- Habilidade para lidar com ideias abstratas;
- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista;
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- Alto nível de energia;
- Preferência por situações/objetos novos;
- Senso de humor;
- Originalidade para resolver problemas.

(GUIMARÃES E OUROFINO, 2007, p. 45)

Renzulli e Reis (2014) nos alertam que o objetivo da identificação de alunos AH/SD deve ser mais o da inclusão do que o da exclusão, já que a identificação deste perfil de estudantes é medida essencial para a garantia de direitos dentro do sistema de ensino. Para isso, a capacitação de profissionais especializados é imprescindível.

Sobre a percepção de professores acerca dos alunos superdotados Maia-Pinto e Fleith (2002), apontam para a falta de orientação específica sobre as práticas educacionais compatíveis com as necessidades dos alunos superdotados e o conhecimento superficial do conceito de superdotação e do processo de identificação destes alunos por parte da maioria dos professores. As autoras ainda enfatizam que “professores que estão iniciando sua participação em programas de superdotação devem receber treinamento especialmente em relação ao conceito e à identificação do aluno superdotado” (p. 81), tendo em vista que professores têm excluído ou rejeitado alunos criativos por desconhecerem suas características e pela falta de um processo sistematizado de identificação dessa clientela.

Virgolim (2004) faz também um alerta em relação aos professores:

A falta de maior conhecimento dos aspectos cognitivos, sociais e emocionais que cercam a superdotação pode levá-los a uma maior cobrança destes alunos, acreditando que eles devam se sobressair em todas as áreas e exercendo uma maior pressão quanto à produção deste aluno, no sentido de um perfeccionismo exacerbado. (VIRGOLIM, 2004, p. 6)

A percepção dos pais e professores quanto às características de altas habilidades/superdotação foi analisada minuciosamente por Medeiros e

colaboradores (2017), apontando que ambos apresentaram conhecimento superficial quanto ao assunto. A análise dos dados revelou que os pais demonstraram grandes expectativas quanto ao potencial de seus filhos, enquanto os professores fizeram poucas indicações no item referente à Criatividade, elemento indispensável no processo, segundo os autores, pois envolve originalidade de pensamento na solução de problemas.

Algumas das políticas e instrumentos para a identificação de alunos(as) superdotados(as) foram abordados por Branco e col. (2017) e enfatizam que somente de 3,5% a 5% deles são identificados. Os autores salientam a necessidade de se encaminhar os alunos com tais características identificadas em sondagens iniciais, feitas pelo professor ou por familiares dos alunos(as), para que profissionais capacitados se utilizem de instrumentos avaliativos validados para a realidade brasileira. Um alerta destes autores não pode deixar de ser assinalada aqui: **os alunos com AH/SD podem ser considerados os mais negligenciados dentre o público-alvo da Educação Especial. Sua identificação deve ser prática, possível, viável e sem fugir aos objetivos e filosofia das medidas educativas disponíveis, para que sua escolarização seja adequada e que seu desenvolvimento seja global e pleno** (BRANCO e col., 2017).

Por fim, é importante destacar que o termo “identificação” de estudantes com AH/SD pode ser empregado para determinar momentos diferentes onde a percepção geral de determinados comportamentos e características são observados no indivíduo. O processo formal de identificação de estudantes AH/SD, realizado pela equipe de AEE-AH/SD no atendimento nas Salas de Recursos e que culmina em registro no sistema i-educar da SEEDF e consequente cômputo no censo escolar, é o que nos interessa aqui, e ao que chamaremos de “identificação”.

2.1.3 O Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola de Joseph Renzulli

Joseph Renzulli é um pedagogo, psicólogo e renomado pesquisador da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos, que desde a década de 1970 realiza estudos relacionados às AH/SD. Ao lado da psicóloga e pesquisadora Sally Reis, também sua esposa, com quem tem publicado inúmeros trabalhos científicos, lidera uma grande equipe no *Renzulli Center for Creativity Gifted Education, and Talent Development* (Centro Renzulli para Criatividade, Educação dos Superdotados e Desenvolvimento do Talento).

O **Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola** (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*) foi concebido por Renzulli e Reis e publicado originalmente em 1985 com uma segunda edição em 1997 e uma terceira em 2014. No Brasil, o modelo passou a ser formalmente adotado pelo MEC em 2005, por ocasião da implementação dos NAAH/S. A adoção do Modelo em nosso país pretendeu a uniformização do “atendimento da superdotação com uma teoria sólida e amplamente aceita no mundo atual, embasada em práticas consolidadas, que agregaram grande valor à área da superdotação”, como nos informa Virgolim (2019, p. 112).

Virgolim (2019) nos esclarece, ainda, que o Modelo de Enriquecimento Escolar (SEM) é fundamentado em três motivos principais para desenvolver uma educação voltada aos superdotados. O primeiro objetivo é proporcionar a todos os alunos da escola, e não apenas aos identificados como superdotados, oportunidades para que possam alcançar o seu potencial máximo, desenvolvendo e manifestando os seus talentos. O segundo objetivo é aumentar o número de indivíduos capazes de resolver os desafios da sociedade moderna, incentivando-os a serem criadores de conhecimento e arte, em vez de meramente consumidores de informações existentes. Ou seja, o trabalho realizado por cientistas, artistas, escritores, empreendedores e líderes em diversos campos pode ter um impacto significativo na sociedade. O terceiro objetivo une os dois anteriores e sugere que, para formar a próxima geração de líderes e solucionadores de problemas, é essencial focar na criatividade produtiva, desenvolvendo programas e serviços que correspondam ao modo de operar desses indivíduos. Dada a rápida expansão do conhecimento na era atual, é mais eficiente adotar um modelo que priorize como os alunos mais talentosos utilizam e aplicam a informação, em vez de simplesmente acumulá-la e memorizá-la.

Com propósito conjunto de desenvolver o que os autores chamam de “inteligência fora da curva normal”, o SEM é composto por quatro subteorias inter-relacionadas: **concepção de superdotação dos três anéis** (juntamente com a abordagem do pool de talentos), **modelo triádico de enriquecimento**, **operação *houndstooth*** e **funções executivas**, conforme figura 5.

Figura 2: Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento.

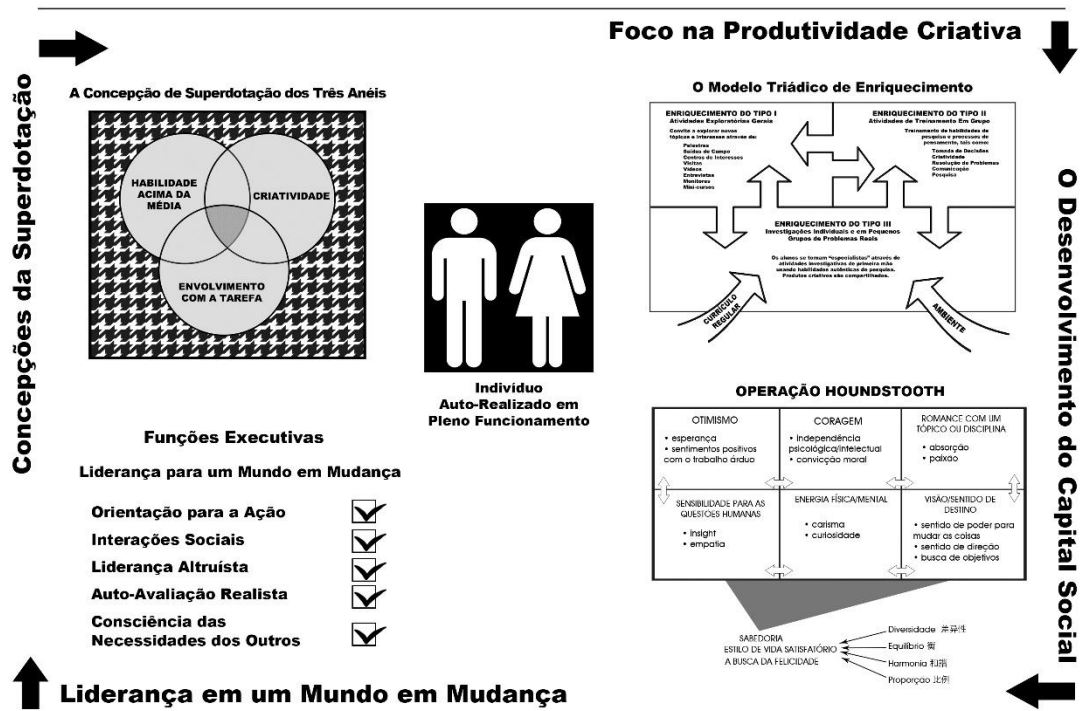


Figura 1. Uma teoria de quatro partes para o desenvolvimento do talento

Fonte: RENZULLI, 2018, p. 24. Reprodução permitida pelos autores.

A primeira parte do Modelo, denominada **concepção de superdotação dos três anéis**, trata dos aspectos teóricos e filosóficos da superdotação e tenta responder à pergunta: Quem são os superdotados? Essa teoria, juntamente com a **abordagem do pool de talentos**, mostra como identificar os alunos superdotados que devem participar do programa especial. A segunda parte refere ao chamado **modelo triádico de enriquecimento** que estabelece os serviços a serem oferecidos aos alunos (tanto aos estudantes da escola como um todo quanto aos selecionados para o programa), indica três tipos de enriquecimento escolar e procura responder à indagação: Como diferenciar o currículo desses alunos? Já a terceira parte denominada **operação houndstooth**, corresponde à educação dos superdotados e à produção do capital social, ou seja, à identificação dos fatores co-cognitivos na superdotação associados ao desenvolvimento das habilidades humanas e a como infundi-los nos alunos para aumentar a produtividade e o capital social do país. Por fim a Quarta parte, chamada **funções executivas**, busca incorporar os fatores não cognitivos no currículo dos alunos, para fomentar aspectos como liderança, inteligência emocional e traços de personalidade condizentes com os grandes líderes de amanhã. (Virgolin 2019, p. 116)

SUBTEORIA 1: A Concepção de superdotação dos Três Anéis

Sobre a primeira parte do Modelo, a concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis, Virgolin (2019) nos esclarece que, ao estudar a biografia de pessoas famosas, que no desenrolar da história foram reconhecidos por suas contribuições únicas, originais e criativas, Renzulli observou que eles tinham um conjunto bem definido de traços: **habilidade acima da média** em alguma área do conhecimento, **envolvimento com a tarefa** e **criatividade**. Segundo o autor, os comportamentos de

superdotação e a realização criativa/produtiva resultam desses três conjuntos de traços em interação dinâmica, representado na parte central do diagrama, pela sobreposição dos círculos. Os três anéis são apresentados sobre um fundo com “padrão xadrez (em inglês *houndsstooth pattern*), que foi usado para representar a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação” (VIRGOLIM, 2019, p. 118).

Figura 3: Representação da definição de superdotação (RENZULLI; REIS, 1997).



Fonte: Figura produzida e adaptada por Virgolim (2007b) e reproduzida com a autorização dos autores (VIRGOLIM, 2014, p. 584).

O primeiro conjunto de traços de superdotação, **habilidade acima da média**, pode ser definido de duas formas:

- 1) Habilidades gerais, que são traços que podem ser aplicados em todos os domínios ou a domínios mais amplos. Consistem na capacidade de processar informações, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações, e de se engajar em pensamento abstrato;
- 2) Habilidades específicas, que dizem respeito à habilidade de adquirir conhecimento ou técnica, ou a habilidade de desempenhar uma ou mais atividades especializadas.

Assim, a expressão habilidade acima da média se refere a ambos os tipos de

habilidades, sejam gerais, sejam específicas, e deve ser interpretada como o domínio superior do potencial em alguma área específica. Dessa forma, a denominação está relacionada a pessoas que têm a capacidade já desenvolvida ou o potencial para desenvolver habilidades em uma determinada área do desenvolvimento. (VIRGOLIM, 2019, p.119)

O segundo conjunto de traços costuma ser encontrado em pessoas criativo-produtivas diz respeito ao **envolvimento com a tarefa**. Este refere-se à energia exercida em um problema particular ou área específica de desempenho, que pode ser descrita como perseverança, resistência ou trabalho árduo, aplicado à área de interesse. Uma motivação intrínseca para engajar-se em atividades, primeiramente, pelo seu próprio valor.

Já o terceiro traço, a **criatividade**, embora seja um termo amplo e de difícil definição, em geral, envolve a originalidade (ou novidade) e a efetividade (ou utilidade, aplicação).

Conforme expresso por Virgolim (2014, p. 586), o Modelo dos Três Anéis destaca que: (1) Os comportamentos relacionados à superdotação podem surgir mesmo sem a presença simultânea dos três conjuntos de características, já que, conforme enfatizam os autores do Modelo, nenhum desses conjuntos é mais relevante que o outro, podendo cada um, isoladamente, ser utilizado para indicar uma criança ao programa de altas habilidades (Renzulli & Reis, 1997; Renzulli, Reis & Smith, 1981); (2) Embora os comportamentos de superdotação sejam influenciados por fatores pessoais (como autoestima, autoeficácia e coragem) e ambientais (como nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estímulo aos interesses da criança, fatores de sorte, entre outros), além de fatores genéticos, esses comportamentos podem ser positivamente moldados por experiências educacionais bem estruturadas (Gubbins, 1982; Renzulli, 1985; Reis & Renzulli, 1982; Renzulli & Reis, 1997); e (3) Criatividade e envolvimento com a tarefa são características que variam em intensidade, não sendo permanentes. Elas podem estar mais ou menos presentes conforme a atividade realizada. Mesmo que uma pessoa tenha muitas ideias criativas e mostre alto nível de energia na maioria das situações, é natural que a sua produção criativa flutue. Observa-se que um traço tende a estimular o outro. Quando alguém tem uma ideia criativa, sente-se motivado, recebendo reforço tanto de si quanto dos outros; ao concretizar essa ideia, o envolvimento com a tarefa aumenta. De maneira similar, uma forte dedicação a resolver um problema pode desencadear o processo de solução criativa (Renzulli & Reis, 1997).

Renzulli e Reis (1997) apresentam uma definição bem diferente da superdotação entendida como um fenômeno perene ao longo da vida de um indivíduo. Como nos elucida Virgolim (2014), para Renzulli:

a superdotação não é um conceito estático (isto é, tem ou não se tem), e sim um conceito dinâmico – ou seja, algumas pessoas podem apresentar um comportamento de superdotação, em algumas situações de aprendizagem/desempenho, mas não em todas as situações. É, neste contexto, que Renzulli defende a ideia de que não devemos rotular o aluno como sendo ou não sendo superdotado, mas tentarmos entender que as altas habilidades aparecem em um continuum de habilidades. Neste sentido, são características que existem em todos os seres humanos, mas diferindo em níveis, intensidades e graus de complexidade em cada um. Esta concepção deixa bem claro que as altas habilidades/superdotação envolvem aspectos tanto cognitivos quanto de personalidade do indivíduo, nos quais os talentos emergem a medida em que as diferentes habilidades (latentes ou manifestas) de uma pessoa são reconhecidas e apresentadas, de forma criativa, em situações nas quais o indivíduo percebe-se motivado a desenvolver suas capacidades em altos níveis. (VIRGOLIM, 2014, p.586)

O Modelo SEM apresentado por Renzulli e Reis sugere a formação de um “pool de talentos”, ou seja, que se identifiquem estudantes nas salas de aula regulares que apresentam comportamentos de superdotação para serem encaminhados aos serviços especializados, como destaca Virgolim (2019):

...temos destacado a necessidade de obtermos mais dados sobre a população brasileira com altas habilidades/superdotação. Precisamos de instrumentos mais fidedignos, padronizados e validados na nossa população, a fim de efetuarmos uma identificação mais acurada. Devemos capacitar melhor nossos professores para a identificação dos superdotados, incluindo as populações especiais. Nossas escolas, tanto públicas quanto particulares, precisam oferecer serviços especializados para esse grupo. E, finalmente, nosso país precisa de políticas públicas efetivas para o campo das altas habilidades/superdotação. (VIRGOLIM, 2019, p. 165)

Após a identificação de alunos para o pool de talentos, o SEM prevê o fornecimento de várias modalidades de serviços. Sua implantação, conforme nos acautelam Sabatella e Cupertino, “depende da abertura de cada instituição de ensino a mudanças e da disponibilidade dos profissionais envolvidos para enfrentar esse desafio” (2007, p.70). Nos programas de atendimento aos alunos AH/SD, essas modalidades podem ser apresentadas sob a nomenclatura geral de agrupamento, aceleração e enriquecimento, que não são conflitantes ou que devam ser adotadas com exclusividade. Sobre essas modalidades, de forma resumida, as autoras nos aclaram: **(a) Agrupamento** – consiste em escolher e separar os estudantes por nível de habilidade ou por desempenho, agrupando-os em escolas ou classes especiais, ou sob a forma de pequenos grupos na sala de aula regular para serem atendidos de forma diversa dos demais alunos; **(b) Aceleração** – cumprimento do programa escolar

em menor tempo, seja por admissão precoce na escola ou por permitir que o aluno realize seus estudos em menor tempo que o previsto. Isso pode ser feito com o avanço do aluno para uma série mais adiantada, constatando-se que este já domina os conteúdos da série em que se encontra, conforme previsto pela LDB/96 (Brasil, 1996, p. 35). A aceleração também pode ocorrer por um aumento no ritmo do ensino-aprendizagem, com oportunidades mais compactas para abranger os conteúdos curriculares em menor tempo; **(c) Enriquecimento** – alunos com AH/SD necessitam de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial. Estas experiências podem assumir formas variadas, como o acréscimo de conteúdos mais abrangentes e/ou mais profundos do que o currículo regular. Pode ser realizado tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares. Nesta modalidade se insere o atendimento especializado em SRE-AH/SD.

SUBTEORIA 2: O Modelo Triádico de Enriquecimento

Visando a oferta de oportunidades de enriquecimento a partir de abordagens que seguem modelos indutivos de aprendizagem, Renzulli desenvolveu o Modelo de Enriquecimento Triádico. Este modelo prevê atividades de enriquecimento dos Tipos I, II e III, conforme figura abaixo. Estas atividades podem ser implementadas tanto na sala de aula regular como nas salas de recursos e programas de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. Como pode ser observado na figura a seguir, os três tipos de enriquecimento no Modelo Triádico foram formulados para

[...] trabalhar em harmonia um com o outro e é a *interação* entre os tipos de enriquecimento que produz as propriedades dinâmicas representadas pelas setas, que são tão importantes quanto os componentes individuais na obtenção das metas dessa abordagem indutiva de aprendizagem. (RENZULLI, 2018, p.32)

Figura 4: Modelo Triádico de Enriquecimento



Fonte: RENZULLI, 2018, p. 24. Reprodução permitida pelos autores.

O **Enriquecimento do Tipo I** “inclui atividades gerais e exploratórias que expõem os estudantes a problemas, questões, ideias, noções, teorias, habilidades – em suma, possibilidades” (RENZULLI, 2018, p. 32). São experiências que colocam o aluno em contato com uma variedade de tópicos ou áreas de conhecimento, que geralmente não são contempladas no currículo regular. As atividades do tipo I devem ser estimulantes e dinâmicas, planejadas a partir do interesse dos alunos e podem ser desenvolvidas por todos os estudantes da escola, mesmo em salas de aula regular. Algumas atividades deste tipo podem ser: apresentação de filmes variados, discussão de temas de noticiários, oficinas variadas palestras, passeios, visitas, excursões, uso de tecnologias e minicursos, dentre outras.

Nas atividades de **Enriquecimento do Tipo II** são utilizados métodos, materiais e técnicas instrucionais que contribuem para o desenvolvimento de níveis superiores de pensamento, quando estudantes são preparados “para produzirem produtos tangíveis e/ou gerarem soluções para problemas do mundo real por meio da ênfase no desenvolvimento de habilidades e coleta de informações (RENZULLI, 2018, p. 32). Conforme sugerem Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), estas atividades

podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem de cada aluno envolvido. Quanto à duração, dependerá do nível de complexidade do tópico ou do nível de aprofundamento que se queira atingir. Em alguns casos, o grupo poderá se reunir no turno contrário ao de sala de aula regular para receber o treinamento necessário. É possível que algumas dessas atividades possam requerer a cooperação ou parceria de voluntários/especialistas. (CHAGAS, MAIA-PINTO, PEREIRA, 2007, p. 61)

A ênfase das atividades do Tipo II está no desenvolvimento de habilidades de “como fazer”, como por exemplo: elaboração de roteiros de trabalhos, treinamento em técnicas de observação, elaboração de objetivos e cronogramas de trabalho, desenvolvimento de apresentações orais e treinamento em técnicas de discussão, liderança e gerenciamento.

Renzulli (2018, p. 32) nos esclarece que, enquanto as atividades do Tipo I destinam-se a capturar os interesses e inspirar os estudantes, as atividades do Tipo II têm o propósito de ensinar os alunos a como sair da inspiração e partir para a ação.

As atividades do Tipo II são contingentes aos níveis de desenvolvimento dos estudantes e, como tal, devem variar em complexidade e sofisticação de acordo com a maturidade pessoal e acadêmica deles. Em geral, há cinco categorias de atividades do Tipo II, as quais podem ser consideradas como focalizadas em habilidades processuais: (a) treinamento cognitivo, (b) treinamento afetivo, (c) treinamento de aprendizagem de como aprender, (d) procedimento de pesquisa e referência; e (e) procedimentos de comunicação escrita, oral e visual. As atividades de Enriquecimento do Tipo II também servem como pontos de entrada para o envolvimento em atividades do Tipo III. (RENZILLI, 2018, p. 32)

Finalmente, o **Enriquecimento do Tipo III** desenvolve atividades de investigação personalizada, individual ou em pequenos grupos, sobre problemas do mundo real. Utilizando métodos adequados de investigação, buscam a produção de conhecimento novo, a solução de problemas ou a apresentação de um produto, serviço ou performance. Também aqui, a sofisticação e profundidade das atividades são contingentes aos níveis de desenvolvimento dos estudantes, mas devem englobar quatro objetivos para os estudantes:

(a) adquirir um entendimento em nível avançado do conhecimento e da metodologia usados em disciplinas particulares, áreas de expressão artística e estudos interdisciplinares; (b) desenvolver produtos ou serviços autênticos que sejam, sobretudo, orientados para que se chegue a um impacto desejado em um ou mais públicos específicos; (c) desenvolver habilidades de aprendizagem autodirigidas nas áreas de planejamento, busca e foco do problema, administração, cooperação, tomada de decisão e autoavaliação; e (d) desenvolver o comprometimento com a tarefa, autoconfiança, sentimentos de realização criativa e a habilidade de interagir efetivamente com outros estudantes e adultos com que compartilham metas e interesses comuns. (RENZULLI, 2018, p. 33)

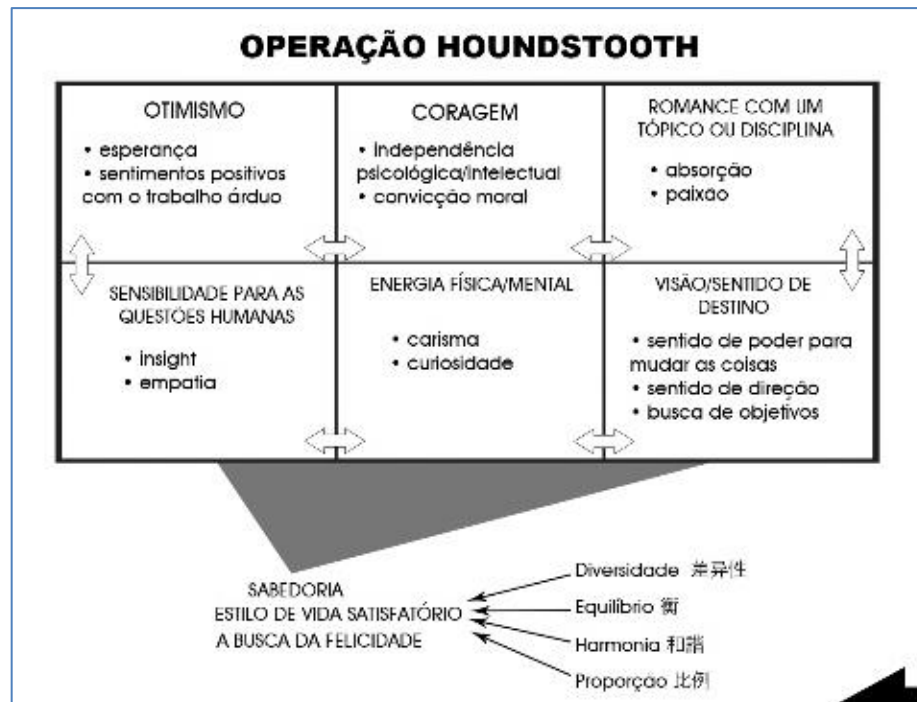
Na perspectiva de Renzulli (2018, p. 33), as “experiências do Tipo III são a culminação da aprendizagem natural, representando a síntese e a aplicação do conteúdo, dos processos e do envolvimento pessoal por meio do trabalho automotivado.” Nestas, o papel do professor muda de instrutor ou disseminador de conhecimento para uma combinação de treinador, organizador, administrador, mentor, agente, guia e, por vezes, até colega.

SUBTEORIA 3: Operação Houndstooth – Educação para Superdotados e Capital Social

“Por que algumas pessoas mobilizam suas áreas interpessoais, políticas, éticas e morais de tal maneira a colocar as preocupações humanas e o bem comum acima do materialismo, do egocentrismo e da autoindulgência?” Essa é a questão abordada pela terceira subteoria do Modelo de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli (2018, p. 34). A maior parte das teorias que chamam atenção para os componentes e condições importantes para a realização de alto nível, enfatizam somente as características cognitivas, deixando de explicar “como a influência de traços desejáveis resulta em compromissos para tornar as vidas de todas as pessoas mais gratificantes, ambientalmente seguras, economicamente viáveis, pacíficas e politicamente livres” (RENZULLI, 2018, p. 34).

Renzulli define, de forma breve, o capital social como “o uso dos próprios talentos para melhorar as condições humanas, independentemente de essa melhoria ser dirigida a uma pessoa ou a públicos ou condições mais amplas” (2018, p. 34). Otimismo, coragem, romance com um tópico ou disciplina, sensibilidade, energia física/mental e visão/sentido de destino, são algumas das características pessoais associadas com o comprometimento do indivíduo com a produção desse capital social, conforme o autor. Estes fatores são representados na figura da Concepção dos Três Anéis pelo padrão de “malha xadrez” (*houndstooth*) no qual os três agrupamentos de traços são apresentados. A figura 5 ilustra a Operação Houndstooth:

Figura 5: Operação Houndstooth



Fonte: RENZULLI, 2018, p. 24. Reprodução permitida pelos autores.

Renzulli chama os traços “*houndstooth*” de fatores co-cognitivos, já que eles interagem e ressaltam os traços cognitivos que são normalmente associados com o desenvolvimento das habilidades humanas. A meta geral do modelo de Renzulli foi concebida para infundir, no processo escolar de um modo geral, experiências que promovam componentes *Houndstooth* que possam oferecer aos jovens altamente capazes um sentido de responsabilidade para com a sociedade em geral. É da opinião deste autor que a superdotação no novo século terá que ser definida levando-se em consideração os fatores co-cognitivos, ou seja, as estratégias usadas para desenvolver a superdotação em jovens necessitarão dar a mesma atenção aos fatores co-cognitivos de desenvolvimento que são hoje dadas ao desenvolvimento cognitivo.

SUBTEORIA 4: Funções Executivas – Liderança para um mundo em mudança

Renzulli descreve esta última teoria, de forma simples, como “faça acontecer”. Ou ainda, como o “fermento” que possibilita todos os construtos descritos até aqui serem, de fato, usados para a busca eficiente e eficaz de uma meta desejada.

As ideias mais criativas, as habilidades analíticas avançadas e os motivos mais nobres podem não resultar em ações positivas, a menos que as habilidades de liderança, como a organização, sequenciação e bom senso, estejam reunidas para enfrentar situações problema. (RENZULLI 2018, p. 35)

Partindo de traços que emergiram de revisão de literatura e análise fatorial de dados coletados a partir centenas de respondentes de pesquisa específica, Renzulli agrupou os fatores relacionados às funções executivas de sucesso em cinco categorias gerais:

O primeiro fator é a Orientação para a Ação, que inclui características específicas que motivam um indivíduo ao sucesso. O segundo fator é Interações Sociais e inclui os traços que possibilitam alguém a interagir com os demais de forma bem-sucedida. O terceiro fator é Liderança Altruísta e inclui características relacionadas tanto à empatia quanto à confiabilidade. O quarto fator, Autoavaliação Realista, inclui características que demonstram a consciência das próprias habilidades, autoavaliação realista e autoeficácia. Finalmente, Consciência das Necessidades dos Outros engloba sensibilidade, acessibilidade e fortes habilidades de comunicação. Tomados coletivamente, todos esses comportamentos caracterizam pessoas altamente eficazes, mas também refletem os traços que levam pessoas que emergiram como líderes em seus respectivos campos a fazer a coisa certa” nas arenas e domínios sobre os quais eles exercem influência. (RENZULLI, 2018, p. 38)

Ao reexaminar o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI, Renzulli (2018) reafirma a relevância das funções executivas para os tipos de programas e experiências que devem ser fornecidos para o desenvolvimento dessas habilidades, bem como os papéis e as responsabilidades daqueles que desenvolvem currículos e providenciam os serviços educacionais. Para ele, o maior desafio da educação para superdotados é a ampliação do investimento tradicional na produção do capital intelectual e criativo para incluir igual investimento no capital social e desenvolvimento das habilidades de função executiva.

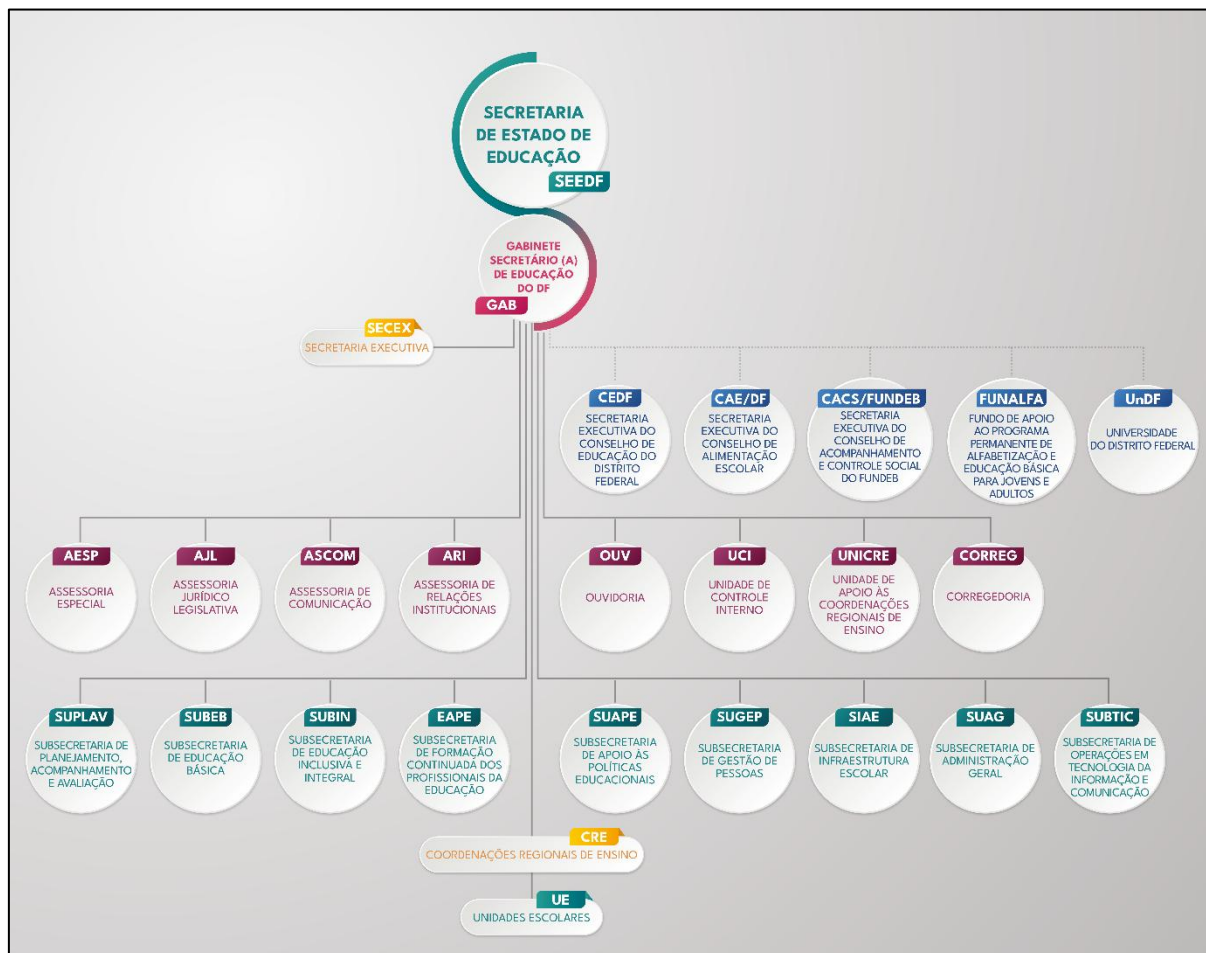
Se pudermos ter um impacto no capital social e lideranças eficazes e empáticas, então estaremos preparando os tipos de líderes que serão tão sensíveis às questões humanas, ambientais e democráticas quanto assim o são os tradicionais fabricantes materialistas de sucesso no mundo de hoje. A maior recompensa em focalizar a educação para superdotados na aprendizagem investigativa e em usar o conhecimento sabiamente será um aumento drástico da reserva de pessoas que irão usar seus talentos para criar um mundo melhor. (RENZULLI, 2018, p. 40)

2.2 – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SEEDF-AEE)

Conforme informações apresentadas em seu site oficial, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) tem como missão promover a educação pública de excelência, gratuita, inclusiva, universal e inovadora. Visa ser protagonista na transformação social por meio da oferta educacional de excelência através da prática dos valores de democratização, equidade, excelência, inovação, integridade, sustentabilidade e valorização do servidor. Sua estrutura administrativa resume-se no

quadro abaixo (Figura-6):

Figura 6: Organograma SEEDF



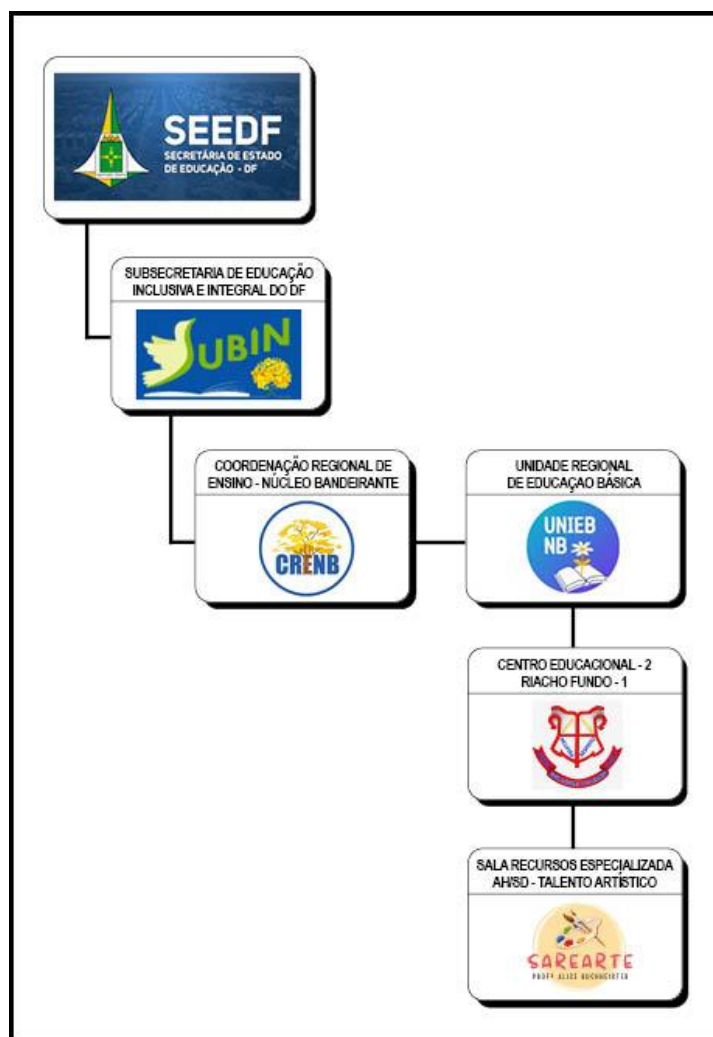
Fonte: www.educacao.df.gov

O DF possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE): Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, **Núcleo Bandeirante**, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. No site da SEEDF é possível consultar uma tabela que informa em quais Unidades Escolares (UEs) encontram-se Salas de Recurso Especializadas (SRE). Segundo a mesma, existem 14 UEs com SRE para AH/SD, no entanto, a informação parece desatualizada, haja visto que o Núcleo Bandeirante possui 3 escolas com SRE e não 2, como informa o site.

Atualmente, o Ensino Especial no DF está sob a administração da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN). A Figura-7 mostra um organograma elaborado para ilustrar a hierarquia à que as Salas de Recursos estão

submetidas, tomando como exemplo a sala de recursos em que trabalho (SAREARTE), localizada no Centro Educacional 2 – Riacho Fundo 1, na Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante.

Figura 7 – Organograma AEE-AH/SD-SEEDF



Fonte: elaborado pela autora.

2.2.1 Atendimento Educacional Especializado para Altas Habilidades/ Superdotação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (AEE-AH/SD-SEEDF)

Para garantir o acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com NEE, o sistema público de ensino do DF está orientado a dispor de oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na própria instituição, continuidade de estudo e acesso a modalidades mais elevadas de ensino, bem como a formação de professores específicos e a transversalidade da modalidade de

Educação Especial.

No âmbito do Distrito Federal existem quatro documentos que, de forma geral, norteiam os serviços de AEE: (1) Currículo Em Movimento da Educação Básica – Educação Especial - 2014; (2) Orientação Pedagógica – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – 2010; (3) Orientação Pedagógica – Ensino Especial - 2010 (OPEE-DF) e a (4) Estratégia de Matrícula (EM), lançada todos os anos. Mas no que se refere essencialmente às AH/SD, serão considerados os dois últimos. Infelizmente, algumas lacunas em relação ao público das AH/SD ficam evidentes, logo na apresentação da OPEE-DF, quando se determinam algumas responsabilidades:

Destaca-se, entretanto, que as ações favorecedoras e propiciadoras de inclusão e de **apoio às pessoas com deficiência** são de responsabilidade de todos os segmentos do Estado e da sociedade. (DF, 2010, Apresentação – grifo meu)

A menção aos estudantes AH/SD como parte do grupo de estudantes com NEE aparece pela primeira vez somente na unidade 2, que apresenta os fundamentos legais e as bases conceituais da OPEE-DF.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal apresenta a Orientação Pedagógica da Educação Especial, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Inclusão Educacional (MEC/SEESP, 2008), que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos **estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular. (DF, 2010, p. 17 – grifo meu)

O tema específico das AH/SD está restrito à duas páginas da OPEE-DF, que repete e reafirma a caracterização formal do público alvo da Educação Especial, apresentada a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o **atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. (MEC/SEESP, 2008, p.9 in DF, 2010, p.22 – grifo meu).

O último item da OPEE-DF que se relaciona objetivamente com o AEE-AH/SD, explica que este serviço, implantado na SEEDF desde 1976, foi reestruturado a partir da adesão à proposta do MEC com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S nas 26 unidades da federação e no Distrito Federal. A estrutura dos NAAH/S foi integrada à SEEDF, porém com adequações ao organograma institucional já existente. “Desse modo, esse serviço passou a ser

denominado Atendimento Educacional Especializado ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AEE-AH/SD)” (DF, 2010, p. 88).

Nessa perspectiva, foi mantida a composição do projeto original dos NAAH/S, onde estão definidas as três Unidades de Atendimento Especializado que se constituem nos pilares da Educação Especial - professor, estudante e família: Unidade de Atendimento ao Aluno Superdotado – UAS; Unidade de Atendimento ao Professor – UAP; Unidade de Apoio à Família – UAF. (DF, 2010, 89)

As Unidades de Atendimento Especializado em Altas Habilidades/Superdotação são responsáveis pelas atribuições relativas aos serviços ofertados nas respectivas Salas de Recursos, bem como pela coordenação desses serviços em âmbito central (DF, 2010, p.89).

Sobre a estrutura geral do serviço, o documento informa que o professor itinerante é responsável pela coordenação das Unidades de Atendimento ao Estudante AH/SD (UAS) e do Professor (UAP). Sobre a responsabilidade de cada unidade, esclarece:

A UAP é responsável, dentre outras atribuições, pelo suporte metodológico e orientação das práticas da equipe de professores-tutores que atuam nas salas de recursos, bem como pela orientação aos professores das classes comuns para a aplicação de adequações curriculares. A UAS é responsável pela articulação de parcerias produtivas no fomento às pesquisas dos estudantes e pela realização de oficinas, de acordo com suas áreas de interesse. (DF, 2010, p. 89)

No caso da Unidade de Apoio à Família (UAF), a coordenação fica a cargo de “um dos psicólogos ou professores com formação em psicologia que compõe o AEE-AH/SD, sendo que este profissional manterá sua atribuição de avaliação dos estudantes e suporte às famílias.” (DF, 2010, p.90)

Para um professor, mesmo trabalhando no AEE-AH/SD, não fica claro quais são as Unidades de Atendimento mencionadas acima. Outra inconsistência observada no documento, com relação ao professor itinerante, se refere à afirmação de que “as atribuições desses professores nas atividades de coordenação dessas unidades são compatíveis com o serviço de itinerância, porém, com atuação em todo o Distrito Federal” (p. 89); porém, na prática, o seu trabalho está restrito à cada uma das Regionais de Ensino. Quanto aos dois parágrafos finais da OPEE-DF em relação às AH/SD, parecem deixar mais dúvidas do que esclarecimentos àqueles ligados ao atendimento direto ao estudante.

No contexto atual das novas diretrizes de formalização do serviço de atendimento ao superdotado, os profissionais especializados que compõem a UAP (professores-tutores e professores-itinerantes) e a UAF (psicólogos/professores de psicologia) desenvolverão as ações relativas às

práticas de inclusão orientadas e articuladas pela **coordenação geral da área** que, por sua vez, atuará de acordo com as diretrizes estabelecidas pela **unidade de gestão central de Educação Especial**. O coordenador geral será selecionado por essa unidade, onde terá sua lotação.

As ações a que se refere o parágrafo anterior serão executadas em articulação com as Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, com as **equipes das salas de recursos**, com os orientadores educacionais e com os **coordenadores da Educação Especial nas Diretorias Regionais de Ensino**. A capacitação e disseminação de conhecimentos de responsabilidade da UAP serão viabilizadas pela coordenação geral da área em parceria com a EAPE e outras instituições de formação (DF, 2010, p.90 – grifos meus)

Desta forma, pode-se perguntar: Quem representa a “coordenação geral da área”? Onde encontra-se a “unidade de gestão central de Educação Especial? Quem são as “equipes das salas de recursos”, senão os professores-tutores, professor itinerante e psicólogo, mencionados no parágrafo anterior? Estas questões influenciam os objetivos que permeiam este trabalho no que concerne ao entendimento da estruturação dos serviços de AEE. A falta de clareza quanto à estrutura de coordenação da SEEDF para as AH/SD, assim como a falta de capacitação e atualizações profissionais oferecidas por algumas CREs, comprometem a qualidade da prestação dos serviços.

Quanto a Estratégia de Matrícula, os itens pertinentes ao AEE-AH/SD que interessam a este trabalho dizem respeito às Diretrizes Gerais, no que se referem a uma visão global das etapas e modalidades da Educação Básica e, mais adiante, às Modalidades de Ensino – Educação Especial (p. 58) – Sala de Recursos Específica (SRE) (p. 67). Sobre estas, a Estratégia de Matrícula nos esclarece que são um:

Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão, que tem por finalidade oferecer AEE aos estudantes que apresentam comportamento de AH/SD, com SC, DV, S/DA, matriculados em todas as etapas da Educação Básica, bem como na EJA, na Educação do Campo e na Educação Profissional e Tecnológica. (DF, 2023, p.67)

Conforme o documento, os estudantes que apresentarem comportamento de AH/SD deverão ser encaminhados ao AEE-SRE pelo professor itinerante de AH/SD, formando turmas nos horários matutino e vespertino, de acordo com a demanda apresentada. As salas “atenderão aos estudantes oriundos das unidades escolares da Rede de Ensino Pública e Particular, na proporção de 70% das vagas para a unidade escolar pública e 30% para a Rede Particular” (DF, 2023, p.68).

A Estratégia de Matrícula também deixa claro como o estudante tem acesso ao AEE-AH/SD-SRE e quais são os profissionais envolvidos neste atendimento:

O atendimento ao estudante com AH/SD, em SRE, será garantido mediante ficha de indicação preenchida por familiares e/ou profissionais da unidade

escolar pública de origem do estudante, e entregue na CRE pretendida. O relatório será emitido, após o período de observação, que compreende de 4 a 16 encontros, em que o estudante é submetido à avaliação realizada pela Equipe Especializada de AH/SD, juntamente com o professor itinerante AH/SD. As SRs de AH/SD devem ser organizadas, preferencialmente, em polos, para que o trabalho entre professor especialista, itinerante e psicólogo de AH/SD seja articulado e favoreça o desenvolvimento dos estudantes que apresentam comportamento de AH/SD. (DF, 2023, p. 68)

Nesta parte da Estratégia fica clara a importância de se identificar e efetivar o estudante para que conste no sistema da SEEDF, pois é a partir deste cadastro que se estabelece a demanda para abertura das salas de atendimento.

Nas solicitações de abertura de novas carências para professor de SR, ou abertura de novas turmas de SR, devem constar a listagem nominal atualizada dos estudantes a serem atendidos, **extraída do Sistema de Gestão i-Educar**, bem como, também, grade com os horários dos atendimentos, para pronunciamento das áreas técnicas da CRE, parecer da Subin, com autorização da Suplav e da Sugap. (DF, 2023, p. 68 – grifo meu)

Cabe aqui um questionamento perante uma perceptível incongruência do sistema: se são as SRE que efetivam os estudantes AH/SD no Sistema de Gestão i-Educar DURANTE o atendimento do estudante, como é possível gerar demanda para abertura de novas SRE para NOVOS estudantes que ainda não são atendidos? Esta incongruência talvez explique uma reclamação conhecida de pais e responsáveis que recorrem à SEEDF para obter atendimento especializado e não encontram vagas. Somente a CRE do Plano Piloto possui uma lista de espera “não oficial” de cerca de 500 estudantes (conforme comunicação pessoal de outros profissionais que trabalham em salas de recurso).

2.2.2 AEE-AH/SD em Sala de Recursos Especializada

O AEE-AH/SD-SEEDF, acontece em “Salas de Recurso, onde as atividades de enriquecimento são desenvolvidas sob a supervisão de professores e em diferentes áreas, tais como: artes, ciências, matemática, literatura e robótica”, como nos informa, resumidamente, Espíndola (2018, p. 36).

O atendimento educacional especializado tem por objetivos: (a) oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do potencial intelectual social e emocional dos estudantes identificados, bem como o enriquecimento do currículo; (b) coordenar as atividades práticas realizadas no atendimento e capacitação dos profissionais; (c) sensibilizar e orientar pais e comunidade escolar quanto a esse atendimento; (d) constituir parcerias com instituições de ensino superior para fins de apoio. (ESPÍNDOLA, 2018, p. 36)

A equipe para atendimento especializado aos estudantes com AH/SD envolve 3 tipos de profissionais: o professor especialista - um para cada área específica do

conhecimento, o professor itinerante e o psicólogo.

Os estudantes são atendidos no contraturno escolar, geralmente uma vez por semana. Estes podem ser indicados para o atendimento por professores de sala de aula regular, por seus familiares ou, até mesmo, por autoindicação, através de preenchimento de ficha de indicação e encaminhamento de documentação pertinente. Ao ingressar no atendimento, passam por um período de avaliação processual da equipe multidisciplinar, que costuma durar de 4 a 16 semanas, aproximadamente. A avaliação do aluno, baseada na concepção do Modelo dos Três Anéis de Renzulli, resulta em relatório de avaliação que, se positivo, culmina na efetivação do estudante no programa AEE-AH/SD-SEEDF. Os estudantes das escolas públicas são então registrados no sistema i-educar como Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE). No caso das escolas particulares, os familiares ficam responsáveis por encaminhar as informações para as secretarias escolares para registro.

As particularidades do atendimento para AH/SD são apresentadas pela OPEE-DF, explicando que as Salas de Recursos Específicas (SRE) constituem-se em “um espaço de mediação entre os conhecimentos adquiridos no ensino regular e o desenvolvimento do potencial talentoso desse estudante em sua(s) área(s) ou tópico(s) de interesse” (2010, p.86). Deve ser equipada com recursos mínimos que possibilitem a investigação e construção de protótipos relativos às pesquisas realizadas, seja na área acadêmica ou na área do talento artístico. Nas SRE, o professor deixa de ter um papel central no processo de aprendizagem e passa a atuar como tutor, mediando e articulando com outros espaços as demandas advindas do interesse do estudante. Para ampliar as possibilidades de inserção deste em um espaço mediador que vise à produção de conhecimentos, o professor-tutor que atua na SRE-AH/SD deve, prioritariamente:

1. realizar o atendimento especializado de modo a valorizar e respeitar tanto as necessidades educacionais diferenciadas do estudante, quanto a seus talentos, aptidões e interesses;
2. desenvolver uma prática adequada à estimulação do seu potencial, a fim de possibilitar-lhe o alcance, em ritmo próprio, de um nível de excelência (Atividade de Enriquecimento Tipo III) na adequação dos projetos idealizados às situações reais;
3. planejar alternativas de atendimento que alcancem as reais necessidades e expectativas do estudante, bem como correspondam ao referencial teórico que está sendo adotado pela SEDF;
4. suprir as necessidades dos estudantes, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que encontrem desafios compatíveis com as habilidades superiores que demonstram possuir;
5. romper com a rotina convencional do ensino regular para não gerar

- desperdício de talento, de potencial ou desmotivação do estudante por não estar devidamente assistido;
6. orientar o estudante oferecendo-lhe condições de, a partir da identificação de uma situação-problema, elaborar seu projeto de pesquisa e concluir todas as etapas, desde a idealização à execução;
 7. motivar e orientar a realização de novas propostas de trabalho;
 8. direcionar a organização de sua prática pedagógica cotidiana ao desenvolvimento das áreas de interesse dos estudantes e não com ênfase na área de concurso ou de formação inicial do próprio professor, atuando como professor-tutor; e
 9. intermediar/articular, sempre que possível, a sua inserção em espaço adequado ao seu potencial, quando, ao concluir os anos escolares da Educação Básica, não for mais possível o atendimento em salas de recursos da rede pública de ensino. (DF, 2010, p. 87)

Tanto a OPEE-DF, quanto a Estratégia de Matrícula (EM-DF), são vagas ao fornecer orientações objetivas sobre a dinâmica de ingresso e sobre os processos de identificação e efetivação dos estudantes com potencial para AH/SD nas salas de recurso. A EM-DF apenas afirma que os estudantes deverão ter relatórios de avaliação realizados pelos psicólogos e professores do AEE-AH/SD, a partir de seu encaminhamento para a equipe de atendimento especializado.

Sobre a oferta da Educação Especial e a identificação dos estudantes participantes, a EM-DF nos informa:

A Educação Especial é ofertada nas unidades escolares regulares, assim como, nas unidades escolares especializadas, compreendendo: os Centros de Ensino Especial (CEE), o Centro de Ensino Especial para Deficientes Visuais (CEEDV), a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito (EB). Essa modalidade de ensino é garantida aos referidos estudantes, sendo obrigatória sua identificação no Sistema de Gestão Escolar i-Educar. O lançamento dessa informação é de exclusiva responsabilidade da Secretaria Escolar da UE em conjunto com os profissionais da EEAA e do AEE em nível local, dos itinerantes de Surdez/Deficiência Auditiva (S/DA), Deficiência Visual (DV), Surdocegueira (SC) e **Altas Habilidade/Superdotação (AH/SD)**, mediante relatório/laudo médico. (DF, 2023. P. 58 – grifos da autora)

As Sala de Recursos Específicas (SRE) são definidas na EM-DF/2023 como espaços pedagógicos conduzidos por professores especializados, com aptidão, que têm por finalidade oferecer AEE aos estudantes que apresentam **comportamento de AH/SD**, com Surdez/Cegueira (SC), Deficiência Visual (DV) e Surdez/Deficiência Auditiva(S/DA), matriculados em todas as etapas da Educação Básica, bem como na EJA, na Educação do Campo e na Educação Profissional e Tecnológica. Alguns dos processos inerentes ao funcionamento próprio das SRE-AH/SD são elencados a seguir (DF, 2023):

- Estudantes que apresentarem comportamento de AH/SD serão encaminhados ao AEE da SRE pelo professor itinerante de AH/SD;
- O estudante da Rede Pública de Ensino terá sua inscrição efetivada na

SRE-AH/SD, após avaliação da equipe de profissionais de AH/SD, sendo, posteriormente, necessário o lançamento no Censo Escolar, Sistema de Gestão i-Educar – Módulo Escola e Educacenso.

- As SREs de AH/SD poderão ser constituídas por várias turmas, nos turnos matutino e vespertino, de acordo com a demanda apresentada.
- As SRE de AH/SD atenderão aos estudantes oriundos das unidades escolares da Rede de Ensino Pública e Particular, na proporção de 70% das vagas para a unidade escolar pública e 30% para a Rede Particular.

Em relação aos itens apresentados acima, faz-se necessário pontuar duas das dificuldades na prestação do serviço apontadas no início deste trabalho em relação a estrutura presente na CRE do Núcleo Bandeirante que são a falta do professor itinerante e do psicólogo no que concerne à indicação e efetivação do estudante no programa. Outro aspecto que dificulta o acesso do estudante AH/SD ao atendimento especializado a que tem direito é que este é:

garantido mediante ficha de indicação preenchida por familiares e/ou profissionais da unidade escolar pública de origem do estudante, e entregue na CRE pretendida. O relatório será emitido, após o período de observação, que compreende de 4 a 16 encontros, em que o estudante é submetido à avaliação realizada pela Equipe Especializada de AH/SD, juntamente com o professor itinerante AH/SD. (DF, 2023. p. 68)

Observe-se que as fichas de indicação devem seguir primeiro para a CRE e depois entregues ao professor itinerante, que no caso desta regional não existe. Cabe então ao professor especialista fazer o recebimento dos documentos e triagem dos estudantes. Some-se a isso o despreparo dos professores de salas de aulas regular em perceber indicativos de AH/SD nos estudantes, cuja orientação, em parte, também cabe ao professor itinerante e teremos uma “subnotificação” dos casos de AH/SD. Somados, estes aspectos dificultam o acesso do aluno ao atendimento educacional especializado a que tem direito.

2.2.3 Reconhecimento de Talento Artístico Notável em Artes Visuais

A tese de doutorado de Araújo (2021), também professor no AEE-AH/SD na área do talento artístico, foi inspiradora para esta pesquisa ao trazer para discussão alguns dos aspectos pertinentes ao reconhecimento de estudantes com AH/SD na área artístico-visual. Sua investigação fomentou-se na perspectiva de avançar no entendimento e discussão sobre a necessidade essencial de estudos específicos voltados para esses alunos, a formação inicial e/ou continuada dos professores de

artes visuais, e os métodos para identificar potenciais artísticos notáveis no ambiente de sala de aula regular, que indicam tanto traços comportamentais observáveis quanto habilidades artísticas específicas em artes visuais. Em sua tese, Araújo observa que, embora os trabalhos artísticos dos alunos sejam frequentemente vistos por diversos agentes como os principais indicadores de potenciais artísticos, com ênfase na habilidade de representação gráfica, também é possível notar outros comportamentos que podem sugerir uma predisposição para a criação artística, ou que se manifestam enquanto os alunos estão envolvidos no processo de produção artística. Isso, associado à complexidade referente a amplas dimensões de comportamentos, excepcionidades e habilidades específicas presentes nas diversas áreas de conhecimento, torna necessário que se utilizem critérios específicos estruturadores de cada área de conhecimento para a identificação desses indivíduos.

A exemplo dessa questão, Alencar e Fleith (2001) sinalizam que áreas como as artes visuais devem utilizar de seus próprios critérios teóricos em seu campo de estudo para identificar estudantes superdotados. Na mesma linha, Renzulli (2018a) entende que a definição que enfatiza habilidades artísticas deveria apontar caminhos para identificação e práticas de programação relacionada a área específica. Apesar da orientação sugerida pelos pesquisadores, há lacunas no que se refere às investigações sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação em artes visuais, tanto na definição, identificação e atendimento desses estudantes, pelo menos aqui no Brasil. (ARAÚJO, 2021, p. 34)

Como mencionado anteriormente, são muitos os mitos e desinformação que cercam os indivíduos com comportamentos de AH/SD. Na área das artes visuais, crenças equivocadas sobre o perfil deste alunado também se perpetuam, dificultando seu reconhecimento e a consequente indicação aos programas de atendimento especializado. Um destes equívocos, por exemplo, é a crença de que alunos com talento artístico-visual apresentam alto desempenho para o desenho realista e de que o domínio de tal habilidade está diretamente ligado a uma concepção de “dom”, uma dádiva. Manter esse entendimento gera vários problemas que dificultam a identificação de estudantes AH/SD em artes visuais, pois ignora tanto os traços comportamentais quanto as habilidades artísticas específicas que se manifestam em suas criações, revelando talentos artísticos em áreas distintas do desenho realista (ARAÚJO, 2021, p. 3).

Identificar características comportamentais e habilidades específicas trazidas pelos estudantes ao ambiente escolar pode favorecer aprendizagens mais significativas na medida em que o professor, como mediador, estiver preparado em direcionar sua prática docente a um currículo personalizado. Esta é uma estratégia

docente proveitosa para todo perfil de estudantes, mas fundamental no caso dos alunos AH/SD, para que tenham suas NEE atendidas. Reconhecer comportamentos de AH/SD é um desafio para docentes em geral, seja de que disciplina for, e é a partir das observações e experiências pedagógicas proporcionadas nas SARs que acontecem a maior parte das indicações de alunos para o AEE-AH/SD. Para isso, é preciso que o professor esteja familiarizado com as características deste grupo heterogêneo de alunos o que, como nos alerta Araújo (2021), está longe de ser uma realidade.

Lembrando o objetivo geral desta pesquisa, investiga-se alguns instrumentos pedagógicos comumente utilizados nas SRE como ferramentas auxiliares no processo de avaliação de comportamentos de AH/SD e quais são as orientações normativas para sua aplicação. Como já exposto, essas normativas oficiais não são suficientemente claras, menos ainda no caso particular de sua aplicação na área das artes visuais. O trabalho de Araújo(2021) parece esclarecer parte da gênese do equívoco na aplicação dos instrumentos recomendados pelo referencial teórico de Renzulli atualmente, quando relata as primeiras ações para aprofundar estudos e elaborar instrumentos de identificação de estudantes AH/SD, realizadas em 1976 no DF. Em 1975 foi criado o Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado que:

[...] reuniu um grupo de trabalho com pedagogos, psicólogos e orientadores educacionais (ALENCAR; FLEITH, 2001; MAGALHÃES, 2006), a fim de aprofundar os estudos e elaborar instrumentos de identificação dos estudantes superdotados e/ou talentosos. Em 1976, as primeiras ações foram implementadas com o levantamento das características dos alunos superdotados e/ou talentosos nas Escolas Classes Tributárias das Escolas Parques 303/304 Norte e 313/314 Sul, com o objetivo de identificar entre 3.000 alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 6º ano, aqueles que demonstrassem tais características, para, portanto, prestar atendimento específico a esse público. Foram produzidos e utilizados cinco instrumentos para o levantamento das características, interesses e rendimentos escolares dessa população. Entre os instrumentos, dois deles eram de responsabilidade direta do professor regente, a “Escala de Característica I”, que consistia no preenchimento de 17 itens, durante um mês, com observação direta, e a “Escala de Interesses”, que consistia no preenchimento de 12 itens, referente a 12 áreas de interesses que foram escolhidas em função do atendimento que seria realizado nas Escolas Parque, sendo ambos instrumentos mensuráveis numa escala de 10 pontos. Cabe ressaltar que os professores regentes receberam treinamento específico para a aplicação das escalas. (ARAÚJO, 2021, p.4)

Esta abordagem é condizente com a formação do “*pool* de talentos” referenciada por Renzulli (2004, p. 86), como estratégia para reconhecimento de estudantes com características de AH/SD para serem encaminhados aos programas de atendimento e enriquecimento especializados. Ou seja, são estratégias

“preliminares”, a serem implementadas junto ao conjunto de alunos de uma escola para seleção de indivíduos que serão, na sequência, avaliados em maior profundidade.

A partir das perspectivas levantadas nesse movimento, foi projetado uma Ficha de Indicação do Estudante (Anexo-2), baseado tanto no referencial teórico-metodológico de Renzulli e Reis (2014), quanto nas diretrizes trazidas pelo MEC (2007), e que vigoram até os dias atuais no âmbito do DF. Desde então, enfatizava-se a importância do papel do professor do ensino regular no processo de identificação dos alunos com AH/SD, bem como a relevância dos profissionais em áreas específicas de conhecimento em observância à aplicação de testes específicos por área.

Araújo (2021, p. 37) relata que apesar de dispormos, nos últimos anos, de diversas publicações de livros e artigos de pesquisa que abordam definições de talento em arte, modelos de identificação, características comportamentais e de produção, currículo, programas e avaliações dos estudantes com AH/SD nas artes visuais, bem como outros aspectos relevantes para o seu desenvolvimento educacional, esse conteúdo ainda não parece estar plenamente disseminado nos cursos de formação em arte-educação. No Brasil, esse tema de estudo é ainda pouco abordado, devido à limitada quantidade de pesquisas focadas em estudantes com AH/SD nas artes visuais. Pesquisas estas, fundamentais para ajudar a identificar potenciais artísticos significativos dentro do contexto educacional, oferecendo diretrizes claras para o encaminhamento desses estudantes ao atendimento educacional especializado. Conforme suas palavras:

É importante considerar esse público como uma população única a ser estudada e que merece ser melhor representado pela literatura das artes e da arte-educação. Mais ainda, necessitamos de estudos que contemplem as bases teóricas contemporâneas das pesquisas em educação em artes visuais, a fim de melhor responder às diversas perguntas que surgem quando nos deparamos com esses indivíduos em sala de aula. (ARAÚJO, 2021, p. 38)

Para que se possa reconhecer os potenciais artísticos notáveis e entender a multidimensionalidade das AH/SD nas artes visuais, ou em qualquer outro domínio do saber, Araújo defende que é necessário o uso de lentes teóricas diferenciadas e diversificadas, um deslocamento nas práticas educativas, ou ainda, um novo ângulo de percepção sobre potencialidades artísticas latentes ou manifestas dos estudantes.

Embora muitos potenciais artísticos demonstrados pelos estudantes sejam digno de nota, em geral, não são suficientemente reconhecidos para serem

valorizados, e por sua vez, desenvolvidos. Muitos comportamentos observáveis e habilidades artísticas específicas nas artes visuais são de pouca relevância quando o contexto educacional privilegia certos conhecimentos, valores e comportamentos em detrimento de outros, bem como, mantem sua forma de observar as potencialidades de cada estudante por meio de uma única perspectiva, ou apenas em um ou outro domínio em particular. Múltiplos são os comportamentos, as personalidades, os interesses, e principalmente as potencialidades que são latentes ou manifestas nos estudantes, mas que por vezes são imperceptíveis ou invisíveis ao olhar do professor da sala de aula, e em particular, das aulas de artes visuais. (ARAÚJO, 2021, p. 145)

A investigação apresentada por Araújo (2021) tratou, em resumo, de compreender em que medida a compreensão das AH/SD têm contribuído para o reconhecimento dos potenciais artísticos notáveis de estudantes em artes visuais nas SARs, e como isso afeta a indicação para os AEEs no DF. Alguns de seus achados apontam para a necessidade de um conhecimento maior por parte dos professores de arte sobre as AH/SD e a revisão da ficha de indicação do estudante oferecida pela SEEDF. No que se refere aos indicativos de comportamentos e habilidades relacionados às artes visuais, lhe parece fundamental que critérios específicos sejam desenvolvidos por artistas, pesquisadores e educadores dessa área do saber.

É da visão de Araújo que o acompanhamento de professores de arte, seja nas salas de aula regular, seja nos atendimentos educacionais especializados, se mostra vantajoso em relação à observação e avaliação de comportamentos e habilidades artísticas específicas dos estudantes. Conhecer cada aluno dentro do contexto do ensino das artes visuais, coloca os professores de arte em uma posição-chave como pesquisadores típicos a levantar dados mais confiáveis. Com conhecimento específico sobre o assunto e oportunidades de ação suficientes, são capazes de ampliar consideravelmente os dados e informações sobre os estudantes com potenciais artísticos notáveis. É nesse sentido que a pesquisa, ora desenvolvida, busca somar esforços.

3 – METODOLOGIA

3.1 – CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Partindo de definições metodológicas descritas por Gil (2008), o presente trabalho dividiu-se em duas etapas de pesquisa. Na primeira etapa, procedeu-se à uma pesquisa exploratória do tipo documental, tendo em vista sua principal finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Moreira e Caleffe nos oferecem mais detalhes sobre aspectos da pesquisa documental que justificaram esta escolha:

A pesquisa documental assemelha-se muito a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. A fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não. Além de ser realizada em bibliotecas a pesquisa documental também pode ser feita em institutos, em centros de pesquisa, em museus e em acervos particulares, bem como em locais que sirvam como fonte de informações para o levantamento de documentos. (MOREIRA, CALEFFE, 2008, p. 74)

Nesta etapa, buscou-se selecionar os documentos legislativos e normativos que ordenam e orientam o AEE-AH/SD no Distrito Federal e esclarecer se esses oferecem orientações para auxiliar na identificação de talentos artístico-visuais em Salas de Recurso para AH/SD.

Já na segunda etapa da pesquisa, optou-se por uma abordagem com característica descritiva, do tipo levantamento, objetivando, conforme Gil, “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Mais especificamente, nesta etapa buscou-se através da utilização de questionário, verificar quais são os instrumentos pedagógicos de identificação utilizados pelos professores em Sala de Recursos para AH/SD e se suas práticas encontram-se em consonância com os documentos levantados na primeira etapa da pesquisa. Cada etapa será descrita a seguir:

3.2 - PRIMEIRA ETAPA: SELEÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL

3.2.1 Levantamento preliminar das fontes de dados:

Para delimitar a seleção das fontes de dados relevantes para o tema estudado, foi realizada uma pesquisa preliminar para levantamento de uma lista de documentos confiáveis e acessíveis. A listagem de documentos a serem analisados partiu das fontes de consulta descritas a seguir:

1. Slides **UNIEB** – CRE Núcleo Bandeirante – 2024 (apresentados em reunião com grupo de professores): selecionada por fazer parte das orientações de trabalho apresentadas anualmente para a equipe de atendimento de AH/SD por parte da Regional de Ensino;
2. Site **ConBraSD** – 2024: selecionado por ser uma fonte pública e confiável de informações sobre a área de AH/SD;
3. **Parecer 51** – 2023: selecionado por ser o documento normativo mais recente disponibilizado pelo MEC em relação às diretrizes do Conselho Nacional de Educação para a área de AH/SD;
4. Apostila curso **PIPoCAS** – 2019 (Programa de Incentivo ao Potencial Criador de Alunos Superdotados): selecionada por fazer parte de formação complementar ministrada pela Professora Doutora Angela Virgolim, referência na área das AH/SD no Brasil;
5. Apostila formação **FAIARA** – 2018 (Faculdade Integrada de Araguatins): selecionada como parte de uma revisão da capacitação realizada para obtenção do certificado de aptidão, exigido pela SEEDF para que se possa trabalhar no AEE-AH/SD.
6. **ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA** Educação Especial – 2010: selecionado por ser o documento que orienta os serviços de AEE, de forma geral, incluindo as AH/SD.

Cada uma destas fontes forneceu uma relação de documentos legislativos/normativos concernentes ao AEE-AH/SD no Brasil e no Distrito Federal. A partir das seis fontes primárias, os dados foram relacionados, comparados e compilados conforme Planilha-1, adiante:

TABELA 2: COMPARATIVO - LEGISLAÇÃO/NORMATIVAS AEE – AH/SD

ANO	DOCUMENTO/LEGISLAÇÃO	OP AEE - 2010	FAIARA - 2018	PIPOCAS - 2019	PAREC. 51 - 2023r	CONBRASD - 2024	UNIEB/NB - 2024
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos;	X					
1961	Lei nº 4.024 de 20/12/61				X		
1971	Lei nº 5.692 de 11/08/71				X		

1972	Projeto Prioritário nº 35 (Plano Setorial de Educação e Cultura 1972 a 1974);				X		
1987	Parecer nº 711/87;	X					
1988	Constituição da República Federativa do Brasil;	X			X		X
1989	Lei nº 7.853/89 (regulamentada pelo decreto nº 3.298/99);	X					
1990	Declaração de Jomtien ("Educação Para Todos");	X					
1990	Estatuto da Criança e Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90);	X					
1990	Lei nº 8.069 de 13/07/90				X		
1993	Lei Orgânica DF;	X					
1994	Declaração de Salamanca;	X					X
1994	Política Nacional de educação especial		X		X		
1995	Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento*		X				
1995	Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: área de AH/SD.		X				
1996	LDB 9.394 Atualizada 2017 – Cap. V – Publ. Senado Federal	X	X	X	X	X	X
1996	Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional dos Alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talento*		X				
1998	Subs. para Organiz. e Funcionamento de Serviços de Educ. Especial, Área de Altas Habilidades, vol. 9 (Série Diretrizes)		X				
1999	Convenção da Guatemala (Decreto nº 3.956/2001);	X					
1999	Lei nº 2.352/99 (Portadores de AH/SD);	X					
1999	Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Superdotação e Talento – vol. 1-2.		X				
2000	Lei nº 10.098/00 (Acessibilidade – regul. Decreto 5.626/05);	X					
2001	Resolução CNE/CEB nº2 11/11/2001;					X	
2001	Parecer CNE/CEB 17/2001					X	
2001	Declaração Internacional de Montreal	X					
2001	Decreto nº 3.956/01 (promulga Convenção Interamericana);	X					
2001	Diretrizes Nac. para a Educ. Especial na Educação Básica.		X				
2001	Plano Nacional de Educação.		X				
2001	Resolução CNE/CEB Nº 2/2001 – 11 setembro 2001 Institui Dir. Nacionais para a Educ. Especial na Educ. Básica.	X	X	X			X
2001	Parecer CNE/CEB Nº 17/2001						
2002	Decreto nº 22.912/02 (Regulamenta Lei nº 2.698/2001)	X					
2002	Adaptações Curriculares em Ação: Desenv. Competências para o Atend. às Neces. Educac. de Alunos com AH/SD.		X				
2003	Lei nº 3.218/01 (Universalização Educação Inclusiva);	X					
2006	Convenção da ONU	X					
2007	Decreto nº 6.094/07 (Plano de Metas);	X					
2008	Decreto nº 186/08 (aprova convenção ONU);	X					
2008	Decreto nº 6571/08 (FUNDEB);	X					
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva						X

2009	Resolução CNE/CEB Nº4/2009 (Diretrizes Operac. AEE)	X		X		X	X
2009	Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (Diretrizes Operacionais AEE)	X					
2009	Lei nº 4.317/09 (Integração da Pessoa com Deficiência)	X					
2010	Orientação Pedagógica – Educação Especial SEEDF						
2010	Orientação Pedagógica - SEAA						
2011	Decreto Casa Civil 7.611/2011 – 11 novembro 2011			X	X	X	
2012	Lei nº 12.764, 27 dezembro 2012 (Lei Berenice Piana)						X
2013	Lei nº 12.796 de 04 abril 2013				X		
2014	Nota técnica nº 4/2014;			X		X	
2014	Currículo em Movimento da Educação Especial						X
2014	Orientação Pedagógica – Projeto Político Pedagógico e Coord. Pedagógica nas Escolas						X
2015	Lei nº 13.234 - 29 dezembro 2015;			X	X	X	
2017	Resolução nº 01 - 12 abril 2017 - Normas para a Ed. Especial no Sistema de Ensino do DF						X
2018	Currículo em Movimento: Anos Iniciais – Anos Finais						X
2021	Lei nº 14.191 de 03/08/21				X		
2023	Resolução nº 3/2023 - 19 dezembro 2023 - Normas para a Educ. Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal						X

Cada um destes documentos foi reunido e analisado sob a ótica dos objetivos de pesquisa. Muitos deles referem-se a orientações destinadas ao AEE que atendem às deficiências e que não se aplicam às AH/SD. Desta feita, não foram considerados como fontes relevantes. No entanto, durante o processo de busca dos documentos constantes da tabela acima, foram encontrados outros documentos que se mostraram fundamentais para responder às perguntas de pesquisa, e por isso, foram incluídos como fontes de dados. São eles: (a) Livros didático-pedagógicos do MEC – A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (2007); (b) Caderno Orientações NAAH/S (2006); Estratégia de matrícula Anual do DF (2023); (c) Portaria Concessão Aptidão (2023); (d) Caderno Orientações Concessão de Aptidão (2023); (e) Resolução Nº 3 - GDF-SEEDF – 19/12/2023.

3.3 – SEGUNDA ETAPA: QUESTIONÁRIO PROFESSORES

3.3.1 Participantes:

A SEEDF possui 14 Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga. Segundo o site

da Secretaria, todas possuem SRE-AH/SD. No entanto, até o momento desta pesquisa, não havia informações sobre as áreas específicas de atendimento.

Para este trabalho, foram solicitados a responder o questionário de pesquisa, cinco professores(as) do AEE-AH/SD, lotados em SRE para talento artístico de Regionais de Ensino diversas. O quantitativo de professores das SRE por área de atuação não consta do *site* oficial da SEE-DF na internet. Desta feita, os professores convidados a participar da pesquisa foram aqueles conhecidos pela pesquisadora e que se mostraram solícitos a responder ao questionário, conforme Tabela-3, adiante:

TABELA 3: Professores Questionados

PROFESSOR(A)	Entrada SEEDF	Entrada AEE-AH/SD	Regional Ensino	Equipe Completa?
PROF-1	2001	2003	TAGUATINGA	SIM
PROF-2	1998	2017	NÚCLEO BANDEIRANTE	NÃO
PROF-3	1997	2016	GUARÁ	SIM
PROF-4	1999	2019	NÚCLEO BANDEIRANTE	NÃO
PROF-5	2012	2022	TAGUATINGA	SIM

A Tabela-3 descreve o ano de entrada de cada professor na SEEDF, sua entrada no AEE-AH/SD – Talento Artístico, a CRE a que pertence e se a equipe de AEE está completa, ou não.

3.3.2 Questionário:

O questionário de pesquisa (Apêndice 1) foi elaborado com o objetivo de esclarecer aspectos sobre os processos de identificação de talentos artísticos notáveis em SRE por parte dos(as) professores(as), verificando a consonância entre as práticas pedagógicas e o referencial teórico, legislação e normativas pertinentes. Os instrumentos pedagógicos investigados de forma particular estão listados na pergunta-2, selecionados por constarem da “Capa Misteriosa” (Anexo-1). As perguntas constantes do questionário são:

1 - Como se dá o processo de efetivação do estudante AH/SD-**Talento Artístico** em sua Sala de Recursos/Regional?

2 - Você utiliza algum destes instrumentos como parte do processo de identificação dos comportamentos de AH/SD? (a) Escala de Características (Anexo-3), (b) Estilos de Aprendizagem (Anexo-4), (c) Portifólio do Talento Total (Anexo-5) e (e) Digitais do Aprendizado (Anexo-6):

3 - Você considera os instrumentos do item 2 adequados para compreender /avaliar estudantes AH/SD na área do **Talento Artístico-Visual**?

4 - Com exceção dos mencionados acima, você utiliza outro(s) instrumento(s) específico(s) para auxiliar no processo de identificação de estudantes AH/SD na área do **Talento Artístico-Visual**? Se SIM, indique quais e comente como o(s) utiliza e no que contribui(em) para o processo.

5 - Você recebeu alguma orientação ou instrução sobre a utilização de instrumentos específicos (dos mencionados acima ou outros) como ferramenta auxiliar no processo de identificação dos estudantes AH/SD por parte da equipe de atendimento ou da Coordenação Regional de Ensino?

4– RESULTADOS

4.1 – ANÁLISE DOCUMENTAL

Os documentos considerados relevantes para responder à pergunta de pesquisa sobre quais são os instrumentos pedagógicos recomendados para identificar estudantes com talento notável em artes visuais foram: 1 – Livros Didáticos-Pedagógicos MEC (2007), 2 - Orientação Pedagógica DF (2010), 3 – Caderno Orientações Concessão de Aptidão (2023) e 4 – Parecer nº 51 (2023).

4.1.1 Livros Didático-Pedagógicos MEC – 2007:

O Volume-1 dos livros do MEC (Fleith, 2007) dedica o capítulo quatro à “Estratégias de Identificação do Aluno com AH/SD”. O capítulo discute maneiras de construção do processo de identificação que gerem informações sobre os alunos AH/SD e orientem a prática docente. A recomendação é para que se identifique estas crianças o mais precocemente possível, necessário para assegurar seu desenvolvimento saudável. Guimarães e Ourofino (2007, p. 55) informam que, de acordo com a literatura, os instrumentos de identificação mais utilizados nos programas de atendimento aos alunos com AH/SD têm sido: (a) testes psicométricos, (b) **escalas de características**, (c) questionários, (d) observação do comportamento; e (e) entrevistas com a família e professores, entre outros. As autoras também fazem referência, citando Aspesi (2003), ao processo de identificação dos alunos para o Programa de Atendimento aos Portadores de Altas Habilidades da Gerência de Apoio à Aprendizagem do Superdotado e do Hiperativo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/GDF). Nesse processo o aluno é observado por um período de até quatro meses, etapa em que desenvolve atividades sugeridas a partir da aplicação do **inventário de interesses e de estilos de aprendizagem**.

A identificação do aluno com altas habilidades/superdotação requer a realização de uma sequência de procedimentos, tornando o processo capaz de detectar os alunos com potencial superior. Esses procedimentos devem incluir etapas bem definidas e **instrumentos apropriados**, formando uma combinação entre avaliação formal e observação estruturada no próprio contexto da escola, permitindo avaliar conhecimentos, estilos de aprendizagem e de trabalho do aluno. [...] a identificação deve ser enriquecida por outras fontes de informação, de forma a privilegiar uma visão sistêmica e global do indivíduo e não somente sua inteligência superior medida por meio de um teste de QI. (GUIMARÃES, OUROFINO, 2007, p. 56. Grifo meu)

As autoras ressaltam ainda que, com a modificação do conceito de superdotação para além da noção de quociente intelectual (QI), incluindo aspectos

como criatividade, aptidão artística e musical e liderança, o uso exclusivo de testes de QI perde sua relevância, tornando a identificação mais complexa e evidenciando a necessidade de se incluir **instrumentos** que investiguem estas outras dimensões. Para concluir, destaca-se a importância de que cada profissional/equipe interdisciplinar organize seu próprio conjunto de materiais que orientem suas ações.

No Volume-2 dos livros do MEC (2007), Chagas, Maia-Pinto e Pereira salientam a importância de se considerar o estilo de aprendizagem do aluno para expandir os arranjos instrucionais. Para obter estas informações, recomendam o uso de instrumentos, dando sugestões para construção de um **mapa de interesses** e um modelo de **Portifólio do Talento Total**. Este último possui uma diagramação mais “infantil” do que o modelo apresentado no Anexo-5.

4.1.2 Orientação Pedagógica DF (2010):

As atividades do AEE-AH/SD no DF são orientadas até os dias atuais, principalmente, pelo documento Orientação Pedagógica – Ensino Especial (2010). No entanto, o documento é vago em relação às normas e orientações pertinentes aos serviços de atendimento para AH/SD. As orientações nele constantes não chegam a dar conta de esclarecer aspectos operacionais vivenciados no dia a dia do atendimento, deixando muitas lacunas, como foi pontuado ao longo do trabalho. Como indício deste aspecto, tomemos o número de páginas da OPEE-DF/2010 dedicadas ao AEE-AH/SD: duas páginas, de um total de 138. De forma geral, nos documentos normativos que tratam do Ensino Especial, é preciso buscar com atenção as especificidades e as orientações que se aplicam às AH/SD, o que torna a leitura difícil e, por vezes, confusa. No que se refere aos aspectos sobre a identificação de estudantes AH/SD, o documento se limita a expor a definição oficial do MEC e sua concordância com a concepção do Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli.

4.1.3 Caderno Orientações Concessão de Aptidão (2023):

Este caderno é de edição recente e foi considerado relevante para esta pesquisa por explicitar os parâmetros de formação exigidos para o exercício em SRE, mencionando objetivamente a necessidade de conhecimento do arcabouço teórico de Joseph Renzulli e que prevê a utilização de instrumentos pedagógicos de avaliação. Nele é indicada a leitura do artigo “O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos” (RENZULLI,

2004). Nele, o autor menciona sua abordagem teórico-prática de pesquisa e a criação de instrumentos de identificação e avaliação, citando como exemplo o “**Formulário de Avaliação do Produto do Aluno**” (*Student Product Assessment Form – SPAF*, REIS, RENZULLI, 1982). Também comenta que tem, juntamente com seus colegas, “coletado uma ampla gama de instrumentos para avaliar os interesses e as diversas preferências de estilo. Estes instrumentos foram resumidos em Renzulli (1994)” (RENZULLI, 2004, p.99).

4.1.4 Parecer 51 (2023):

O Parecer nº 51 MEC/CNE/CP (2023) é o mais recente documento norteador referente às AH/SD. Nele apresenta-se um protocolo de identificação e avaliação para alunos AH/SD. Sobre a elegibilidade desses estudantes para o AEE, esclarece:

A elegibilidade desses estudantes com altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado na sala comum, nas salas de recursos multifuncionais ou outro ambiente específico, deve ser delineada, preferencialmente, mediante avaliação pedagógica e, se necessário, avaliação psicológica, neuropsicológica, ou ainda, avaliação biopsicossocial (quando caso de Dupla Excepcionalidade, em conformidade com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, artigo 2º), realizada, de preferência, por equipe multiprofissional que identifique as demandas educacionais específicas do aluno em processo de avaliação. A identificação dos estudantes superdotados é um ato pedagógico nos sistemas de ensino e é realizada por equipe de profissionais de forma inter e multidisciplinar. Deve incluir diferentes profissionais, conforme necessidades específicas (pedagogo, professor, psicólogo, fonoaudiólogo, neuropsicólogo, neurologista, neuropsiquiatra, psiquiatra, entre outros que forem necessários). Envolve todo o conjunto escolar em diferentes ações, visto que o processo é individualizado e o aluno pode se destacar em diferentes áreas, isoladas ou combinadas, as quais exigirão o olhar atento e particularizado de toda a equipe e de professores nas diferentes áreas do conhecimento.

Embora este documento não faça referência direta ao uso de instrumentos pedagógicos para a identificação dos estudantes AH/SD, apresenta um rol de indicativos que caracterizam desempenhos superiores, tanto na superdotação escolar quanto na criativa-produtiva, que deverão ser alvo de uma observação mais planejada e sistemática durante o período letivo. Destaque-se o item reservado aos indicativos do talento artístico-visual, não focado somente na habilidade em produzir desenhos realistas:

- Apresenta preferência de participação em atividades de artes visuais; prefere expressar visualmente suas ideias;
- Incorpora grande número de elementos em seus trabalhos de arte; varia o tema e os conteúdos dos trabalhos;
- Chega a soluções únicas e não convencionais a problemas artísticos;
- Se concentra por períodos longos em projetos de arte;
- Gosta de experimentar meios diferentes; experimenta usando uma variedade de

- materiais e técnicas;
- Tende a selecionar a arte como meio de expressão para atividades livres ou projetos de sala de aula;
- É particularmente sensível ao ambiente; é um observador perspicaz, percebe o incomum e os detalhes.
- Produz equilíbrio e ordem em seu trabalho de arte;
- É crítico no próprio trabalho; estabelece altos padrões de qualidade. (BRASIL, 2023, p. 14)

4.2– ANÁLISE DE RESPOSTAS DE QUESTIONÁRIO

A seguir apresentam-se as análises qualitativas e quantitativas das respostas ao questionário de pesquisa, oferecidas pelos professores.

4.2.1 QUESTÃO 1 – Processo efetivação estudante:

1 - Como se dá o processo de efetivação do estudante AH/SD-Talento Artístico em sua Sala de Recursos/Regional?

TABELA 4: RESPOSTAS QUESTÃO 1

PROF-1	Conforme definido pela Orientação Pedagógica (OP) e pela estrutura teórico-metodológica que orienta os atendimentos educacionais voltados para estudantes superdotados, é essencial conduzir um processo de observação e avaliação dos comportamentos associados à superdotação, com base na teoria dos Três Anéis. Essa abordagem considera três características fundamentais: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Durante um período que varia entre 4 e 16 semanas, são desenvolvidas estratégias de enriquecimento curricular e propostas de atividades-desafio. Essas atividades são projetadas para fornecer subsídios que auxiliem na identificação e avaliação detalhada do potencial do estudante-alvo, promovendo um entendimento mais aprofundado de suas habilidades e comportamentos.
PROF-2	O primeiro aspecto observado é o interesse e o envolvimento do estudante com as propostas e linguagens artísticas. Os conhecimentos específicos em relação às técnicas e elementos que compõem a linguagem visual são aquisições que acontecem no processo, durante o atendimento. Como o meu público são estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais, muitos não vivenciaram experiências artísticas ou atividades de Arte além do lápis de cor e tinta guache. Por isso, no momento da avaliação artístico-pedagógica das características e comportamentos de superdotação, a partir do Modelo Triádico (Renzulli) a habilidade artística é considerada, mas a criatividade, e o fazer artístico são mais relevantes que o produto final.
PROF-3	Após o período de observação dos estudantes, que geralmente ultrapassa o recomendado, em virtude do quantitativo de alunos a serem observados e avaliados, solicito a psicóloga do atendimento que priorize determinados estudantes para a avaliação. Enquanto são realizadas as avaliações psicométricas, com os estudantes indicados, aprofundo minhas observações, atualizo os instrumentais e preparo o relatório pedagógico. Em seguida, nos encontramos (psicóloga e professor), apresentamos nossos relatórios, avaliações e instrumentais, relatamos nossas considerações e, juntos, decidimos pela efetivação, desligamento ou encaminhamento dos estudantes para um outro atendimento, que pode ser exatas, códigos e linguagens, robótica, ou outro.
PROF-4	O estudante, após o período de observação (3 meses), e avaliação do(a) psicólogo(a), quando disponibilizado(a) pela secretaria de educação, é efetivado na sala de

	atendimento e registrado no sistema da SEE.
PROF-5	Após o período de observação que dura de 4 a 12 semanas.

Todos os professores mencionaram um “período de observação”, como preconizado nas normativas, sem serem, no entanto, distintivos em relação aos elementos observados. Alguns foram mais específicos ao mencionar o Modelo dos Três Anéis e as características de habilidade acima da média, criatividade e engajamento com a tarefa. Apenas um relatou a utilização de instrumental e a efetiva participação do psicólogo na efetivação do estudante no programa AEE-AH/SD.

4.2.2 QUESTÃO 2 – Utilização Instrumentos Pedagógicos:

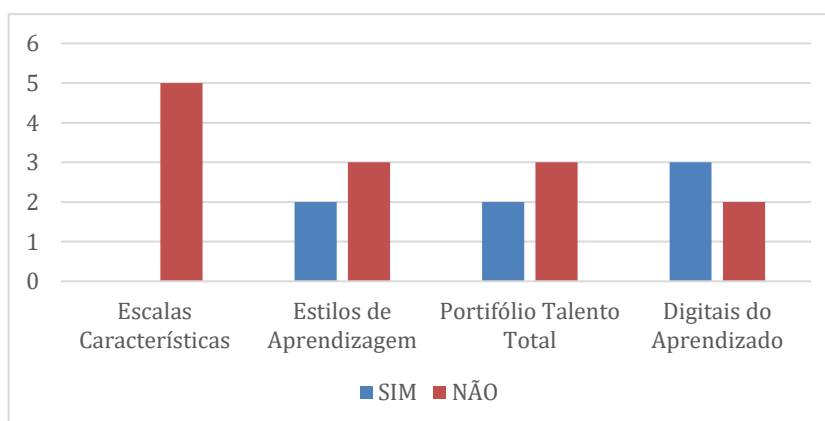
Você utiliza algum destes instrumentos como parte do processo de identificação dos comportamentos de AH/SD?

TABELA 5: RESPOSTAS QUESTÃO 2

PROF-1	☐ Escala Características; ☐ Estilos Aprendizagem; ☐ Portifólio Talento Total; ☐ Digitais Aprendizado Não utilizo instrumentos como a Escala de Características , os Estilos de Aprendizagem , o Portfólio do Talento Total e as Digitais do Aprendizado , pois não os considero adequados para atender às especificidades de estudantes com potencial artístico. Cada um desses instrumentos, apesar de ter sua relevância em outros contextos, não aborda de forma precisa as nuances do desenvolvimento e da identificação de talentos nas artes visuais. Por isso, prefiro métodos e ferramentas que sejam mais alinhados às demandas criativas, técnicas e autorais dos estudantes com habilidades excepcionais nesse campo.
PROF-2	☐ Escala Características; ☐ Estilos Aprendizagem; ☒ Portifólio Talento Total; ☒ Digitais Aprendizado Estes dois instrumentos possuem uma estrutura mais compreensível para os estudantes (em relação à linguagem e ao aspecto lúdico) e os dados são preenchidos ao longo do período de observação no atendimento, normalmente com meu auxílio. Dessa forma, posso mapear outros interesses e possibilidades de desenvolver projetos artísticos a partir da realidade e interesse pessoal. Os dois são similares na coleta de informações, então, utilizo um ou outro. (Os dados, quando possíveis, são direcionados para o planejamento das atividades propostas no AEE e ao contemplar o interesse do estudante é possível observar o envolvimento e o desejo em aprimorar as habilidades artísticas). Os resultados são descritos nos relatórios (diário de classe e relatórios de avaliação pedagógica).
PROF-3	☐ Escala Características; ☒ Estilos Aprendizagem; ☒ Portifólio Talento Total; ☒ Digitais do Aprendizado. A - Estilos de Aprendizagem: Este é o instrumental que mais utilizo no atendimento, tenho por hábito aplica-lo durante o primeiro contato com o estudante, quando ele não

	sabe, ainda, porque está no atendimento. O mesmo é aplicado, novamente, próximo a sua avaliação (para efetivação ou não). Após as aplicações consigo perceber se houve ou não mudanças na sua forma de aprender no período de observação, também me auxilia a conhecer um pouco mais este estudante que acaba de ingressar no atendimento, ainda desconhecido por mim. Ao final da aplicação e da tabulação tento seguir, ao máximo, o que a mesma me aponta, priorizando atividades que contemplem o estilo individual de aprendizagem, o que não é fácil, pois as vezes em um mesmo grupo temos 03 ou 04 formas diferentes de aprender. B - Portifólio do Talento Total: Utilizo muito pouco este instrumental, uma das barreiras é por não conter o nome e a disciplina de artes, o que é sentido também pelos estudantes. Recorro a este instrumental quando necessito de outras informações para a efetivação ou não do estudante. C - Digitais do Aprendizado: Utilizo muito. Acredito que, este instrumental, me possibilita uma visão mais ampla do grupo que se encontra em atendimento, pois me permite conhecer às predileções dos estudantes, possibilitando um aprofundamento e enriquecimento nos planejamentos e nas metodologias que serão utilizadas para aprimorar os atendimentos individuais e em grupo.
PROF-4	() Escala Características; (X) Estilos Aprendizagem; () Portifólio Talento Total; (X) Digitais Aprendizado São aplicados durante o período de observação, pois permitem que se compreendam os estilos de aprendizagem dos estudantes, assim como aos educadores personalizarem o ensino utilizando abordagens que ressoem com as preferências individuais (auditivas, visuais, cinestésicas...) , permitindo, não só a eficácia do aprendizado, mas também, mantém os alunos mais engajados. O uso das digitais promove a colaboração entre estudantes, permitindo que se conectem com peers que compartilham interesses semelhantes, enriquecendo assim, sua experiência de aprendizagem.
PROF-5	() Escala Características; () Estilos Aprendizagem; () Portifólio Talento Total; () Digitais Aprendizado Não utilizo nenhum desses instrumentos. São propostos alguns exercícios a fim de observar se o estudante apresenta os tres aneis de Renzulli: criatividade, envolvimento e habilidade acima da média.

Sobre a utilização dos instrumentos pedagógicos investigados, não parece haver consenso sobre sua utilização, embora dois professores tenham sido categóricos na afirmação de não utilizá-los. A Escala de Características não é utilizada por nenhum dos professores questionados e o Digitais do Aprendizado, o mais utilizado, conforme Gráfico-1.

GRÁFICO 1 – Utilização Instrumentos Pedagógicos

4.2.3 QUESTÃO 3 – Adequação dos Instrumentos Pedagógicos para Avaliação:

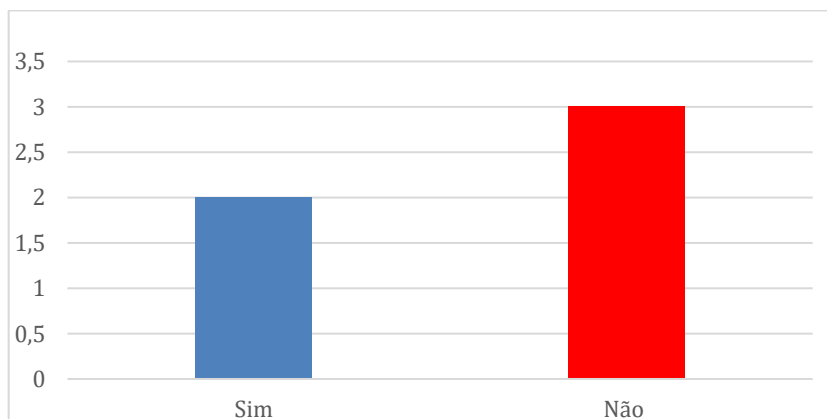
Você considera os instrumentos do item 2 adequados para compreender /avaliar estudantes AH/SD na área do **Talento Artístico-Visual**?

TABELA 6: RESPOSTAS QUESTÃO 3

PROF-1	() SIM (X)NÃO - COMENTE: Já mencionei anteriormente que não utilizo instrumentos, pois não os considero adequados para atender às especificidades de estudantes com potencial artístico. Diante disso, torna-se necessário refletir sobre possíveis adaptações que tornem esses recursos mais alinhados às demandas criativas, técnicas e autorais de estudantes com habilidades excepcionais nesse campo
PROF-2	() SIM (X)NÃO - COMENTE: Apesar de trazerem abordagens que geram dados possíveis de serem aplicados em uma avaliação na área de artes, não contempla aspectos como a fruição e intenção artística, avaliação de técnicas e materiais em arte, conceitos da linguagem visual, etc.
PROF-3	(X) SIM ()NÃO - COMENTE: O instrumental “ Estilos de Aprendizagem ”, no meu entendimento, é adequado, pois após a sua tabulação, tenho o hábito de sentar com o estudante e lhe explicar como e qual o resultado que encontramos, praticamente 90% deles concordam com o resultado. O que me auxilia, e muito, na abordagem que trarei para atendê-lo em sua individualidade.
PROF-4	(X) SIM ()NÃO - COMENTE: Se adequados ou não, não cabe a mim dizer, mas acredito na importância dos instrumentos de identificação, em seu processo, na sua capacidade de criar experiências de aprendizagem significativas e adaptadas. A compreensão dos estilos de aprendizagem e a utilização das digitais do aprendizado podem ajudar a construir um currículo mais inclusivo e eficaz, garantindo que esses alunos recebam o apoio necessário para prosperar academicamente e emocionalmente.
PROF-5	() SIM (X)NÃO - COMENTE: Acredito que os instrumentos não são tão eficientes quanto a observação.

A percepção dos professores sobre a adequação dos instrumentos pedagógicos para avaliação do talento artístico-visual particularmente, parece pender para uma conclusão negativa, embora alguns relatem sua importância no processo de conhecimento do perfil dos estudantes e direcionamento das atividades pedagógicas propostas. Três professores responderam “NÃO” e dois responderam “SIM”, demonstrado no Gráfico-2.

GRÁFICO 2 – Adequação Instrumento Avaliação Talento Artístico



4.2.4 QUESTÃO 4 – Utilização de Outros Instrumentos Pedagógicos:

Com exceção dos mencionados acima, você utiliza outro(s) instrumento(s) específico(s) para auxiliar no processo de identificação de estudantes AH/SD na área do **Talento Artístico-Visual**? Se SIM, indique quais e comente como o(s) utiliza e no que contribui(em) para o processo.

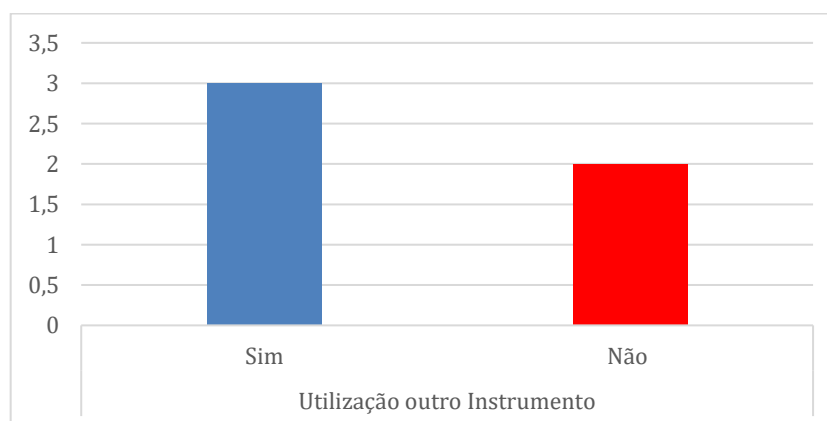
TABELA 7: RESPOSTAS QUESTÃO 4

	(X) SIM () NÃO
PROF-1	Tenho desenvolvido instrumentos próprios para a identificação de estudantes superdotados em artes visuais. Baseando-me nos instrumentos já mencionados, venho criando ferramentas que se alinham de maneira mais específica às particularidades do campo artístico. Essas novas abordagens buscam atender às demandas criativas, técnicas e autorais características desse público, proporcionando uma avaliação mais precisa e eficaz de seus potenciais e habilidades excepcionais. Os instrumentos que desenvolvi estão em processo de patenteamento e aperfeiçoamento para a obtenção de resultados ainda mais consistentes. Atualmente, esses recursos têm gerado não apenas avanços significativos na avaliação de estudantes com potencial artístico, mas também um conjunto robusto de informações que possibilitam a continuidade e o aprimoramento dos processos de desenvolvimento artístico.
PROF-2	(X) SIM () NÃO Normalmente utilizo as atividades do livro da Ângela Virgolim, que observar o traçado, a criatividade, a fluência de ideias e imaginação. A partir da primeira intervenção, proponho desdobramentos para o desenho, pintura, pesquisa de imagem ou

	conteúdo, objetivando o projeto individual.
PROF-3	(☒) SIM (☐) NÃO Não creio que se trate de um instrumental, utilizo a “Minha Rede de Ideias”, do livro Altas Habilidades/Superdotação - Manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final – Deborah E. Burns. A rede complementa os instrumentais, pois consegue me apresentar quais as intenções e objetivos finais dos estudantes, me auxiliando no planejamento dos meus atendimentos, além de me possibilitar a apresentação as atividades de enriquecimento dos tipos I, II e III. A teia é flexível, podendo ser mudada a qualquer momento, estas mudanças devem ocorrer com o conhecimento do professor (tutor). Me auxilia também a pesquisar, com antecedência, algum tema que por ventura eu não tenha conhecimento.
PROF-4	(☐) SIM (☒) NÃO
PROF-5	(☐) SIM (☒) NÃO

A maior parte dos professores relatou utilizar instrumentos alternativos para auxiliar no processo de identificação dos estudantes AH/SD. Um deles está trabalhando em um instrumento personalizado, outro utiliza o livro da Dra. Angela Virgolim (não especificado), e outro menciona livro de Débora E. Burns. Estas respostas, ilustradas no Gráfico-3, parecem sinalizar que esta área de trabalho se beneficiaria de maiores pesquisas e o debate em torno de instrumentais mais específicos para as artes visuais.

GRÁFICO 3 – Utilização Outros Instrumentos



4.2.5 QUESTÃO 5 – Recebimento de Orientações e Instruções:

Você recebeu alguma orientação ou instrução sobre a utilização de instrumentos específicos (dos mencionados acima ou outros) como ferramenta auxiliar no processo de identificação dos estudantes AH/SD por parte da equipe de atendimento ou da Coordenação Regional de Ensino?

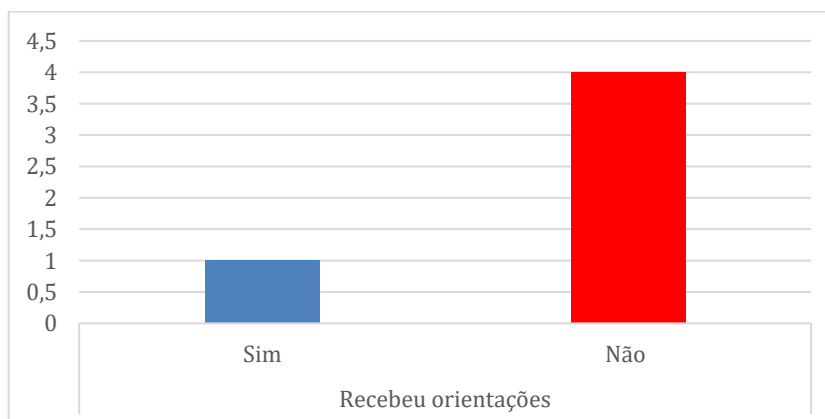
TABELA 8: RESPOSTAS QUESTÃO 5

PROF-1	(☒) SIM (☐) NÃO - COMENTE: Tenho trabalhado com superdotação desde 2003, contando inicialmente com o suporte de equipes itinerantes e cursos oferecidos pela EAPE. No entanto, atualmente nossas ações são realizadas de forma independente, sem apoio direto ou formação oferecida pela regional. Todo o trabalho é desenvolvido exclusivamente no ambiente escolar, a partir de iniciativas locais e recursos próprios. (Professores e itinerância)
PROF-2	(☐) SIM (☒) NÃO - COMENTE: Devido à ausência da itinerante, que entrou de licença médica quatro meses após meu ingresso no AEE, e também do contato com outros professores das salas de Arte das outras CREs, e por num primeiro momento atender a sala de anos iniciais e educação infantil nas áreas acadêmicas e artes, fui adaptando a aplicação dos instrumentos a minha realidade, já que são autoexplicativos e de fácil preenchimento. Os demais não utilizei. Os outros que utilizo são o instrumento de indicação (faço a análise das informações preenchidas e sempre que necessário entro em contato com a pessoa que realizou a produção do relatório de avaliação. Obtive auxílio da primeira professora da sala de Artes da CRENB, hoje aposentada.
PROF-3	(☐) SIM (☒) NÃO - COMENTE: Iniciei o atendimento após um curso oferecido pelas Professoras Vanessa Tentes e Liliane Bernardes, que à época se encontravam à frente da pasta de Altas Habilidades ou Superdotação na Secretaria de Educação. Este foi o único suporte que tive para o início de minhas atividades na SR AH/SD. Todos os outros conhecimentos adquiridos, inclusive as orientações para o preenchimento dos instrumentais, foram buscados por mim, em cursos e em trocas com os colegas de atendimento. A impressão que tenho, principalmente na atualidade, é que a CRE, só sabe da nossa existência em virtude das reuniões semanais, que ocorre com todas as salas de recursos da nossa regional. Nunca tivemos uma coordenação regional que tratasse especificamente das AH/SD. Nosso polo é que auxilia a CRE em suas demandas. Nossa gestão, mesmo possuindo excelentes credenciais para estarem onde estão, também conhecem pouco sobre o nosso atendimento. Enfim, não tive/tenho suporte institucional para as minhas demandas profissionais.
PROF-4	(☐) SIM (☒) NÃO - COMENTE: Realizei pesquisas e fiz cursos tanto da EAPE quanto de outras instituições.
PROF-5	(☐) SIM (☒) NÃO - COMENTE:

Apenas um dos professores relatou ter recebido orientação ou instrução sobre a utilização de instrumentos como ferramenta auxiliar no processo de identificação dos estudantes AH/SD por parte da equipe de atendimento ou da Coordenação Regional de Ensino (Gráfico-4). Um aspecto importante a ser observado neste momento, é que o professor que fez tal afirmativa é o mais antigo do grupo no AEE-AH/SD que respondeu ao questionário, tendo ingressado em 2003. O início de sua carreira nas AH/SD coincide com o momento de maior fomento das discussões sobre superdotação no país. Pertencem à primeira década dos anos 2000 muitas das legislações e documentos normativos da área, conforme pode ser conferido no resumo histórico apresentado em capítulo anterior. Quatro professores descreveram a realização de ações de formação e pesquisa independentes, a partir de recursos próprios. Dois foram explícitos em expor a falta de apoio de sua regional de ensino,

destacando a falta de apoio institucional ao trabalho realizado.

GRÁFICO 4 – Recebimento Orientações Sobre Instrumentos



4.3 - – RESPOSTAS ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

4.3.1 OBJETIVO GERAL:

Com base no referencial teórico de Joseph Renzulli - SEM (Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola), adotado pela legislação educacional brasileira, quais são os instrumentos pedagógicos recomendados para identificar estudantes com talento notável em artes visuais?

Os documentos que fazem referência ao uso de instrumentos para identificação de comportamentos de AH/SD são os livros didáticos-pedagógicos do MEC (2007). São mencionados os seguintes instrumentos constantes do referencial teórico de Renzulli: **(a)** escalas de características, **(b)** inventário de interesses, **(c)** estilos de aprendizagem, **(d)** mapa de interesses e **(e)** Portifólio do Talento Total.

Os instrumentos (a), (c) e (e) coincidem com os instrumentos que aparecem na “Capa Misteriosa” e que fizeram parte do questionário para os professores. Não foi possível identificar se (b) inventário de interesses e (d) mapa de interesses se referem ao mesmo instrumento, tampouco se estes coincidem com o quarto instrumento constante da “Capa” e do questionário, “Digitais do Aprendizado”. Esta suspeita baseia-se no fato deste instrumento conter indagações sobre áreas de interesse do estudante. Como os instrumentos não são apresentados, não foi possível elucidar a questão. Mas o fato que deve ser observado é de que a utilização destes instrumentos é sugerida independentemente da área/disciplina em que se está atuando. Não são recomendados com ênfase na área das artes visuais. Outro aspecto é que a maior

parte dos relatos sobre a aplicação dos instrumentos pedagógicos é, em sua maioria, referente ao momento de identificação do estudante para o encaminhamento aos serviços especializados, ou seja, anterior ao seu ingresso nas SRE.

Esses instrumentos estão sendo utilizados nas SRE-AH/SD-DF-Talento Artístico para esse propósito?

Analisando qualitativamente as respostas dos professores é possível afirmar que NÃO. Os instrumentos pesquisados (Escala de Características, Estilos de Aprendizagem, Portifólio do Talento Total e Digitais do Aprendizado) são utilizados de forma variada para levantamento de informações complementares sobre os alunos e direcionamento das atividades pedagógicas.

4.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1 - Quais os documentos legislativos/normativos que regulam o AEE-AH/SD no DF? Sob a perspectiva de que o ensino/atendimento aos estudantes com AH/SD está inserido no contexto do Ensino Especial, os resultados dessa pesquisa mostraram que todos os documentos relacionados na planilha comparativa - LEGISLAÇÃO/NORMATIVAS AEE – AH/SD são relevantes ao entendimento da atuação pedagógica na área. Acrescentem-se os documentos (a) Livros didático-pedagógicos do MEC (2007); (b) Caderno Orientações NAAH/S (2006); Estratégia de matrícula Anual do DF (2023); (c) Portaria Concessão Aptidão (2023); (d) Caderno Orientações Concessão de Aptidão (2023); e (e) Resolução Nº 3 - GDF-SEEDF – 19/12/2023, pelos motivos expostos anteriormente. No entanto, o único documento que factualmente se constitui como documento norteador das atividades do AEE-AH/SD é o **Caderno de Orientação – Educação Especial – DF (2010)**.

2 - A legislação e as normativas do AEE-AH/SD-SEEDF oferecem orientações pedagógicas específicas e adequadas para a identificação de talentos artístico-visuais notáveis em Sala de Recursos para AH/SD, para fins de efetivação do estudante no programa AEE-AH/SD-SEEDF-e cadastramento no sistema i-educar? Os resultados mostram que, de forma objetiva, a resposta é não. Em sua maioria, quando estas orientações estão presentes, referem-se ao contexto geral da superdotação em suas diferentes manifestações.

3 - Quais são os instrumentos pedagógico utilizados pelos professores AEE-AH/SD-DF – Talento Artístico para identificação de estudantes superdotados na área? Foi relatada pelos professores deste estudo a utilização dos

seguintes instrumentos: Estilos de Aprendizagem, Portifólio do Talento Total e Digitais do Aprendizado. Também informaram a utilização de instrumento próprio e outros de livro de Angela Virgolim.

4 - Há consonância entre o referencial teórico, legislação e normativas com/e as práticas para identificação de talentos artístico-visuais utilizadas pelos professores nas Salas de Recursos Especializadas? A convicção dos professores deste estudo é de que SIM. Em suas respostas os professores evidenciaram o entendimento do referencial teórico de Renzulli e a definição de superdotação presente no Modelo dos Três Anéis, bem como sua observância no procedimento de avaliação e identificação de estudantes superdotados. Não obstante, a utilização de instrumentos pedagógicos sugeridos pela literatura abordada não parece contribuir quanto ao julgamento das habilidades artístico-visuais notáveis.

4.4 - – OBSERVAÇÕES: A AGULHA NO PALHEIRO

A busca por respostas que inspirou esta pesquisa mostrou-se mais complexa do que poderia ter antecipado. O fato de o atendimento às AH/SD estar inserido no contexto geral do Ensino Especial que, em termos numéricos, parece abranger mais as deficiências, sujeitas aos serviços de complementação educacional, torna a leitura dos documentos normativos difícil e intrincada para aqueles que buscam orientações específicas. Imagina-se que em um mundo informatizado, conectado e permeado pela inteligência artificial, não deveria ser tão árduo encontrar informações seguras sobre qualquer assunto. Mas, onde melhor esconder uma agulha do que num palheiro? Onde melhor esconder uma informação senão, num multiverso de informações?! Tome-se como exemplo, buscas no site oficial do MEC, o qual, presume-se, ser uma boa fonte de consulta para conteúdos sobre educação. No entanto, a tarefa resultou difícil, tendo em vista que, em meados de 2024, o portal (<http://www.portal.mec.gov.br>) encontrava-se em processo de migração para a plataforma única do Governo Federal. O funcionamento concomitante das duas plataformas tornou bastante confusa a pesquisa. Ao realizar a busca a partir do nome de um documento, como por exemplo, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação”, o documento é aberto diretamente e o endereço eletrônico que aparece, relaciona-se ao “Planalto/Casa Civil”. Mas ao tentar navegar pelas opções do site para encontrar o documento desejado, a tarefa mostrou-se infrutífera. Ou seja, se não se sabe, de antemão, que documento se está buscando, é muito operoso encontrar os conteúdos desejados.

5 – CONCLUSÕES

Sentimentos de incerteza e desconforto vivenciados na prática docente no AEE-AH/SD em SRE para talento artístico-visual desencadearam o trabalho de pesquisa apresentado, na tentativa de, como bem aludem Moreira e Caleffe (2008), reexaminar minhas experiências.

Estimulado por um sentimento de incerteza ou desconforto, o prático reflexivo reexamina suas experiências. Qual é a natureza do problema? Quais eram as minhas intenções? O que eu fiz? O que aconteceu? No processo de observar e analisar estas experiências emergem os problemas. O problema – uma discrepância entre o ideal e o real, entre a intenção e a ação ou entre ação e efeito – estimula a investigação e motiva a absorção da nova informação como parte de uma busca ativa por melhores respostas e estratégias mais efetivas. Em resumo, ao ser questionada a prática, tem início um processo de aprendizagem que leva a uma mudança comportamental. (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 13)

Na busca ativa por melhores respostas, este trabalho averiguou quais são os instrumentos pedagógicos indicados pelas orientações legislativas e normativas da educação brasileira e distrital para identificar estudantes com AH/SD. Em seguida, constatou se os mesmos são utilizados nas SRE-AH/SD-Talento Artístico para este fim.

Desde a LDBEN/96, os estudantes com comportamentos de AH/SD são compreendidos como educandos com NEE, com direito ao AEE. Mas o fato de a superdotação estar inserida na educação especial, juntamente com as deficiências e com os Transtornos Globais do Desenvolvimento, torna a interpretação da legislação e das normativas mais complexa, já que é necessário filtrar as informações específicas para cada situação. Desta feita, a própria busca pela regulamentação que se aplica ao AEE-AH/SD, mostrou-se desafiadora. O documento Orientação Pedagógica - Ensino Especial de 2010 continua a ser, até hoje, a principal referência para as atividades do AEE-AH/SD no Distrito Federal. Contudo, as orientações contidas no texto não são suficientes para esclarecer diversos aspectos operacionais enfrentados no dia a dia do atendimento, deixando várias lacunas, como mencionado ao longo deste trabalho. Em relação à identificação de estudantes AH/SD, o documento restringe-se a apresentar a definição oficial do MEC, que está em consonância com a concepção do Modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli.

O **Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola** (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*) foi concebido por Renzulli e Reis e, no Brasil, passou a ser formalmente adotado pelo MEC em 2005, pretendendo a uniformização do atendimento da

superdotação. As principais diretrizes do SEM são apresentadas nos livros didáticos-pedagógicos do MEC de 2007, constituindo-se fonte de orientações relevantes até os dias atuais. É neles, com base no referencial de Renzulli e Reis, que se encontra a indicação da utilização de instrumentos pedagógicos para auxiliar na identificação das AH/SD. Todavia, sua utilização relaciona-se mais a formação de um pool de talentos, anterior ao atendimento realizado na SRE. A partir dos achados da pesquisa, considero justo afirmar que a legislação e as normativas do AEE-AH/SD-SEEDF não oferecem orientações pedagógicas específicas e adequadas para a identificação de talentos artístico-visuais notáveis em Sala de Recursos para AH/SD, uma vez que, na maioria dos casos, as orientações disponíveis se referem apenas ao contexto geral da superdotação em suas diversas manifestações. Isso talvez explique os achados em relação aos instrumentos pedagógicos, apontados pelas respostas dos professores ao questionário de pesquisa.

Os instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores AEE-AH/SD-DF – Talento Artístico, indagados nesta pesquisa, para auxiliar na identificação de estudantes superdotados na área incluem: Estilos de Aprendizagem, Portfólio do Talento Total, Digitais do Aprendizado, além de um instrumento de desenvolvimento próprio e outros, retirados de livros de Angela Virgolim. A partir das respostas coletadas, é possível afirmar que há consonância entre o referencial teórico, legislação e normativas e as práticas utilizadas pelos professores nas SRE para fins de identificação de talentos artístico-visuais notáveis. Foi possível corroborar que os professores demonstraram entendimento do referencial teórico de Renzulli e Reis, incluindo a definição de superdotação presente no Modelo dos Três Anéis, aplicando-o nos procedimentos de avaliação. No entanto, a utilização de instrumentos pedagógicos, sugeridos pela literatura abordada, não parece ser eficaz no julgamento das habilidades artístico-visuais notáveis de forma distintiva.

5.1 DESDOBRAMENTOS DE PESQUISA

Questionada a prática e observadas novas informações, resta a questão: à que mudanças comportamentais fomos levados? No Brasil, excelentes pesquisadores, principalmente mulheres, diga-se de passagem, investigaram e divulgaram as pesquisas de Renzulli, Reis e seus colaboradores, tornando-as acessíveis para os profissionais da área. No entanto, me parece coerente que tivéssemos acesso à sua obra traduzida, ampliando ainda mais sua abrangência e promovendo novas

pesquisas e debates teóricos para que, de fato, os preceitos da educação inclusiva se cumpram, também no que concerne às NEE dos estudantes AH/SD, focalizando na aprendizagem investigativa e no uso sábio dos conhecimentos. Como o próprio Renzulli (2018, p. 40) afirma, se pudermos ter um impacto no capital social e lideranças eficazes e empáticas, então estaremos preparando o tipo de pessoas que irão usar seus talentos para criar um mundo melhor.

Também é de minha opinião, enquanto professora e especialista na área, que os estudos sobre as artes visuais, sob a perspectiva das AH/SD, ainda é incipiente no contexto da Universidade de Brasília/Instituto de Artes, se comparado ao enfoque dado pelos departamentos de psicologia e educação, onde o Distrito Federal, há muito vem se destacando no cenário das pesquisas nacionais. Programas como o ProfArtes, que buscam trazer o professor que está em sala de aula para o universo da pesquisa acadêmica, me parece o início de um caminho promissor, na direção de remediar esse contexto. Nesse sentido, um dos possíveis desdobramentos desta pesquisa é que me provoca entusiasmo, inspira-se no trabalho do professor Araújo, que busca o aprofundamento de estudos referentes às especificidades do AEE-AH/SD-Talento Artístico, visando a construção de instrumentos pedagógicos distintivos e apropriados para a área. Como ele mesmo uma vez me disse: “públicos específicos demandam metodologias específicas”. No contato diário com os estudantes na SRE-AH/SD-TA é possível observar talentos notáveis para a produção gráfica de desenhos realistas ou mesmo baseados no universo de heróis e mangás, tanto apreciados pelos jovens. Mas como conduzi-los no sentido de uma produção artística verdadeiramente criativa e original? Considere-se aqui, também, o universo das novas tecnologias digitais às quais a maior parte dos professores não está familiarizada, como os jovens na atualidade. Uma investigação das bases teóricas que possam indicar respostas para o desafio exposto, que possam indicar metodologias específicas para este público, me parece um tema de pesquisa deveras instigante.

A realização deste trabalho teve a intenção de contribuir para o entendimento de um segmento da educação especial ainda muito incompreendido, juntamente com seu público alvo. Exemplifico essa incompreensão relatando uma experiência pessoal, vivida recentemente, com a negativa de um profissional de secretaria de registrar um estudante no sistema da SEEDF, mesmo diante de relatório de avaliação realizada pela equipe especializada de AEE-AH/SD, por não conter um CID (Classificação Internacional de Doenças), confirmado por um médico. Não bastou que se explicasse

que AH/SD não é uma doença. Foi necessária a intervenção da SEEDF, que manifestou-se meses depois, após muita insistência. Equívocos como esse são observados com mais frequência do que se gostaria e dificultam o acesso dos estudantes ao atendimento especializado a que têm direito.

Na certeza de que não sou a mesma pessoa que era ao iniciar este trabalho, encerro aqui esta empreitada, na esperança de haver contribuído com um grão de areia sequer, na busca pelo entendimento dos fatos. Ou melhor dizendo, espero ter contribuído com “um milho de pipoca”, lembrando, como bem afirmou Alves (2023), que milho de pipoca que não passa pelo fogo, continua a ser milho para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações só acontecem quando passamos pelo fogo, e quem não passa pelo fogo, fica do mesmo jeito, a vida inteira.

Figura 8: Ilustração Naolito.com



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/500181102384946333/> (29/07/2024 – 14h)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR E. M. L. S DE; FLEITH D. DE S. Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento. 2ª Edição. São Paulo: EPU, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S. de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. v. 1: orientação a professores, p. 13-24.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

AVES, R. **O Fogo que Nos Transforma**, 2023. Disponível em <https://www.ippb.org.br/textos/revista-online/convidados/o-fogo-que-nos-transforma - 07/03/2025> - 11:22h.

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R.H. de F. Superdotação e Seus Mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 14, n. 2, julho/dezembro, 2010.

ARAÚJO, Fábio T de. Experiências Estéticas em Evidência: Parâmetros Sobre Superdotação. Universidade de Brasília, DF, 2021.

BRANCO, A. P. S. C.; TASSINARI, A. M.; CONTI, L. M. C.; ALMEIDA, M. A. Breve histórico acerca das altas habilidades/superdotação: políticas e instrumentos para a identificação. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 2, p. 23-41, jan./jun., 2017.

BRASIL **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; volumes 1, 2 e 3**. FLEITH, D. DE S. (Org). Brasília: Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2007.

BRASIL, MEC/SEE **Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais**. VIRGOLIM, A. M. R. Brasília: Secretaria da Educação Especial – MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 51/2023** de 05 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei n.º 13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº**

4/2014. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2014.

BRASIL. **Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento Orientador.** MEC/SEE. Brasília, 2006.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009.

CHAGAS, J. F., MAIA-PINTO, R. R., PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. V. 2º Orientação a professores, p. 55-88.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). **Emenda à Lei Orgânica n.º 2.352, de 22 de setembro de 1999.** Modifica a Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica - Educação Especial.** Brasília: SEE, 2010.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula do Distrito Federal de 2023.** Brasília: SEE, 2023

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientações para Concessão de Aptidão do Distrito Federal.** Brasília: SEE, 2023

ESPÍNDOLA, F. **Breve Histórico do Atendimento Especializado em Altas/Habilidades do Distrito Federal.** In: VYANNA, K. (Org). Memórias e Perspectivas - 40 Anos de AEE AH/SD-DF. Brasília, DF: ICEIB, 2018. P. 33-44.

FLEITH, D. de S. **Psicologia e Educação do Superdotado: Definição, Sistema de Identificação e Modelo de Estimulação.** Cadernos de Psicologia da SBP, v. 5, n. 1, p.37-50, 1999.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2008

GUIMARÃES, T. G. e OUROFINO, V. T. AL. T. DE. Características Intelectuais, Emocionais e Sociais do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007. V. 1º Orientação a professores, p. 41-51.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. DE. Estratégias de identificação do aluno

com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. DE S. (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007. V. 1: orientação a professores, p. 53-66.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Percepção de Professores Sobre Alunos Superdotados. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, 2002.

MEDEIROS, A. I. de O. e; et al. Superdotação/Altas Habilidades Percebidas Por Pais e Professores do Ensino Fundamental, Nível 1. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1.179-1.194, nov. 2017.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. de S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez., 2007.

MOREIRA, H. E CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Eds.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar**. 1a ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2014. p. 219-264.

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. (Ed.). **Altas Habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais**. Curitiba: Juruá, 2018. p. 19-42.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **Schoolwide enrichment model: A how to guide for educational excellence**. 2a ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

VIRGOLIM, A. M. R. **A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação**. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, 23 set. 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/ Superdotação: Um diálogo pedagógico urgente**. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VIRGOLIM, A. M. R. **Gênio? Prodígio? Precoces? Afinal, o que significa o termo “superdotado”**. Informe Educativo do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBraSD, 2004.

ANEXO-1 – “A CAPA MISTERIOSA”

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

SALA DE RECURSOS – CRE _____ ESCOLA _____

HISTÓRICO DO ALUNO

Aluno(a): _____

D.N.: ____/____/____ Data de ingresso no Atendimento: ____/____/____

Escola: _____ Série/Ano: _____ Turno: _____

Efetivado: () Sim - Data: ____/____/____ () Não - Data: ____/____/____

() Desligado () Desistente () Transferido para: _____

Motivo: _____

DOCUMENTAÇÃO

() Ficha de Inscrição

() Ficha de Indicação

() Escala de Características

() Estilos de Aprendizagem

() Portfólio do Talento Total

() Digitais do Aprendizado

() Estilos de Aprendizagem

() Relatório de Avaliação em Altas Habilidades/ Superdotação 20 ____

() Relatório de Avaliação em Altas Habilidades/Superdotação 20 ____

() Acompanhamento do aluno superdotado no ensino regular 20 ____

() Acompanhamento do aluno superdotado no ensino regular 20 ____

() Relatório anual de acompanhamento individual do aluno na sala de recursos 20 ____

() _____

() _____

ANEXO-2 – Ficha de Indicação de Estudante para o AEE-AH/SD-DF



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - Subin
Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especializados - Dein
Gerência de Atendimento Educacionais Especializados - Gaesp

FICHA DE INDICAÇÃO DO ESTUDANTE

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO (AEE-AH/SD)

O objetivo desse instrumento é auxiliar o professor na síntese das características/habilidades observadas no estudante com vista ao atendimento no AEE-AH/SD. O referencial teórico adotado pela SEEDF define a superdotação a partir do **Modelo dos Três Anéis** proposto por Joseph Renzulli e pelas Diretrizes recomendadas pelo MEC, apresentados no corpo deste instrumento. Considere que os fatores que identificam uma alta habilidade/superdotação não ocorrem na mesma intensidade e nem o tempo todo. Além disso, aparecem em certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias, principalmente, quando o estudante está engajado em atividades do seu interesse. Após preencher o instrumento, entregue-o na Coordenação Regional de Ensino - CRE ou ao professor Itinerante da CRE. É **imprescindível** preencher corretamente **todos os dados, assinar e anexar** a este instrumento de indicação:

- (a) Certidão de nascimento do estudante;
- (b) Histórico escolar ou outro documento demonstrativo do desempenho acadêmico atual;
- (c) Produções artísticas, no caso de indicação para a área de talento;
- (d) Produções acadêmicas na área de habilidade.

Nome do responsável pela indicação e preenchimento da ficha: _____

() Professor () Família () Auto indicação () Outro: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Indicação para a área: () Acadêmica () Talento artístico

Data da indicação: ____/____/____

1. Identificação do(a) estudante

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____ anos. Sexo: () M () F

Naturalidade: _____ Endereço: _____

Telefone Residencial: _____

Pai: _____

Mãe: _____

Responsável: () o pai () a mãe Outro: _____

Telefones de contato com o responsável: ____/____/____

E-mail do responsável: _____

2. Dados Acadêmicos

Escola: _____ CRE: _____

Endereço da Escola: _____ Telefone: _____

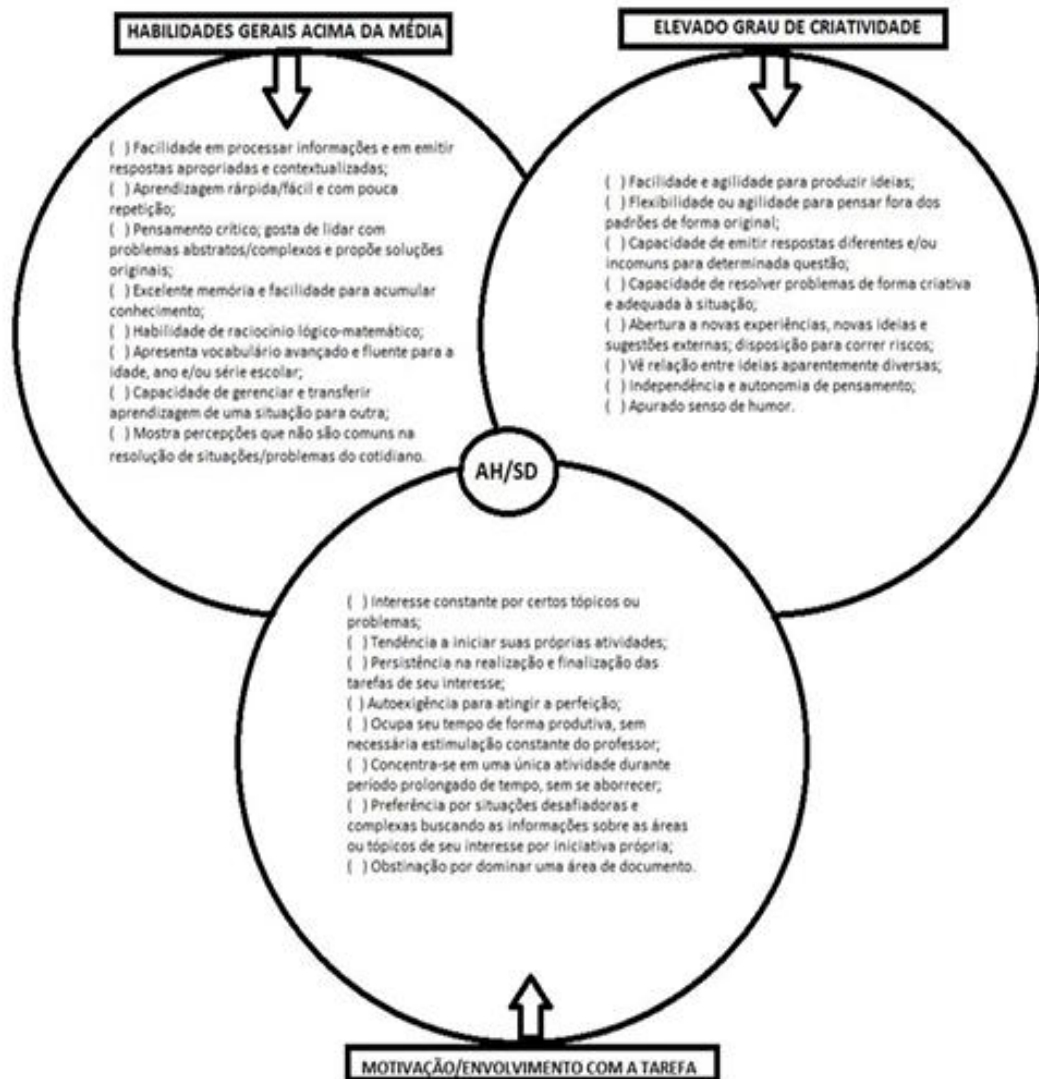
Ano/Série do(a) estudante: _____ Turma: _____ Turno: () Matutino () Vespertino

Orientador(a) Educacional: _____ Telefone: _____



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - Subin
Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especializados - Dein
Gerência de Atendimento Educacionais Especializados - Gaesp

3. Características observadas no estudante de acordo com o Modelo dos Três Anéis: marque com um "X" as características ou comportamentos observados:



4. Situações de destaque do estudante relacionadas a algumas das características ou comportamentos acima e/ou em premiações, olimpíadas, campeonatos, feiras, exposições, produções literárias, concursos, entre outras participações de destaque relativas à sua área de interesse/talento:



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral - Subin
Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especializados - Dein
Gerência de Atendimento Educacionais Especializados - Gaesp

5. Habilidades específicas e/ou áreas de interesse do estudante:

5.1. ÁREA ACADÊMICA

Disciplinas/áreas curriculares

- | | |
|--|--|
| ☐ Matemática | ☐ Língua Portuguesa |
| ☐ Física | ☐ Literatura |
| ☐ Química | ☐ Geografia |
| ☐ Biologia | ☐ História |
| ☐ Robótica/Mecatrônica | ☐ Sociologia |
| ☐ Mecânica | ☐ Filosofia |
| ☐ Astronomia | ☐ Política |
| ☐ Língua Estrangeira: _____ | ☐ Outras: _____ |

5.2. ÁREAS DE TALENTO

ARTES VISUAIS

- ☐ Demonstra interesse em participar de atividades de artes plásticas envolvendo-se muito nas tarefas propostas.
- ☐ Demonstra originalidade na composição de trabalhos artísticos:
- ☐ desenho ☐ caricatura ☐ escultura ☐ pintura ☐ colagem ☐ maquetes
- ☐ outro: _____
- ☐ Demonstra habilidade e interesse em lidar com novas técnicas, temas e materiais.
- ☐ Demonstra habilidades de adaptar, melhorar ou modificar objetos e ideias.
- ☐ Utiliza-se das artes plásticas para expressar suas experiências e sentimentos.
- ☐ Outro: _____

ARTES CÊNICAS / TEATRO

- ☐ Demonstra interesse em participar de atividades dramáticas.
- ☐ Demonstra interesse / conhecimentos pelos termos técnicos do teatro como figurino, maquiagem, adereço, cenografia, sonoplastia, iluminação etc.
- ☐ Demonstra curiosidade sobre as modalidades de teatro: sombra, fantoche, marionete, máscara e atores.
- ☐ Demonstra relevante capacidade de improvisação.
- ☐ Apresenta facilidade de expressão corporal.
- ☐ Interpreta personagens de forma marcante.
- ☐ Outro: _____



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
Diretoria de Educação Inclusiva e Atendimento Educacionais Especializados

HABILIDADE PSICOMOTORA

- ☐ Habilidade superior na coordenação motora fina;
- ☐ Habilidades para atividades mecânicas e para manipular diferentes tipos de máquinas;
- ☐ Capacidade de montar, desmontar ou consertar objetos e aparelhos;
- ☐ Habilidade em mover-se expressivamente em resposta a diferentes estímulos musicais e verbais;
- ☐ Apresenta proeza atlética em _____
- ☐ Habilidade superior em esportes, como: _____
- ☐ Outro: _____

HABILIDADE MUSICAL

- ☐ Gosta muito de cantar, assobiar, cantarolar, batucar com as mãos e os pés, escutar música;
- ☐ Apresenta memória musical superior e capacidade de improvisação.
- ☐ Demonstra habilidade para o canto, melodia, tom, ritmo e timbre;
- ☐ Demonstra capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar-se como os musicistas, instrumentistas e maestros;
- ☐ Toca instrumento(s): _____

HABILIDADE DE LIDERANÇA

- ☐ Age como líder no grupo;
- ☐ Demonstra habilidade de articular ideias e de se comunicar bem com os outros;
- ☐ Demonstra capacidade de influenciar o grupo com suas ideias e opiniões;
- ☐ Demonstra habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- ☐ Apresenta comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.

6. Outras informações relevantes durante a sua observação:

7. Informações complementares: o estudante apresenta algum diagnóstico além da suspeita de altas habilidades/superdotação?

☐ sim (*anexar Laudo*) ☐ não
Qual? _____

Entrega da Ficha preenchida em: ____/____/____

Início do **Período de Observação** (1º dia na Sala de Recursos): ____/____/____

ANEXO- 3 – Instrumento pedagógico “ESCALA DE CARACTERÍSTICAS”

I. Características de aprendizagem		Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Freqüentemente	Sempre
O aluno demonstra...							
1. vocabulário avançado para sua idade ou série.							
2. habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas.							
3. uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico.							
4. habilidade de entender princípios não diretamente observados.							
5. perspicácia em perceber relações de causa e efeito.							
6. entendimento de material mais complicado através de raciocínio analítico.							
7. uma grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos.							
8. habilidade de lidar com abstrações.							
9. facilidade para lembrar informações.							
10. habilidade de fazer observações perspicazes e sutis.							
11. habilidade de transferir aprendizagens de uma situação para outra.							
Some o total de cada coluna							
Multiplique pelo peso							
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso							
Total							

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS DE ALUNOS COM HABILIDADES SUPERIORES – REVISADA

SCALES FOR RATING THE BEHAVIORAL CHARACTERISTICS OF SUPERIOR STUDENTS-R

Joseph S. Renzulli/ Linda H. Smith/ Alan J. White/ Carolyn M. Callahan/ Robert K. Hartman/ Karen L. Westberg
University of Connecticut – USA
Tradução: Angela Vergolin – Universidade de Brasília - 2001

Nome do Aluno:

Escola:

Série:

Professor (ou pessoa que está preenchendo este formulário):

Data:

As escalas deste instrumento contêm itens que permitem ao professor fazer uma estimativa dos comportamentos do aluno nas áreas de aprendizagem, motivação, criatividade e liderança. A avaliação para cada item deve refletir a frequência com que você observa cada característica. Os itens são derivados da literatura de pesquisa sobre as características das pessoas superdotadas e criativas. Deve-se ressaltar que uma considerável quantidade de diferenças individuais pode ser encontrada nesta população e, desta forma, é provável que os perfis variem bastante de um aluno para outro. Cada item nas escalas deve ser considerado separadamente e deve refletir o grau no qual você observou a presença ou ausência de cada característica. Uma vez que as dimensões do instrumento representam conjuntos relativamente diferentes de comportamentos, as pontuações obtidas em cada escala NÃO devem ser somadas para se obter uma pontuação total.

Instruções. Leia cada item de cada escala e circule o desenho da *carinha* que corresponde a frequência com que você tem observado cada comportamento presente no aluno. Cada item deverá ser lido com a frase inicial, “O aluno demonstra...” Use a seguinte escala de valores:

Nunca	Muito raramente	Raramente	Ocasionalmente	Freqüentemente	Sempre

Avaliação:

- Some o número total de círculos em cada coluna para obter o “Total da Coluna”.
- Multiplique o Total da Coluna pelo Peso de cada coluna para obter o Peso da Coluna Total.
- Some os Pesos da Coluna Total por obter a Pontuação Total para cada dimensão da escala.

NRC G/T

University of Connecticut
The National Research Center on the Gifted and Talented
2131 Hillside Road Unit 3007 - Storrs, CT 06269-3007
www.gifted.uconn.edu

II. Características de criatividade		nunca	multo raramente	raramente	ocasionalmente	frequentemente	sempre
O aluno demonstra...							
1. habilidade de pensamento imaginativo.							
2. senso de humor.							
3. habilidade de produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes.							
4. espírito de aventura ou disposição para correr riscos.							
5. habilidade de gerar um grande número de idéias ou soluções para problemas ou questões.							
6. tendência em ver humor em situações que não parecem humorísticas para os outros.							
7. habilidade de adaptar, melhorar ou modificar objetos ou idéias.							
8. atitude de brincadeira intelectual, disposição para fantasiar e manipular idéias.							
9. atitude não conformista, não temendo ser diferente.							
Some o total de cada coluna							
Multiplique pelo peso							
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso							
Total							

III. Características motivacionais		nunca	multo raramente	raramente	ocasionalmente	frequentemente	sempre
O aluno demonstra...							
1. habilidade de se concentrar intencionalmente em um tópico por um longo período de tempo.							
2. comportamento que requer pouca orientação dos professores.							
3. interesse constante por certos tópicos ou problemas.							
4. obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse.							
5. persistência em seu trabalho escolar, mesmo quando ocorrem contratempos.							
6. preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços.							
7. persistência, indo até o fim quando interessado em um tópico ou problema.							
8. envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas.							
9. compromisso com projetos de longa duração, quando interessado em um tópico.							
10. persistência quando busca atingir um objetivo.							
11. pouca necessidade de motivação externa para finalizar um trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.							
Some o total de cada coluna							
Multiplique pelo peso							
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso							
Total							

IV. Características de Liderança	nunca	nao	nao	nao	nao	nao	nao	nao	nao	nao
O aluno demonstra...										
1. comportamento responsável; pode-se contar com ele para terminar as atividades ou projetos que começou.										
2. tendência a ser respeitado pelos colegas.										
3. habilidade de articular idéias e de se comunicar bem com os outros.										
4. autoconfiança quando interage com colegas da sua idade.										
5. habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações.										
6. comportamento cooperativo quando trabalha com os outros.										
7. tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas.										
Some o total de cada coluna										
Multiplique pelo peso										
Some os totais das colunas multiplicadas pelo peso										
Total										

ANEXO-4 – Instrumento Pedagógico “ESTILOS DE APRENDIZAGEM”



ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Joseph S. Renzulli & Linda Smith
Tradução e adaptação: Ângela Virgolin
Universidade de Brasília/UConn

Nome : _____
Data : _____
Professor: _____

Série: _____

INSTRUÇÕES: Leia cada frase abaixo e decida se ela descreve uma atividade que você gostaria de fazer na escola. Para cada frase, circule o número que corresponde ao tanto que você gosta ou não gosta de cada atividade. Lembre-se, as frases não se referem ao que você faz na escola, mas ao que você GOSTARIA de fazer na escola. Não deixe de marcar sua resposta para cada frase.



	Gosto muito	Gosto	Não tenho certeza	Não gosto	Detesto
7. Fazer parte de uma equipe que discute eventos atuais.	4	3	2	1	0
8. Ter a ajuda de um amigo que o ajuda a aprender uma matéria difícil de entender.	4	3	2	1	0
9. Usar um jogo de tabuleiro para praticar uma de suas matérias escolares.	4	3	2	1	0
10. Trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor.	4	3	2	1	0
11. Planejar um projeto para você trabalhar sozinho.	4	3	2	1	0
12. Responder em voz alta as perguntas feitas pelo professor.	4	3	2	1	0
13. Ouvir as idéias de outros alunos durante uma discussão de classe sobre algum assunto.	4	3	2	1	0
14. Ouvir o professor dar informações novas.	4	3	2	1	0
15. Responder por escrito a perguntas sobre uma matéria que você acabou de ler.	4	3	2	1	0
16. Aprender sobre um evento tal como a Independência, dramatizando em classe.	4	3	2	1	0
17. Ter um colega lhe ensinando como fazer algo que ele ou ela fazem muito bem.	4	3	2	1	0
18. Praticar vocabulário através de jogos de palavras.	4	3	2	1	0
19. Discutir material de classe com um grupo de outros alunos.	4	3	2	1	0
20. Trabalhar por conta própria para preparar um material que você vai apresentar para a classe.	4	3	2	1	0
21. Ser interrogado pelo professor para ver se você entende uma história que você leu.	4	3	2	1	0
22. Discutir um assunto porque você discorda do que outro aluno disse.	4	3	2	1	0
23. Tomar notas à medida em que o professor fala para a classe.	4	3	2	1	0
24. Trabalhar em tarefas onde você completa a palavra que falta para completar uma frase.	4	3	2	1	0

2



ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Joseph S. Renzulli & Linda Smith
Tradução e adaptação: Ângela Virgolin
Universidade de Brasília/UConn

Nome : _____
Data : _____
Professor: _____

Série: _____

INSTRUÇÕES: Leia cada frase abaixo e decida se ela descreve uma atividade que você gostaria de fazer na escola. Para cada frase, circule o número que corresponde ao tanto que você gosta ou não gosta de cada atividade. Lembre-se, as frases não se referem ao que você faz na escola, mas ao que você GOSTARIA de fazer na escola. Não deixe de marcar sua resposta para cada frase.



	Gosto muito	Gosto	Não tenho certeza	Não gosto	Detesto
1. Ir com um grupo à biblioteca para procurar informações.	4	3	2	1	0
2. Estudar por conta própria para aprender coisas novas.	4	3	2	1	0
3. O professor faz perguntas à classe sobre a matéria que foi dada para ser estudada.	4	3	2	1	0
4. Discutir em classe um assunto sugerido pelo professor.	4	3	2	1	0
5. Outros alunos que sabem bastante um tópico apresentam suas idéias para a classe.	4	3	2	1	0
6. Trabalhar em tarefas onde as perguntas são organizadas de forma que você possa entendê-las direito.	4	3	2	1	0



University of Connecticut
The National Research Center on the Gifted and Talented
2131 Hillside Road Unit 3007 • Storrs, CT 06269-3007
www.gifted.uconn.edu

¹ Learning Styles Inventory. Renzulli, J. S. & Smith, L. H. (1978). @ Copyright Creative Learning Press.

	Gosto muito	Gosto	Não tenho certeza	Não gosto	Detesto
25. Aprender sobre o processo de eleição representando o papel de um membro de um partido que compete com outro partido para ganhar votos para seu candidato.	4	3	2	1	0
26. Aprender informação nova ou aprender a resolver um problema com a ajuda de outro aluno em sua classe.	4	3	2	1	0
27. Jogar um jogo que usa cartões para praticar o que você aprendeu.	4	3	2	1	0
28. Trabalhar com outros alunos em um projeto que o professor sugeriu.	4	3	2	1	0
29. Ler um livro para aprender tudo sobre algum tópico.	4	3	2	1	0
30. Participar de exercícios em sala de aula onde o professor faz perguntas específicas para cada aluno da classe.	4	3	2	1	0
31. Compartilhar suas idéias com outros alunos durante uma discussão de classe sobre algum tópico.	4	3	2	1	0
32. O professor dá instruções específicas sobre como fazer as coisas.	4	3	2	1	0
33. Ouvir um palestrante convidado falar de um assunto que você está estudando em sala de aula.	4	3	2	1	0
34. Aprender como o governo trabalha representando o papel de um funcionário que tem que lidar com uma situação de crise.	4	3	2	1	0
35. Reunir com um colega para fazer lições de casa.	4	3	2	1	0
36. Fazer parte de um time numa competição de ortografia com outro time da sala.	4	3	2	1	0
37. Trabalhar com outros alunos para fazer um projeto sobre uma matéria que você está estudando.	4	3	2	1	0
38. Estudar por conta própria um assunto que você mesmo escolheu.	4	3	2	1	0

	Gosto muito	Gosto	Não tenho certeza	Não gosto	Detesto
39. O professor deixa bem claro o que é esperado da classe.	4	3	2	1	0
40. Escutar os colegas dar suas opiniões sobre um assunto.	4	3	2	1	0
41. Escutar enquanto o professor apresenta a matéria.	4	3	2	1	0
42. Fazer tarefas onde você pode descobrir depois de cada pergunta se sua resposta está correta ou não.	4	3	2	1	0
43. Aprender sobre profissões representando o papel de um chefe e entrevistar outros alunos que estão representando o papel de candidatos ao trabalho.	4	3	2	1	0
44. Ter um aluno da mesma série para revisar com você a matéria da prova.	4	3	2	1	0
45. Participar de uma competição para ver se seu time consegue responder corretamente a maioria das perguntas sobre um tópico que você está estudando em classe.	4	3	2	1	0
46. Pesquisar na biblioteca para um trabalho que você quer escrever.	4	3	2	1	0
47. Trabalhar independentemente em um projeto que você mesmo escolheu.	4	3	2	1	0
48. O professor chama os alunos individualmente para recitar coisas como tabelas de multiplicação ou os nomes dos presidentes passados.	4	3	2	1	0
49. Falar com colegas de sua classe sobre um tópico do seu interesse.	4	3	2	1	0
50. Ouvir o professor apresentar informações para a classe.	4	3	2	1	0
51. Trabalhar em tarefas que têm muitas perguntas, mas que você saiba as respostas.	4	3	2	1	0
52. Ser um membro de uma equipe que discute como resolver os problemas de sala de aula.	4	3	2	1	0
53. Trabalhar no fundo da sala de aula com outro aluno que o está ajudando em seu trabalho escolar.	4	3	2	1	0

	Gosto muito	Gosto	Não tenho certeza	Não gosto	Detesto
54. Trabalhar com uma equipe no preparo de uma lição para ser apresentada à classe.	4	3	2	1	0
55. Trabalhar por conta própria para obter informação sobre um tópico de seu interesse.	4	3	2	1	0
56. O professor chama os alunos individualmente para responder perguntas.	4	3	2	1	0
57. O professor lidera uma discussão sobre um tópico novo.	4	3	2	1	0
58. Escutar o professor apresentar vários pontos de vista sobre um assunto.	4	3	2	1	0
59. Aprender novas coisas, tendo o professor apresentando toda a informação.	4	3	2	1	0
60. Trabalhar com outros alunos para planejar e completar um projeto.	4	3	2	1	0
61. Ir para a biblioteca por sua própria iniciativa para procurar mais informação sobre um tópico.	4	3	2	1	0
62. Ter o professor testando você em voz alta para ver o que você aprendeu.	4	3	2	1	0
63. Ouvir os alunos discutirem suas idéias sobre um assunto.	4	3	2	1	0
64. Preparar um relatório escrito com uma equipe.	4	3	2	1	0
65. Trabalhar sozinho para preparar um relatório que você irá apresentar para a turma.	4	3	2	1	0

Instruções para correção:

Transfira o número circulado de cada item para a tabela abaixo. Obtenha os totais de cada categoria somando os números de cada coluna. Divida cada total pelo número de itens por categoria, como designado abaixo das linhas "Total". Registre as pontuações de categoria nas linhas marcadas "Pontuação". Estas pontuações podem ser transferidas à Folha Sumária da classe para permitir comparações.

Projetos	Estudo Independente	"Decorar & Reclar"	Discussão	Aula Didática	Instrução Programada	Simulações	Ensino pelo colega	Jogos de Aprendizagem
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.
28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.
37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	44.	45.
46.	47.	48.	49.	50.	51.	52.	53.	
54.	55.	56.	57.	58.	59.			
60.	61.	62.	63.					
64.	65.							
Total								
÷ 9	÷ 9	÷ 8	÷ 8	÷ 7	÷ 7	÷ 6	÷ 6	÷ 5
Pontuação								

ANEXO-5 – Instrumento Pedagógico “PORTIFÓLIO TALENTO TOTAL”



Portifólio do Talento Total

Meu nome: _____

Nome dos meus professores:

Português: _____

Matemática: _____

História: _____

Geografia: _____

Ciências: _____

Inglês: _____

Ed. Física: _____

Idade: _____

Série: _____

Escola: _____

Atendimento: _____

Data: _____

Formas de aprender	Eu gosto	Eu sou bom nisso
Falar para outras pessoas		
Ouvir alguém dando aula		
Ler		
Ver/ Observar		
Jogos		
Computador		
Desempenhar um papel		
Fazer/ Experimentar		
Trabalhar sozinho		
Trabalhar com um colega		
Trabalhar em grupo		
Trabalhar com um adulto		
Ter muitas escolhas e opções		
Receber ordens detalhadas do que fazer		

Interesses Gerais	Interesses Específicos
Artes: Desenho, Pintura, Escultura	
Artes Cênicas: Teatro, mímica	
Música	
Escrita criativa	
Jornalismo, Publicidade	
Matemática	
Física / Química	
Negócios & Administração	
Esportes	
Atletismo	
História	
Geografia	
Ação Social	
Áreas de ajuda aos outros	
Ciência	
Tecnologia	
Outros	



© Joseph S. Renzulli & Sally M. Reis, 1997. The Schoolwide Enrichment Model. Creative Learning Press, Mansfield, CT.
Tradução e Adaptação: **Angela M. R. Virgolin**
Ucoana Universidade de Brasília.



Tópicos Especiais que eu gosto:

Mostrando o que aprendi	Eu gosto disso	Eu sou bom nisso
Estórias, reportagens		
Falar		
Projetos		
Trabalho artístico		
Figuras e Tabelas		
Cartazes		
Dramatização		
Ajudar os outros		
Vídeo, Jornal, Revista		
Outro: _____		



Disciplinas	Eu gosto dessa	Eu sou bom nessa
Português		
Leitura		
Gramática		
Matemática		
História		
Geografia		
Ciências		
Física		
Química		
Biologia		
Artes		
Música		
Ed. Física		
Outra: _____		

Tópicos Especiais que eu gosto:

Mostrando o que aprendi	Eu gosto disso	Eu sou bom nisso
Estórias, reportagens		
Falar		
Projetos		
Trabalho artístico		
Figuras e Tabelas		
Cartazes		
Dramatização		
Ajudar os outros		
Vídeo, Jornal, Revista		
Outro: _____		

Atividades que faço fora da escola _____ _____ _____ _____ _____ _____	Atividades familiares, Experiências e Projetos que faço em casa _____ _____ _____ _____ _____ _____
Meus talentos são: _____ _____ _____ _____ _____ _____	Meus melhores amigos são: (Nome, idade, o que mais gosto de fazer com eles, etc.) _____ _____ _____ _____ _____ _____
O Projeto que eu mais gostaria de realizar é: _____ _____ _____	

ANEXO-6 – Instrumento Pedagógico “DIGITAIS DO APRENDIZADO”

I. Áreas Fortes na Escola & Tópicos de Interesses

A. Áreas Fortes na Escola

** Há duas colunas porque você pode não gostar de coisas em que você é bom e vice-versa.*

Disciplinas Escolares	Eu Gosto	Sou Bom Nisso
Literatura/ Gramática		
Matemática		
Estudos Sociais		
Ciências		
Redação		
Artes		
Música		
Teatro/ Dança		
Educação Física		
Computação		
Outros		

B. Áreas Especiais para Explorar

Tópicos Especiais ou Ideias para Explorar

C. Áreas de Interesses Gerais

Qual é a sua disciplina favorita?

	1	2	3	4
Escrita (rédios, diário, escrever para jornalzinho ou outras publicações)				
Leitura (livros, revistas)				
Esportes (volar, jogar bola)				
Ajudar Pessoas (serviço comunitário, trabalho voluntário)				
Políticas/Lideranças (local, comunidade, estado)				
Eletrônica / Mecânica / Tecnologia				
Artes Manuais (pintura, desenho, artesanato)				
Expressão artística (teatro, música, dança)				
Ciência				
Natureza (animais, recursos naturais, jardins)				

Qual são as áreas que mais interessam a você? Circule o número que mostra o quanto você é interessado nela. Circule "4" para as que você mais gosta e "1" para as que não gosta.

	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Qual dessas áreas toma muito do seu tempo? Circule o número que representa o tempo que você gasta em cada área de interesse. Circule "4" para aquela que você PÁZ muito e "1" para aquela que você não faz.

	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Qual o nível de interesse (veja acima)

	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Marque o tempo (veja acima)

	1	2	3	4
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

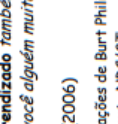
MINHAS DIGITAIS DO APRENDIZADO™

Nome: _____

Professor: _____

Data: _____





Broomfield High School
Broomfield, New Mexico

MINHAS DIGITAIS DO APRENDIZADO™ é uma ferramenta

educacional para destacar a combinação única de interesses, habilidades,
experiências e preferências de aprendizado.

*O material deste livreto irá lhe ajudar a descobrir
suas próprias digitais do aprendizado.
Assim como duas impressões digitais não são idênticas, você irá
perceber que duas digitais do aprendizado também não são.
Isso é o que contribui em tornar você alguém muito especial.*

Desenvolvido por **Robin Schader, Ph.D.** e **Wendy Zhou (2006)**

Baseado em instrumentos criados por **Dr. Joseph Renzulli**, Ilustrações de **Burt Phillips**
Neag Center for Talent Development, University of Connecticut - NRC/GT

Mais informações no site: www.gifted.uconn.edu

Tradução: **Angela M. Rodrigues Virgolim, PhD**
Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília
Informações: angela.virgolim@uol.com.br

II. Preferências de Estilos de Aprendizagem



Há muitos maneiras de ser ensinado. Por exemplo, eu gosto de aprender ouvindo. Esta é a minha forma preferida de aprender. Qual é a sua?

A. Formas de Aprender

Eu me interessei mais quando ...				
Ouvir				
Ver				
Ler				
Ter ajuda de outros				
Falar				
Fazer				
Usar tecnologia				
Outras formas de aprender:				

As pessoas aprendem melhor em condições diferentes. Eu percebo que aprendo melhor quando é cedo e há uma música suave de fundo. E você?

C. Melhores Condições para Aprender

Eu aprendo melhor ...				
Sons				
Luz				
Temperatura				
Movimento				
Tempo				
Sozinho/Grupo				
Em um grupo pequeno				

O que mais torna você um aprendiz especial?



III. Atividades e Experiências



Esta parte é sobre as coisas que eu faço depois da aula ou quando eu não estou em sala de aula. Por exemplo, eu aprendo a tocar violão com meu professor na minha escola de música e faço aula lá há dois anos. E você?

A. Atividades Fora de Sala

Atividades, clubes e aulas que eu participei/ participei fora da escola	Duração

B. Experiências em Família

Atividades em Família e Experiências Especiais	



Estas são as coisas que eu gosto de fazer em casa. Por exemplo, eu gosto de ler o "Harry Potter" mais recente e passeio com o meu cachorro todos os dias. E você?

C. O Que Eu Faço Em Casa

O que eu faço em casa	



Estas são as coisas que eu gosto de fazer como diversão. Por exemplo, eu gosto de desenhar caricaturas e colecionar bonecas de boba. Este é o meu hobby. Qual é o seu?

D. Hobbies e Coleções

Hobbies e Coleções	Duração



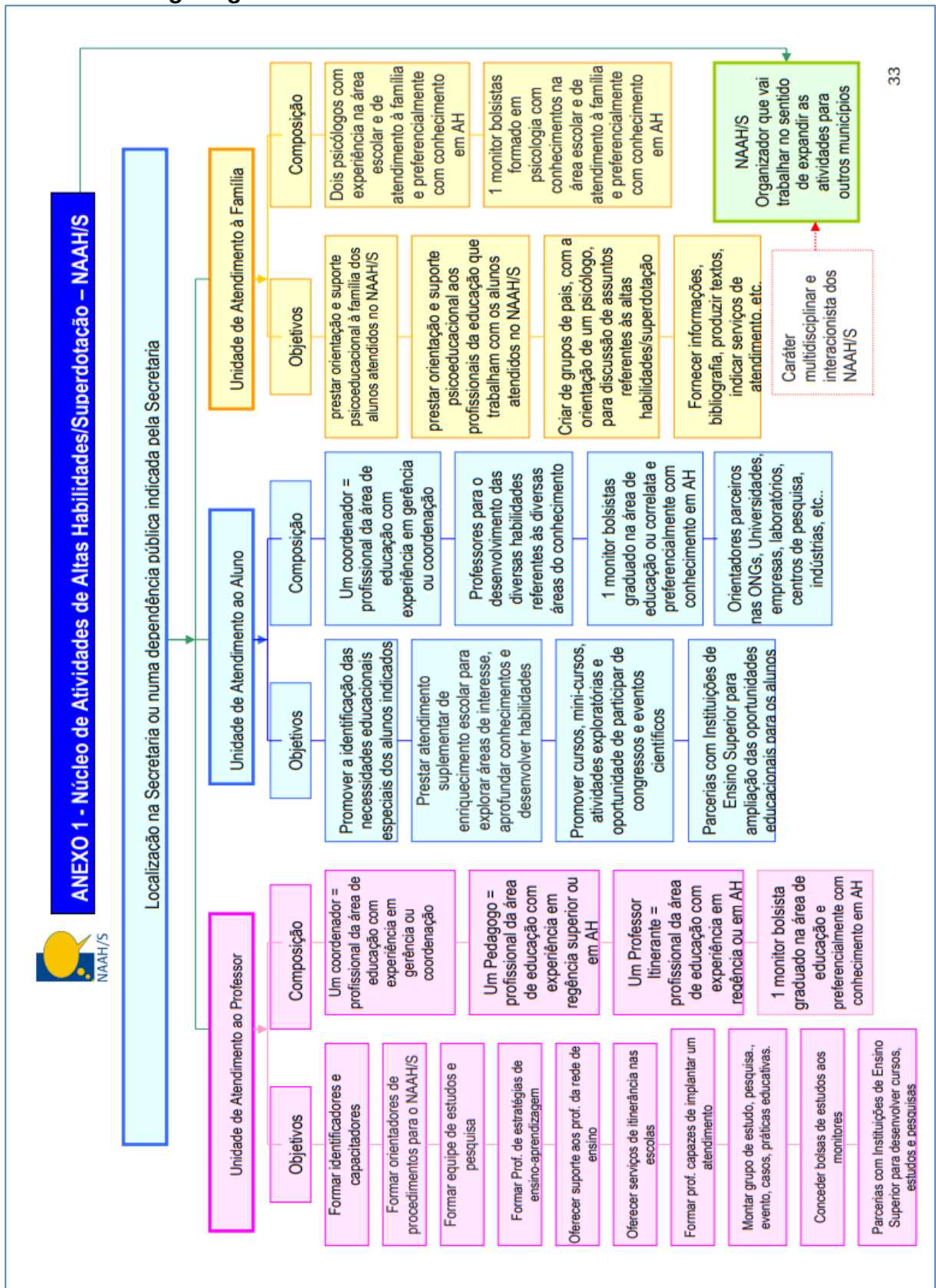
E. Motivação

Motivação é algo que faz você ir adiante. É como gasolina no carro: é necessária para ligar o carro e mantê-lo em movimento. Por exemplo, eu sou motivado a aprender a tocar violão porque eu quero poder tocar e cantar para as pessoas e porque eu gosto de ouvir. E você?

Motivação

Eu gosto de aprender porque	
Eu quero aprender porque	
Aprender é mais fácil para mim quando	
Aprender é mais difícil para mim quando	

ANEXO-7 – Organograma NAAH/S



APÊNDICE-1: Questionário para Professores

1



UnB | IDA

Universidade de Brasília - Instituto de Artes.



QUESTIONÁRIO PROFESSORES(AS) - ARTES VISUAIS SALA DE RECURSOS AH/SD – TALENTO ARTÍSTICO

PESQUISA DE MESTRADO: IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA ÁREA DE ARTES VISUAIS: UMA ANÁLISE DE INSTRUMENTALIZAÇÃO.

PESQUISADORA: ALICE BUCHHEISTER (

ORIENTAÇÃO: MARIA DO CARMO COUTO DA SILVA e ANGELA VIRGOLIM

Caríssimo(a) Professor(a),

O questionário a seguir tem como objetivo de pesquisa conhecer os métodos utilizados pelos professores especializados em atendimento em Salas de Recurso Específicas para Altas Habilidades/Superdotação - Talento Artístico para a identificação, avaliação e efetivação dos(as) estudante no programa AEE da SEEDF. Ou seja, pretende-se conhecer quais critérios específicos o(a) professor(a) utiliza para identificar e confirmar comportamentos de superdotação artístico visual sem auxílio de avaliações psicométricas realizadas por psicólogos. Mais especificamente, a pesquisa busca investigar se o(a) professor(a) se utiliza de instrumentos específicos para essa identificação/efetivação.

Esta pesquisa parte da premissa de que existem dois momentos distintos de identificação dos comportamentos indicativos de AH/SD: o primeiro, realizado em Sala de Aula Regular, efetuado pelos professores regentes das várias disciplinas. O segundo, praticado pela equipe de atendimento da Sala de Recursos Especializada após período de observação e avaliação que culminam na efetivação do(a) estudante no cadastro de AEE da SEEDF. O foco desta pesquisa está neste segundo momento.

Sua participação nesta pesquisa muito contribuirá para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na área das Artes Visuais para as AH/SD, o que desde já, agradece-se.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Matrícula:

Regional de Ensino:

Unidade de Ensino:

Tempo de Atuação em SRE-AH/SD – Talento Artístico:

QUESTIONÁRIO

1- Como se dá o processo de efetivação do estudante AH/SD-**Talento Artístico** em sua Sala de Recursos/Regional?

2 - Você utiliza algum destes instrumentos como parte do processo de identificação dos comportamentos de AH/SD?

() Escala de Características;

() Estilos de Aprendizagem;

() Portifólio do Talento Total;

() Digitais do Aprendizado

Descreva como utiliza e como interpreta as informações obtidas a partir destes instrumentos:

3 – Você considera os instrumentos do item 2 adequados para compreender/avaliar estudantes AH/SD na área do **Talento Artístico-Visual**?

() **SIM** () **NÃO** **COMENTE:**

4 – Com exceção dos mencionados acima, você utiliza outro(s) instrumento(s) específico(s) para auxiliar no processo de identificação de estudantes AH/SD na área do **Talento Artístico-Visual**?

() **SIM** () **NÃO**

Se SIM, indique quais e comente como o(s) utiliza e no que contribui(em) para o processo:

5 - Você recebeu alguma orientação ou instrução sobre a utilização de instrumentos específicos (dos mencionados acima ou outros) como ferramenta auxiliar no processo de identificação dos estudantes AH/SD por parte da equipe de atendimento ou da Coordenação Regional de Ensino?

() **SIM** () **NÃO** **COMENTE:**

MUITO OBRIGADA POR SUA PARTICIPAÇÃO!