



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

Francisnilde Miranda da Silva

**SUPERDOTAÇÃO, TALENTO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Brasília//DF

2022

Francisnilde Miranda da Silva

SUPERDOTAÇÃO, TALENTO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade de Brasília, como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação em
Educação/Modalidade Profissional
(PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

Brasília/DF
2022

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

SS586s Silva, Francisnilde Miranda
Superdotação, talento e autorregulação da aprendizagem:
Estudo de caso no contexto da Pandemia de COVID-19 /
Francisnilde Miranda Silva; orientador Francisco José
Rengifo-Herrera . -- Brasília, 2022.
206 p.

Tese (Doutorado - Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. superdotação. 2. talento. 3. autorregulação da
aprendizagem. I. Rengifo-Herrera , Francisco José , orient.
II. Título.

Francisnilde Miranda da Silva

SUPERDOTAÇÃO, TALENTO E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM:
ESTUDO DE CASO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação/Modalidade Profissional (PPGE/MP), para aquisição do grau de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em: ____ de _____ de 2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alia Maria Barrios González
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (PPGE-MP)

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni
Universidade Federal de São Carlos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida.

Meus pais Evanilda M. da Silva e Francisco P. da Silva que, apesar da distância física, se fazem presentes, me acolhem e me fortalecem.

Aos meus filhos, por todo o amor, carinho e apoio que compartilhamos.

Ao professor Dr. Francisco José Rengifo Herrera, que me orientou nessa jornada acadêmica, pela parceria e dedicação especialmente no período em que fui contagiada pelo Coronavírus.

Agradeço ao Potter, à sua família e aos professores participantes desta pesquisa pela disponibilidade em compartilhar questões que são tão valiosas.

Aos professores Ália, Eduardo, Soraya e Fernando pela relevância da experiência afetiva nos espaços acadêmicos da UnB.

Aos colegas da pós-graduação Amarildo, Cinthia, Karina, Luciana, Maria Aparecida, Maria Eugênia, pelo saber compartilhado que tornou a caminhada mais segura e feliz.

Dedico este trabalho aos meus filhos (Luan e Luna),
como uma forma de homenagem a todas as pessoas que,
com os seus talentos evidenciados ou cobertos pela capa da invisibilidade
me instigam a mergulhar em camadas cada vez mais profundas
em busca de compreender e
evidenciar a complexidade que envolve o fenômeno da superdotação.

RESUMO

A autorregulação da aprendizagem vem se apresentando como um construto valioso para a compreensão da superdotação e a elaboração de práticas educacionais voltadas para esses sujeitos; engloba processos metacognitivos, aspectos socioemocionais e motivacionais. Em busca de subsídios ao planejamento de experiências educacionais voltadas ao atendimento educacional desse público de perfil heterogêneo, a presente pesquisa tem como objetivo central: Analisar, a partir dos conceitos de autorregulação e aprendizagem, as estratégias afetivas e cognitivas utilizadas por um estudante identificado com sinais de superdotação e talento para a ampliação dos conhecimentos de uma língua estrangeira no contexto pandêmico da Covid-19. A metodologia utilizada é o Estudo de Caso. Além do estudante, a sua mãe e três dos seus professores, são sujeitos desta pesquisa. O presente estudo evidencia visões controversas sobre o fenômeno da superdotação que atravessam o ambiente escolar e familiar; lacunas na formação dos professores em relação à temática; condições adversas à identificação e atendimento educacional do estudante. A relação do estudante com a escola na qual encontra-se matriculado apresenta avarias importantes; percebe-se que, tanto os talentos intelectuais do estudante, suas habilidades acadêmicas, facilidade para aprender e interesse pelos processos de aprendizagens, quanto os subsídios que são oferecidos pelo ambiente familiar, são fatores que, tomados individualmente não incidem no seu engajamento no ambiente escolar. Para além do cenário pandêmico e suas implicações à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, a organização do ensino apresenta situações anteriores que dificultam o processo de avaliação, identificação e atendimento educacional do estudante. O estudo do caso sinaliza que a equipe docente precisa assumir uma abordagem investigativa, analisar as estratégias de aprendizagem observando os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais do estudante. Dessa forma, o construto da autorregulação de aprendizagem apresenta subsídios fundamentais para o planejamento de práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, intelectuais e socioemocionais; amplia as possibilidades de identificação dos talentos na sala de aula regular; possibilita ao estudante a organização, monitoramento e avaliação do próprio processo de aprendizagem considerando os diferentes ritmos e formas de abordar o conhecimento.

Palavras-chaves: superdotação, talento, autorregulação da aprendizagem

ABSTRACT

Learning self-regulation has become a valuable construct to understanding giftedness and to the preparation of educational practices targeted toward these students; it encompasses meta-cognitive processes, and social-affective and motivational aspects. Seeking subsidies to plan educational experiences aimed at the education for this heterogeneous audience, the main goal of the present study is to analyze, based on the concepts of self-regulation and learning, the affective and cognitive strategies applied by a student who shows signs of giftedness and talent to broaden the knowledge of a foreign language in the context of the COVID-19 pandemic. The methodology used is Case Study. As well as the student, his mother and three of his teachers were also subjects of this investigation. The present study highlights controversial views on the phenomenon of giftedness that cross the school and family environment; gaps on teacher training in relation to the theme; adverse conditions to the identification and educational assistance of the student. The student's relationship with the school in which they're enrolled, presents significant breakdowns; it is clear that both the student's intellectual talents, academic skills, ease of learning and interest in learning processes, as well as the subsidies that are offered by the family environment, are factors that, taken individually, do not affect their engagement in the school environment. In addition to the pandemic scenario and its implications for the quality of teaching and learning processes, the teaching organization presents previous situations that make the process of assessment, identification and educational assistance to the student difficult. The case study indicates that the teaching team needs to take an investigative approach, analyze learning strategies observing the student's cognitive, affective and motivational aspects. In this way, the construct of learning self-regulation presents fundamental subsidies for the planning of educational practices aimed at the development of academic, intellectual and socio-emotional skills; expands the possibilities of identifying talents in the regular classroom; it allows the student to organize, monitor and evaluate the learning process itself, considering the different rhythms and ways of approaching knowledge.

KEYWORDS: giftedness, talent, learning self-regulation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da pesquisa	44
Figura 2 - Fase inicial da pesquisa.....	45
Figura 3 - Fase intermediária da pesquisa.....	46
Figura 4 - Fase final da pesquisa.....	48
Figura 5 - As fontes de evidências	52
Figura 6 - Protocolo de pesquisa – fase inicial	57
Figura 7 - Protocolo de pesquisa - fase intermediária e final	57
Figura 8 - Corpus dos dados – A trajetória Acadêmica de Um Potter no DF.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões do instrumento de autorrelato (aspectos motivacionais e o uso de estratégias de aprendizagem)	50
Quadro 2 - Autorregulação de aprendizagem (categorias, subcategorias, indicadores)	51
Quadro 3 – Fonte de evidências	58
Quadro 4 – Potter, aspectos cognitivos e afetivos nos processos de aprendizagem	64
Quadro 5 - Estratégias afetivas e cognitivas de aprendizagem.....	129
Quadro 6 - Potter, conjunto de estratégias de aprendizagem.....	133

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Enriquecimento curricular - Feira de ciências.....	89
Imagem 2 - Interdisciplinaridade - projeto mercadinho no recreio	89
Imagem 3 - Potter, seus colegas e o jogo de xadrez na sala de aula.....	91
Imagem 4 - Aprendizagem colaborativa - projeto mercadinho na sala de aula.....	93
Imagem 5 - A paixão pelo universo dos livros - saga Harry Potter na sala de aula	95
Imagem 6 - Registro da paixão pelos cálculos - na sacola	96
Imagem 7 - Registro da paixão pelos cálculos - no livro.....	96
Imagem 8 - Potter em tratamento pós AVCI	108
Imagem 9 - Potter no ambiente familiar	111
Imagem 10 - Potter e a natureza	111
Imagem 11 - Potter e seu animal de estimação.....	112
Imagem 12 - Potter, seu pai e o rio	116

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ABSD	Associao Brasileira dos superdotados
AH ou SD	Altas Habilidades ou Superdotao
ATD	Anlise Textual Discursiva
AVCI	Acidente Vascular Cerebral Isqumico
CENESP	Centro Nacional de Educao Especial
CIL	Centro Interescolar de Lngua
D&T	Dotao e Talento
DF	Distrito Federal
LASSI	O Inventrio de estratgias de aprendizagem e estudo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MDM	Modelo de Dotao de Munique
MEC	Ministrio da Educao
MSLQ	Questionrio de Estratgias Motivadas para a Aprendizagem
QI	Quociente Intelectual
SEEDF	Secretaria de Educao do Distrito Federal
SEESP	Secretaria de Educao Especial
SRL	Autorregulao da aprendizagem
SRLIS	Escala de Entrevista de Aprendizagem
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	15
1 A evidência dos talentos versus a capa de invisibilidade	23
1.1 Aspectos cognitivos e afetivos na compreensão dos sinais de superdotação e talento	27
1.2 Aprendizagem autorregulada	32
2 Como encontrar um Potter no DF - percurso metodológico	41
2.1 O contexto - cenário pandêmico.....	41
2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	43
2.3 O estudo de caso.....	43
2.3.1 <i>Fase inicial</i>	44
2.3.2 <i>Fase intermediária</i>	46
2.3.3 <i>Fase final do caso</i>	48
2.4 As fontes de evidências - instrumentos de pesquisa	51
2.4.1 <i>Revisão documental</i>	52
2.4.2 <i>As entrevistas</i>	54
2.4.3 <i>Os formulários</i>	54
2.5 Procedimentos, organização e análise dos dados	56
3 A trajetória acadêmica de um Potter no Distrito Federal - Resultados	60
3.1 Potter - o estudante participante deste estudo	62
3.2 A professora Minerva.....	65
3.3 A professora Roche	66
3.4 O professor Hagrid	68
3.5 Episódio 1 – Do silêncio prolongado às primeiras aprendizagens (4 - 5 anos)	70
3.6 Episódio 2 – O chapéu seletor e as visões controversas na identificação dos talentos (6 anos).....	73
3.7 Episódio 3 - Novas aprendizagens no ambiente escolar (6 anos)	83
3.8 Episódio 4 - Os talentos do Potter cada vez mais evidentes (7 anos)	87
3.9 Episódio 5 - Avaliação dos talentos do Potter para o atendimento educacional especializado (8 anos)	97
3.10 Episódio 6 - O último ano do ensino fundamental (anos iniciais) e o acidente vascular cerebral (9 anos).....	100
4 Potter e a aprendizagem autorregulada - Análise	109
4.1 Potter e o ambiente familiar - aspectos afetivos e socioemocionais	110

4.1.1	<i>Potter e o ensino remoto</i>	116
4.2	Como Potter aprendeu uma língua estrangeira em cenário pandêmico - estratégias cognitivas e afetivas	122
	Considerações finais	135
	Produto técnico - Proposta de curso	143
	Referências	150
	Apêndice	169
	Roteiro - Entrevista a Mãe (Sra Lilian)	169
	Roteiro - Entrevista - Professores (Minerva, Roche, Hagrid)	170
	Roteiro – Entrevista – Professora Minerva	171
	Roteiro – Entrevista – Professora Roche	171
	Roteiro – Entrevista – Professor Hagrid	172
	Formulário Adaptado Potter	173
	Formulário professora Minerva	193
	Formulário Professora Roche	198
	Formulário Professor Hagrid	202

Introdução

Esse trabalho enfatiza as relações entre talento, superdotação, autorregulação e aprendizagem. Ambas as categorias serão os eixos de articulação dos conceitos relacionados com a história de vida de uma criança que temos chamado de Potter.

Potter vivenciou processo de avanço de estudos quando tinha 7 anos de idade, por demonstrar habilidades e competências bastante superiores às esperadas para a turma em que encontrava-se matriculado. Apresentou também comportamento que demonstrava apatia e desânimo diante daquele contexto, esta situação foi revertida após intervenções pedagógicas realizadas. As habilidades cognitivas do Potter tornaram-se cada vez mais evidentes e continuaram se destacando nos contextos de aprendizagem, ao longo de sua trajetória acadêmica.

Aos 8 anos de idade Potter foi avaliado pela equipe especializada de altas habilidades ou superdotação da secretaria de educação do Distrito Federal e passou a frequentar o atendimento especializado, conforme política pública vigente.

Potter sofreu um acidente vascular cerebral isquêmico aos 9 anos de idade, o que reverberou em uma dificuldade física de ordem motora. Ele tem a sua capacidade cognitiva preservada; é um leitor assíduo e ávido por novas aprendizagens. Utilizando-se de estratégias que denotam autorregulação de aprendizagem, ampliou seu conhecimento de uma língua estrangeira durante a pandemia da Covid-19, entretanto tem demonstrado desânimo e falta de interesse diante das atividades propostas pela escola na qual encontra-se matriculado.

Estudantes com superdotação e talento são público-alvo do ensino especial, para os quais estão previstas modificações do ensino que contemplem os interesses, ritmo e formas de aprendizagem específicas. Necessitam de um olhar atento ao seu processo de desenvolvimento global, apresentam características diferenciadas relacionadas aos processos de aprendizagem.

Eles podem aprender mais rapidamente e em um nível de complexidade antes de seus pares de idade, necessitam de um ambiente de aprendizagem que fornece desafio cognitivos e suporte socioemocional apropriados (Peters et al., 2014). Suas potencialidades não são garantia de realização, podem ficar entediados, apresentar resultados insuficientes e abandonar a escola se o ambiente de aprendizagem não atender às suas necessidades (Rimm, 2003).

Em busca de subsídios ao planejamento de experiências educacionais voltadas ao atendimento educacional desse público de perfil heterogêneo, na sala de aula regular, a presente pesquisa tem como **objetivo central**: Analisar, a partir dos conceitos de autorregulação e aprendizagem, as estratégias afetivas e cognitivas utilizadas por um estudante identificado com

sinais de superdotação e talento para a ampliação dos conhecimentos de uma língua estrangeira no contexto pandêmico da Covid-19.

Dessa forma, tem-se como **objetivos específicos**: a) descrever a trajetória de experiências/eventos relacionados aos processos de aprendizagem que incidem na identificação dos sinais de superdotação e talento do estudante no contexto da sala de aula regular em uma construção temporal linear; b) identificar aspectos comportamentais do estudante, as particularidades relacionadas às suas estratégias afetivas e cognitivas nos processos de aprendizagem; c) evidenciar os mecanismos institucionais e a complexidade envolvida na identificação e atendimento das necessidades educacionais do estudante no contexto da sala de aula regular; d) Construir uma proposta de curso com vista a fomentar o desenvolvimento de estratégias de ensino orientadas a favorecer a autorregulação de aprendizagem nos processos educacionais de estudantes com sinais de superdotação e talento.

A Política Nacional de Educação Especial vigente no Brasil utiliza o termo altas habilidades/superdotação como sinônimos, de sigla AH /SD¹, entretanto, o conceito composto por superdotação e talento é o que se utiliza neste texto para delimitar e legitimar o embasamento teórico deste trabalho sobre a abordagem do fenômeno.

Para fins desta pesquisa, entende-se que o talento é desenvolvido em um indivíduo a partir de preditores já existentes, com auxílio das variáveis que mediam o processo, conforme explica Gagné (2013). Nessa perspectiva, a superdotação corresponde à competência que é distintamente superior à média em um ou mais domínio de habilidade e aptidão.

Compreende-se que a facilidade e rapidez no aprendizado são marcas registradas de superdotação, sendo observada mais facilmente em crianças pequenas, porque as influências ambientais e a aprendizagem sistemática ainda não exerceram sua influência moderadora de forma significativa. No entanto, a superdotação também se mostra em crianças mais velhas e mesmo em adultos, pela facilidade e velocidade com que os indivíduos adquirem novas competências (conhecimentos e habilidades) em qualquer campo de atividade da vida humana (Gagné, 2016).

O talento concerne ao desempenho distintamente superior à média em um ou mais campos de atividade humana, referentes às áreas (intelectual, criativa, socioafetiva, sensorio motor e percepção extrassensorial), conforme define Gagné (2007). O autor observa que as

¹ Ao longo do texto há uma variação no termo utilizado para designar o fenômeno da superdotação. Dessa forma, durante a descrição do processo de identificação do estudante que acontece no contexto da sala de aula comum do ensino público do DF, quando se refere à política pública do DF, utiliza-se o termo altas habilidades/superdotação (AH/SD). Entretanto optou-se pelo termo superdotação e talento para a discussão teórica do trabalho, fundamentando-se no paradigma do desenvolvimento do talento, proposto por Gagné (2016).

aptidões cognitivas, ancoradas em bases biológicas e genéticas do indivíduo, atuam como blocos de construção das inúmeras competências acadêmicas adquiridas ano após ano, através da educação formal, e que este processo é continuamente modulado por dois grandes conjuntos de influências: catalisadores intrapessoais que definem um temperamento, personalidade, necessidades e desejos do indivíduo, bem como catalisadores ambientais presentes na família, na escola e na vida social de cada criança.

Portanto, entende-se que os talentos emergem progressivamente da transformação de habilidades naturais excepcionais em competências sistematicamente desenvolvidas que definem um determinado campo da atividade humana. Ressalta-se que habilidades naturais não aparecem repentinamente em algum ponto durante o desenvolvimento inicial ou posterior de uma pessoa. Como qualquer outro tipo de habilidade, habilidades naturais precisam se desenvolver progressivamente, em grande parte, durante os anos mais jovens de uma pessoa, mas farão isso espontaneamente, sem as atividades estruturadas de aprendizagem e treinamento típicos do processo de desenvolvimento do talento, como afirma Gagné (2016).

Sobre o desenvolvimento dos talentos, Gagné (2016) reconhece que existe uma interação complexa sobre uma diversidade de fatores causais, cuja força de influência muda não apenas ao longo do curso da trajetória educacional, mas também de indivíduo para indivíduo, em qualquer ponto do tempo. Segundo o autor, tomados individualmente, nenhum dos fatores tem um impacto crucial, exceto em circunstâncias muito especiais, no resultado educacional final, mas todos jogam algum papel diariamente na complexa coreografia do desenvolvimento dos talentos. Todos eles interagem uns com os outros e com o processo de aprendizagem de maneiras muito complexas, e essas interações serão significativamente diferentes de uma pessoa para outra.

A singularidade dos superdotados os torna particularmente vulneráveis e requer modificações na educação, ensino e acompanhamento familiar para que se desenvolvam de forma otimizada. A complexidade do processo de pensamento, a intensidade das sensações, emoções, imaginação e a consciência que resulta dessa fusão são fatores que contribuem para a vulnerabilidade desses indivíduos, como alerta Silverman (2002).

No que diz respeito à definição do fenômeno da superdotação, não há um consenso na comunidade científica, apenas características, indicadores/comportamentos desse público heterogêneo e investigações relacionadas à eficiência intelectual desse grupo de pessoas (Nakano & Siqueira, 2012).

A Psicologia com o estudo da inteligência e desenvolvimento contribuiu para que pessoas superdotadas tenham recebido atenção das pesquisas (McGrew, 2005). As ciências

neurais somam importantes subsídios à temática a partir do desenvolvimento de técnicas avançadas de imagem capazes de evidenciar que o cérebro dessas pessoas é significativamente diferente em termos de funcionalidade, estrutura, redes internas e taxa de processamento (Basten et al., 2015; Hülür et al., 2018; Kanazawa, 2010; Thompson & Oehlert, 2010).

De acordo com Oppong et al. (2018), superdotação é um tópico complexo e o seu conceito vem sendo discutido ao longo do tempo centrado por teorias de quociente intelectual (QI), criatividade e experiência, incluindo as primeiras concepções de metacognição, deixando os aspectos sociais, emocionais e motivacionais à margem da concepção central do fenômeno.

Historicamente, no desenvolvimento da compreensão de superdotação, observam-se três amplas teorias que apresentam implicações para a educação: a Teoria Psicométrica, a Teoria da Criatividade, a Teoria da Perícia (Oppong et al., 2018).

A Teoria Psicométrica (seja refletida no quociente intelectual, outros testes de aptidão ou desempenho) justificou a aceleração dos estudos, aprofundamento de aprendizagem, material de estudo mais avançado (por exemplo, Colangelo et al., 2004; Stanley & Benbow, 1982).

A Teoria da Criatividade ampliou a participação dos alunos trazendo interesses e perspectivas alternativas para a sala de aula, valorizando abordagens sociais e de aprendizagem múltipla (por exemplo, Renzulli, 1998, 2005; Treffinger & Isaksen, 2005) e a atenção aos processos de construção de habilidades de pensamento criativo-produtivo ou crítico (por exemplo, Csikszentmihalyi & Getzels, 1976).

A Teoria da Perícia, com suas raízes na Psicologia Cognitiva, colocou a ênfase nos processos de resolução de problemas, tanto simples quanto complexos (Ericsson et al., 2007; Shore & Kanevsky, 1993; Sternberg, 2001) e no desenvolvimento de especialistas.

Observa-se nas publicações científicas sobre a temática que a importância das variáveis motivacionais e sociais são afirmadas ao longo de quase um século por autores como Feldhusen (2005); Renzulli (2005); Silverman (2002); Strang (1960); Tannenbaum (1990), contudo essas variáveis não foram sistematicamente consideradas nos processos de identificação e atendimento educacional para a educação de superdotados (Oppong et al., 2018).

Características afetivo-motivacionais dos estudantes, fatores que favorecem e/ou dificultam o processamento profundo da informação e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, de forma espontânea ou como consequência de intervenções sistemáticas, têm sido temas de destaque na agenda de pesquisas contemporâneas na área, de acordo com Dunlosky e Metcalfe (2009); Zimmerman (2008).

Conhecer as características de aprendizagem e particularidades de estudantes superdotados é ponto crucial à qualidade do atendimento educacional oferecido a esse público; é de fundamental importância saber como aprendem para incrementar como ele está sendo ensinado (Saint-Onge, 1999).

Nesse sentido, conhecer não é um ato apenas cognitivo e racional (Damásio 1998, citado por Rengifo-Herrera, 2021); os signos, considerados como qualidade permitem uma ancoragem, ligação afetiva que vem dos interesses afetos e ligações do sujeito (Rengifo-Herrera, 2021, p. 81). Esses aspectos mencionados são totalmente consistentes com o que acontece no caso das pessoas talentosas.

Por outra parte, conceitos como o de autorregulação de aprendizagem vem se apresentando como um construto valioso para a compreensão da superdotação e a elaboração de práticas educacionais voltadas para esses sujeitos; engloba processos metacognitivos, aspectos socioemocionais e motivacionais, como afirmam (Oppong et al., 2018)

A autorregulação de aprendizagem é um processo dinâmico e relacional, envolve autoconsciência reflexiva relacionada aos processos cognitivos, afetivos e motivacionais Muis et al. (2018). Nessa perspectiva, a presente pesquisa reconhece a existência de uma combinação de fatores envolvidos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos talentos do participante que inclui: as suas particularidades, os seus aspectos cognitivos e afetivos, o contexto escolar e familiar; considera que a qualidade dos processos relacionais e autorregulatórios entre o estudante e o contexto incidem na qualidade dos processos de aprendizagem e no desenvolvimento dos seus talentos.

Ainda são necessárias mais pesquisas sobre onde, como e por que alguns estudantes se envolvem ativamente com seu processo de aprendizagem acadêmica; é necessária uma maior integração entre o que o estudante deve fazer para aprender e o que deve evitar (Zimmerman, 2011, 2013).

São poucos os estudos que analisam as diferenças individuais e de grupos em relação à regulação de afetos e emoções, o papel do gênero e da cultura nos modos de autorregulação (Zimmerman & Schunk, 2011). Este texto ressalta a importância de analisar as particularidades, estratégias afetivas e cognitivas de estudantes superdotados, bem como o contexto e as situações por vezes adversas, em que se encontram esse grupo de pessoas e que podem comprometer o desenvolvimento dos talentos.

Trías e Huertas (2020) e Zimmerman (2013) explicam que a pesquisa sobre autorregulação da aprendizagem cresceu amplamente nas últimas décadas; cresce a variedade de estratégias sobre as quais a autorregulação é investigada e sua relevância em relação às

tarefas acadêmicas. Entretanto, estudos sobre como os alunos controlam sua motivação, suas emoções e tomam decisões sobre seus próprios processos, que efetivamente consideram os aspectos volitivos e afetivos da autorregulação, não foram desenvolvidos a tal grau (Dörrenbacher & Perels, 2015), sendo este um aspecto relevante desta pesquisa, visto que considera os aspectos afetivos, motivacionais e cognitivos nos eventos de aprendizagem investigados.

O presente trabalho movimenta-se no sentido de instigar e provocar reações na sala de aula comum, trazer para o cerne da aprendizagem os aspectos afetivos e cognitivos de modo a reverberar no desenvolvimento de subsídios à aprendizagem (consciente, reflexiva e ativa).

O estudo do Caso Potter será apresentado a partir das investigações realizadas, na fase inicial, intermediária e final do caso. Realizou-se um aprofundamento do caso considerando: o contexto, as ações e comportamento do estudante em eventos que se relacionam aos processos de aprendizagem, a identificação dos talentos ao longo de sua trajetória acadêmica e as suas estratégias de aprendizagem. Além do estudante, a sua mãe e três dos seus professores são sujeitos desta pesquisa.

Para a fase inicial e intermediária, tomou-se a seguinte questão investigativa: como se deu o processo de identificação dos sinais de superdotação e talento do Potter no contexto da sala de aula regular? Dessa forma, são definidos e investigados os eventos relativos ao período entre (2014-2020) que foram organizados em episódios.

A fase final do caso é apresentada com base na seguinte questão: como Potter aprendeu uma língua estrangeira durante a pandemia da Covid-19? O evento investigado nesta fase está situado entre os anos de (2020-2021), quando Potter participa das aulas por meio do ensino remoto, devido às necessidades impostas pelo contexto pandêmico. Dessa forma, atenta-se: a situação na qual encontra-se a criança e sua relação com contexto (cenário pandêmico e a organização do ensino remoto em caráter emergencial).

Embora a ênfase desta pesquisa esteja no estudante, a relevância do contexto, as significações inerentes aos ambientes de aprendizagem (família e escola) são consideradas na investigação. A partir do entrelaçamento entre o contexto e as particularidades da criança, busca-se evidenciar os processos de autorregulação de aprendizagem e o desenvolvimento dos talentos na história do Potter.

A metodologia utilizada para esta pesquisa é o Estudo de Caso. A trajetória do estudante é reconstruída considerando os eventos que se relacionam aos seus processos de aprendizagem, e evidencia as particularidades do Potter nesses processos. Apresenta-se pelo contexto familiar e da sala de aula comum de turma regular, transita pela organização do ensino presencial,

remoto e híbrido, entranhado pelo cenário pandêmico da Covid-19. Os instrumentos para construção dos dados foram: entrevistas de profundidade com gravações audiovisuais, formulários semiautomáticos, documentos pedagógicos de caráter avaliativo e relatórios médicos multiprofissionais.

O foco investigativo desta pesquisa encontra-se nas variáveis afetivas, cognitivas e motivacionais nos processos de aprendizagem do estudante. Como pressuposto teórico, reconhece a importância da compreensão destes aspectos que compõem a complexidade dos talentos para subsidiar docentes no planejamento de ambientes de aprendizagem voltados para a identificação e atendimento educacional deste público.

A trajetória escolar do Potter evidencia possibilidades de identificação e atendimento desses estudantes na sala de aula comum do ensino regular, de uma escola pública do DF; aponta de forma otimista e não ingênua, para a possibilidade de outros estudantes talentosos saírem da invisibilidade imposta por condições precárias e adversas que possam estar vivenciando. Ao considerar o estudo aqui discutido, compreende-se que o ambiente escolar e familiar tem importante participação no que diz respeito à compreensão e identificação dos talentos, visando minimizar a desmotivação e a perda do interesse pelos conteúdos das aulas e pela escola, por parte desses estudantes.

Faz-se necessário destacar que, apesar de o direito ao atendimento especial estar assegurado por Lei, na prática encontram-se muitas dificuldades com um ensino de qualidade que atenda as individualidades e as necessidades diferenciadas dos estudantes. Entretanto, o Caso Potter, objeto deste estudo, evidencia um caminho significativo trilhado em seu processo de identificação e atendimento; apresenta a organização de ações norteadoras desse processo, bem como “modos pensantes” que, em alguns aspectos, demonstram uma abordagem humanizada e sensível de profissionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (doravante, SEEDF), movidos pelos princípios universais da inclusão e do desenvolvimento humano.

Segundo a literatura, embora esforços tenham sido realizados no sentido de promover um processo de inclusão mais adequado às necessidades educacionais especiais de pessoas superdotadas, há ainda muitos desafios que precisam ser superados (Iorio et al., 2016; Pérez & Freitas, 2014). Os profissionais participantes desta pesquisa afirmam que não tiveram acesso a estudos voltados à temática em suas formações profissionais e expressam dúvidas sobre aspectos que abarcam o fenômeno.

O presente estudo sinaliza ferramentas para o professor desenvolver sua tarefa no campo educacional. Não se trata de monopolizar um termo ou processos, mas de ter

ferramentas que permitam compreender e contribuir para que mais pessoas possam se comprometer ativamente com sua aprendizagem e atingir seus objetivos (Paris & Paris, 2001). Sendo um grupo heterogêneo, as particularidades inerentes aos aspectos afetivos e cognitivos de estudantes com sinais de superdotação precisam ser consideradas na elaboração, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas.

1 A evidência dos talentos versus a capa de invisibilidade

A capa de invisibilidade é um elemento mágico que compõem a complexa Saga Harry Potter, lida pelo participante deste estudo de caso quando tinha 7 anos de idade. O protagonista da história escrita por J.K Rowling usou muitas vezes a referida capa quando esteve na escola; o elemento mágico também havia sido usado por seu pai. Ela foi retirada do véu da morte e entregue a um dos personagens com o objetivo de protegê-lo, tornando invisível tudo o que ela abrange. A capa de invisibilidade é transportada para esse texto como uma metáfora, uma expressão associada às condições adversas que, por muitas vezes, escondem os sinais de superdotação e os talentos nos ambientes de aprendizagem.

Wellisch e Brown (2012) argumentam que os ambientes podem não atentar para os suportes que essas crianças demandam e não valorizar e/ou respeitar os comportamentos únicos ou estilos de comunicação incomuns que eles podem apresentar. As concepções atuais sobre o fenômeno da superdotação consideram tanto as características cognitivas, quanto às características que incluem os aspectos emocionais, afetivos e sociais desses indivíduos, não sendo uma excludente da outra (Jones et al., 2016).

Assim como observa-se na trajetória do Potter, pessoas talentosas podem apresentar baixo desempenho escolar apesar das suas capacidades elevadas para aprender, podem sentir-se desmotivados e entediados, perdendo o interesse pelos conteúdos das aulas e pela escola. De maneira geral, indivíduos com elevado potencial que não recebem acolhimento e atendimento adequado poderão apresentar as capacidades de raciocínio, processamento de informação ou criatividade afetadas; poderão revelar baixa autoestima, sentimentos de inferioridade, falta de motivação ou senso de propósito para realizar determinadas tarefas (Ali & Rafi, 2016).

Quando os sinais dos talentos intelectuais do Potter, bem como as questões socioemocionais são reconhecidas e consideradas pelos professores que o atendem no âmbito da escola regular, situações pedagógicas importantes à sua trajetória de desenvolvimento são observadas. É preciso reconhecer os talentos e compreender quais são as capas que os tornam invisíveis, para que se possa planejar experiências de aprendizagens mais adequadas ao desenvolvimento dos talentos, no contexto da sala de aula regular.

Assim como a capa da invisibilidade, o chapéu seletor também é um elemento mágico que compõem a saga Harry Potter. Ele é transportado para este texto para que se possa estabelecer uma analogia com o processo de identificação dos estudantes talentosos para o atendimento educacional no contexto da sala de aula regular.

É preciso atentar-se para que a identificação dos sinais de superdotação e dos talentos no contexto educacional, não esteja atrelada à busca de um rótulo, título ou estigma, outrossim, é fundamental à garantia dos direitos ao atendimento de suas particularidades, ao respeito pela forma de aprender e se desenvolver. Nessa perspectiva, identificar o talento e a superdotação engloba duas questões: a primeira refere-se ao conhecimento do nível de habilidade do indivíduo em relação a alguma medida específica de desempenho; a segunda busca identificar as forças e fraquezas do indivíduo, conhecer para além das habilidades cognitivas e fornecer um atendimento diferenciado (Costa & Lubart, 2016; Hertzog et al., 2018).

Na literatura científica encontra-se uma diversidade de modelos e abordagens que abarcam o fenômeno da superdotação. Como exemplo podemos citar o Modelo de Dotação de Munique (Heller), o Modelo do Três Anéis (Renzulli), o Modelo Tripartido sobre Altas Habilidades (Pfeiffer), o trabalho de Leta Stetter Hollingworth, o Modelo de Dotação e Talento (Gagné) e a superdotação como desenvolvimento assíncrono (Silverman).

De acordo com Heller et al. (2005), o MDM (Modelo de Dotação de Munique) tem o objetivo de integrar, em um modelo de dotação e talento único e coeso, o papel das características individuais e ambientais na identificação e no desenvolvimento do talento. Nesse sentido, se diferencia de outras propostas teóricas, como a de Renzulli (2011), por também incluir as características individuais e ambientais, denominadas moderadores, como fatores ativos do processo de identificação do dotado e talentoso.

O MDM (Modelo de Dotação de Munique) defendido por Heller (2004, 2005, 2012); Heller e Perleth, (2008); Heller et al. (2005) vem se mostrando como uma alternativa teórica coerente, na medida em que compreende o talento como um produto de um processo sistemático de aprendizagem influenciado por fatores ambientais e genéticos, compartilhando da definição apresentada por Gagné (2000, 2007, 2013).

De acordo com Gagné (2013), um indivíduo talentoso se caracteriza por ter suas capacidades elevadas naturais amplamente desenvolvidas. O autor destaca que existe uma distinção entre superdotação e talento. Para ele, a superdotação diz respeito à posse e ao uso de capacidades naturais elevadas, que existem no indivíduo de forma espontânea, sem treinamento. O talento implica no desempenho notável de habilidades ou conhecimentos que foram sistematicamente desenvolvidos.

Na visão de Heller (2012) e Gagné (2013), o talento é desenvolvido em um indivíduo a partir de preditores (Heller) já existentes, com auxílio das variáveis que mediam o processo. O presente estudo considera que o ambiente da sala de aula regular apresenta espaços relevantes para o planejamento e acompanhamento metacognitivo dos processos de autorregulação de

aprendizagem desses estudantes, sendo a qualidade das relações estabelecidas nesse contexto, variável significativa para a aprendizagem e desenvolvimento dos talentos.

Dotação, talento, altas habilidades, superdotação, potencial elevado, entre outros, são termos por vezes utilizados como sinônimo de capacidade elevada em alguma área do conhecimento. Contudo, como argumentam Kaufman e Sternberg (2008) são diferentes os critérios para definir e, conseqüentemente, identificar esse fenômeno. As diferentes conceituações remontam às perspectivas teóricas que nem sempre são compatíveis entre si, o que aponta para a falta de consenso teórico na área.

De acordo com Guenther e Rondini (2012), existe uma confusão na terminologia brasileira e parece ter-se iniciado pela inserção do prefixo *super* na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, segundo as autoras, para amenizar o efeito buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, capacidade elevada, a qual, mal traduzida para altas habilidades, perdeu a essência do conceito (p. 248).

Ainda que em âmbito teórico, avanços têm sido alcançados, os quais têm elucidado o desenvolvimento de Políticas Públicas para que os indivíduos com potencial superior sejam incluídos nas diretrizes educacionais no país (Iorio et al., 2016; Pérez & Freitas, 2014).

O Art. 59 da LDB/96 assegura aos estudantes com necessidades especiais, onde incluem aqueles que apresentam altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, recursos educativos, e organização específicos, para atender às suas necessidades educacionais. Uma vez apontadas as características do aluno identificado com altas habilidades ou superdotação, novas formas de organização escolar poderão ser realizadas, conforme Lei de Diretrizes e Bases nas proposições organizativas da Educação Básica encontrada nos Artigos 23 e 24, associados ao previsto nos Artigos 58 e 59.

Quanto ao processo de identificação de estudantes superdotados no Brasil, Barbosa et al. (2012) notam que há carência de medidas válidas e fidedignas para serem utilizadas e sugerem que o professor pode ser importante fonte de informação para indicação desses estudantes, uma vez que ocupa espaço relevante no processo de ensino-aprendizagem. O desempenho escolar insuficiente, somado a fatores como dificuldades nas interações sociais, falta de conhecimento da família e da sociedade sobre o fenômeno e outros aspectos próprios do desenvolvimento humano, por vezes escondem a superdotação.

A Política Nacional de Educação Especial define como critério de identificação desse público, aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também

apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15).

Dos tipos que são mencionados, para fins desta pesquisa, delimita-se o intelectual e acadêmico. O tipo Intelectual - apresenta flexibilidade e fluência de pensamento; capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; rapidez do pensamento; julgamento crítico; independência de pensamento; compreensão e memória elevadas; e capacidade de resolver e lidar com problemas e o Acadêmico - evidencia aptidão acadêmica específica, de atenção, de concentração, de rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção acadêmica.

O Modelo dos Três Anéis proposto por Renzulli (1978, 1998, 2005) fundamenta as Políticas Públicas para identificação e atendimento dos estudantes superdotados no Distrito Federal. Esse modelo utiliza a habilidade acima da média, criatividade e inclui motivação, como indicativos do comportamento superdotado. Segundo Renzulli (2010), um indivíduo não precisa necessariamente possuir todas as três qualidades igualmente para serem considerados talentosos e essas qualidades não devem ser usadas como pré-requisitos para a identificação da superdotação e fornecimento de programas personalizados. Ao trazer para a realidade brasileira, entende-se que na sala de aula regular deve-se promover o crescimento de todos os alunos amplamente, fornecendo conteúdos novos e interessantes aos diversos públicos que atende, visto que, para o estudante desenvolver e manifestar essas características, requer diversas experiências educacionais.

A Política de identificação e atendimento para estes estudantes orienta que a escola deve preencher uma ficha de encaminhamento específica à equipe especializada da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que deverá realizar o procedimento de avaliação em um prazo entre 4 e 16 encontros. A partir da avaliação indicativa de superdotação, o estudante passa a receber atendimento em uma das salas de recursos específicas, uma vez por semana, no contraturno da sala de aula regular em que este encontra-se matriculado.

No presente caso, a família Potter não concorda em prosseguir com o processo de identificação e encaminhamento do estudante ao atendimento especializado para altas habilidades ou superdotação, como propôs a escola na primeira ocasião. Porém, aos 8 anos de idade, as queixas do filho relacionadas a questões motivacionais, bem como os aspectos afetivos, socioemocionais e cognitivos no processo de aprendizagem e de socialização chamaram a atenção da mãe, o que a levou a repensar, optando pelo encaminhamento do Potter para avaliação e atendimento às altas habilidades ou superdotação, como indicou a escola.

Visões controversas a respeito da identificação, do direito ao atendimento educacional especializado, o mito de que as potencialidades devam se apresentar em todas as áreas possíveis do desenvolvimento humano, na visão de (Antipoff & Campos, 2010; Azevedo & Mettrau, 2010), podem ser destacados como exemplos que corroboram com as barreiras impostas ao longo da vida escolar de uma criança ou adolescente que faça parte dessa população e reverbera na invisibilidade desses sujeitos.

Alencar (2007) afirma que no Brasil, a superdotação ainda é vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido avaliado como superdotado. De acordo com a autora, observa-se que muitas são as ideias equivocadas a seu respeito presentes no pensamento popular.

Identificar as particularidades desses sujeitos e a qualidade das relações que se estabelecem dos contextos ambientais são importantes para o atendimento adequado e o desenvolvimento global. Contudo, em alguns casos, a desinformação pode fazer as pessoas generalizarem o potencial apresentado em determinada área como maturidade em todas as demais, podendo causar, na criança, um medo de fracasso, a responsabilidade de atender expectativas tão altas e a não aceitação como uma pessoa que possui imperfeições (Fornia & Frame, 2001; Freeman, 1983; Horowitz & O'brien, 1986; Miller & Cohen, 2012; Rech & Freitas, 2005).

As condições adversas que podem encontrar o fenômeno na sala de aula regular como: dificuldades nas interações sociais, desânimo, falta de engajamento nas atividades e quando aparentemente não lhes “cabem” os anéis, somados a fatores como medo e desconhecimento por parte dos profissionais, familiares e sociedade, contribuem para a invisibilidade desses sujeitos, deixando-os à margem do atendimento especializado. É preciso atentar-se para aos critérios de utilização do chapéu seletor, para que os talentos não sejam encobertos pela capa da invisibilidade, reduzidos a rendimentos, envoltos por conceitos pré-concebidos, e/ou ofuscados pelo “brilho” dos três anéis.

1.1 Aspectos cognitivos e afetivos na compreensão dos sinais de superdotação e talento

Desde a década de 80 surgem novas teorias sobre inteligência que vêm ampliando o debate sobre superdotação. A partir da década de 90, as pesquisas cognitivas foram enriquecidas com o desenvolvimento das ciências neurais. O estudo da cognição e da perícia

começou na Psicologia Cognitiva e nas ciências da aprendizagem a partir de autores como Chi et al. (1981); Di Sessa (1987).

Abordando especialmente como as pessoas resolviam problemas, a Psicologia Cognitiva inclui o pensamento de especialista na maioria dos modelos de educação para superdotados; inseriu nesse contexto educacional o interesse por desempenho superior versus desempenho inicial (Ericsson et al., 2007) a partir de domínios e áreas de interesses, por meio de modelos teóricos e de programa, como o de Sternberg (1984) teoria triárquica e de Betts e Neihart (1988).

Nessa perspectiva, pesquisadores como Shore e Kanevsky (1993); Sternberg (2001); Sternberg et al., (1996) argumentam que a superdotação é mais do que um estado ou característica, mas um processo de se tornar um especialista. Os termos metacognição e expertise são inseridos no vocabulário da educação de superdotados nas décadas de 1970 e 1980; esses termos podem ser encontrados em Borkowski e Peck (1986); Chichekian e Shore (2014); Kanevsky (1995) e Steiner e Carr (2003).

De acordo com Coleman e Shore (1991) e Manning (1996), estudantes identificados como superdotados apresentam mais cedo e com mais frequência, um repertório maior de processos metacognitivos e sabem usá-los de forma mais espontânea.

As teorias contemporâneas de aprendizagem e instrução enfatizam a importância de os alunos saberem como efetivamente regular seu aprendizado, como afirma Lawson et al. (2018), proporciona às crianças talentosas oportunidades de se envolverem em pensamentos autorreflexivos no processo de autorregulação de aprendizagem.

Destarte, a compreensão dos processos metacognitivos apresentados por estudantes talentosos torna-se relevante aos processos de autorregulação e aprendizagem, para a organização do ensino e desenvolvimento dos talentos.

Nessa visão, faz sentido evidenciar as estratégias cognitivas e metacognitivas nos processos de aprendizagem de modo que os estudantes e professores possam planejar e estabelecer metas; atentar-se ao pensamento, a fala e a escrita; avaliar se a abordagem para um determinado problema está os aproximando dos objetivos e adotar uma nova abordagem, caso necessário.

Outrossim, a observação e acompanhamento dos aspectos afetivos e socioemocionais são imprescindíveis aos processos de aprendizagem dos estudantes talentosos. O descompasso entre o desenvolvimento intelectual e o emocional é também fonte de tensões, origem de desajustamento; quanto maior o grau de assincronia, maior a probabilidade de problemas de ajustamento de ordem social e emocional (Silverman, 2002 citada em Alencar, 2007).

É comum ocorrer uma discrepância entre o desenvolvimento cognitivo, físico ou emocional do superdotado, denominada assincronia, ou seja, uma falta de linearidade entre o desenvolvimento cognitivo e a maturidade física ou emocional (Roepers, 1996; Silverman, 2002; Winner & Dorneles, 1998).

De acordo com Silverman (2002), a definição do desenvolvimento assíncrono é uma tentativa de entender a superdotação através das lentes do sujeito e não da perspectiva utilitária dos talentos para a sociedade. Essa abordagem teórica considera a superdotação como desenvolvimento assíncrono, reconhece que o desenvolvimento desigual pode trazer ao sujeito superdotado vulnerabilidades no seu processo de desenvolvimento, a sensação de descompasso com o seu contexto social. Nessa visão, a superdotação implica uma capacidade avançada de construir significado no contexto da experiência, incluindo a maior capacidade de pensar de forma abstrata e responder emocionalmente, abstrair conceitos usados na interpretação de fenômenos experienciais.

Ao considerar o desenvolvimento emocional e argumentar que a pessoa superdotada possui uma estrutura emocional que o permite viver sua realidade de forma mais intensa, Dabrowski ofereceu contribuição à área de superdotação. (Mendaglio et al., 2019)

A Teoria da Desintegração Positiva reconhece que o indivíduo vivencia, uma tensão interna provocada pela incompatibilidade entre os objetivos que estabelece e as demandas do ambiente. Dabrowski denominou essa tensão interna de tensão positiva, uma vez que incita o surgimento de características originais e autênticas do indivíduo (Dabrowski, citado em Silverman, 1993, 2002).

A experiência intensificada é descrita pelo conceito de superexcitabilidades (OEs): áreas do cérebro onde indivíduos superdotados têm uma resposta aprimorada aos estímulos e a capacidade de se envolver em um nível mais intenso com esses estímulos (Piechowski, 1997; Winkler & Voight, 2016). Dabrowski, o principal pesquisador que propôs essa teoria, reconheceu cinco áreas de intensidade: psicomotor, sensorial, intelectual, imaginação e emocional (Brennan & Piechowski, 1991). Um indivíduo talentoso pode ter um, possuir alguns, ou ter todas as cinco superexcitabilidades (Dabrowski & Piechowski, 1977).

Nesse sentido, ao longo do desenvolvimento dos talentos ou habilidades superiores, estes indivíduos precisarão de suporte para desenvolver também seus traços de personalidade e os aspectos relacionados às suas relações interpessoais, a fim de que ambas as capacidades sejam integralmente trabalhadas (Subotnik et al., 2017).

Apoiado por muitos estudos de neurociência, observa-se que indivíduos superdotados exibem maior processamento cerebral, receptividade e comportamentos para o funcionamento intelectual, emocional, sensorial, criativo e motor (Gignac & Bates, 2017; Tetreault, 2020).

Gagné (2016) explica que o extraordinário crescimento das Neurociências, graças em grande parte às técnicas de neuroimagem, vem mostrando como as estruturas e processos cerebrais foram diretamente correlacionados com o indivíduo, diferenças em habilidades cognitivas, sociais ou físicas, interesses e outras principais funções comportamentais.

Pessoas superdotadas frequentemente relatam sentir-se significativamente diferentes de seus pares, essas diferenças ocorrem no processamento sensorial, funcionamento social, regulação emocional, velocidade de processamento, engajamento intelectual e função de memória (Bernhardt & Singer, 2012; Rinn & Majority, 2018; Tetreault, 2020).

Pesquisas nesse campo demonstram que o cérebro de crianças superdotadas apresenta grande eficiência neural, como afirma Simonetti (2011). Pesquisadores como Blakemore e Frith (2005), reconhecem a grande capacidade de plasticidade que o cérebro das crianças superdotadas possui; necessitando de ambientes que reconheçam essa capacidade e ofereçam suporte para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Na literatura sobre a temática, há um consenso de que estudantes superdotados necessitam de ambientes de aprendizagem que reconheçam suas características e particularidades, oferecendo-lhes desafios apropriados. Eles são capazes de observar ou refletir com concentração profunda, quando envolvidos; impulsionados pela curiosidade e pela necessidade de expressão em palavras, arte, música, dança, modelos visuais, fórmulas matemáticas, tanto faz. Às vezes, esse comportamento resulta em realizações enaltecidas e admiradas, entretanto mais frequentemente se concentra em atividades que têm significado apenas para o indivíduo, como explica Silverman (2002).

O acolhimento desses sujeitos no ambiente escolar perpassa pela necessidade de considerar as dimensões cognitivas, afetivas e motivacionais, como aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos seus talentos, ressalta a importância do planejamento de estratégias de ensino e aprendizagem que proponham mediações, suportes, andaimes para tais questões.

Para compreender o fenômeno da superdotação é preciso considerar a diversidade encontrada entre esses indivíduos, não sendo possível determinar um perfil “representativo” do superdotado, pois, as características que podem ser associadas a ele irão se manifestar em diferentes áreas de conhecimento, de forma singular em cada sujeito, como explica (Costa & Lubart, 2016).

A condição *underachievement* da superdotação vem sendo incluída nos estudos sobre a temática e está ligada à expressão das potencialidades do sujeito. Rimm (2003) explica que o indivíduo que apresenta essa condição é sensível às limitações impostas pelo contexto social, cujas condições inadequadas do meio interferem negativamente no desenvolvimento de seus talentos, de outro modo, pode-se dizer que é a discrepância entre o potencial e a produção expressa no desempenho, como afirmam Reis e McCoach (2000).

A singularidade dos estudantes talentosos os torna particularmente vulneráveis e requer adequações no contexto familiar e no ensino, para que eles se desenvolvam da melhor maneira, como defende (Obergruesser & Stoeger, 2015). Fatores importantes no desempenho insuficiente de alunos talentosos, muitas vezes discutidos como preditores da condição *underachievement*/Superdotação são: motivação, método de aprendizagem, emoções.

De acordo com Branco (2021), ao longo da trajetória de desenvolvimento da pessoa, sistemas hierárquicos de controle afetivo semiótico são construídos e têm um papel crucial na capacidade auto organizadora da experiência humana. Eles estão na base da motivação, no estabelecimento e na busca da realização das metas pessoais e passam a regular e orientar as preferências, as interpretações e as ações do sujeito (p. 57).

Considerando que a afetividade atua de forma direta no desenvolvimento do sujeito, observar e analisar essas relações no espaço de aprendizagem suscita elementos fundamentais aos processos de aprendizagem. Rengifo-Herrera (2014) explica que os sentimentos e as emoções cumprem importante na constituição das relações mediacionais de aprendizagem, relevantes aos processos educacionais incidem no desenvolvimento global dos sujeitos.

O engajamento é uma expressão do processamento mental e pode oscilar, dependendo das condições que encontram o estudante. Examinando indicadores acadêmicos, comportamentais, afetivos e cognitivos do desenvolvimento dos estudantes talentosos, Landis e Reschly (2013) demonstram que o engajamento pode revelar-se uma construção essencial na compreensão, previsão e prevenção do comportamento de abandono escolar entre esse público.

Pesquisas demonstram que a intervenção em estratégias de aprendizagem, principalmente quando inclui um trabalho de apoio afetivo e motivacional, melhora de forma expressiva o desempenho escolar dos alunos, contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem (Graham et al., 2005; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

De acordo com Subotnik et al. (2019), as habilidades gerais e específicas (aspectos cognitivos), a diversidade de características emocionais e/ou sociais, (aspectos afetivos), bem

como a dinâmica do ambiente na qual o sujeito está inserido (ambiente/contexto) têm sido aspectos considerados, em linhas teóricas, nos estudos sobre a temática da superdotação.

Na próxima seção apresenta-se o conceito da autorregulação de aprendizagem e questões relacionadas às práticas educacionais que contemplam as particularidades dos estudantes.

1.2 Aprendizagem autorregulada

Entender como acontece a aprendizagem é uma questão valiosa que mobiliza várias áreas de estudos e jamais foi, é, ou será neutra. Compreender quais são as abordagens educativas mais adequadas para atender questões inerentes à heterogeneidade que compõem a sala de aula é uma tarefa complexa, envolvida pelo caráter dinâmico e diverso que perpassa a humanidade.

Relvas (2009) ressalta que os estudos e pesquisas neurocientíficos na educação apresentam importantes evidências de que existem diferentes maneiras de aprender. A autora argumenta que o papel do professor é provocar desafios, promover ações reflexivas e permitir o diálogo entre emoções e afetos no corpo orgânico e mental que é o palco dessas reações.

Sendo um grupo heterogêneo, as particularidades inerentes aos aspectos afetivos e cognitivos de estudantes superdotados e talentosos precisam ser consideradas na elaboração, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas.

As questões socioemocionais relacionadas ao domínio de estudantes superdotados e talentosos são cada vez mais discutidas entre os acadêmicos do setor de educação (Karpinski, et al., 2018), o que representa um avanço significativo que pode ampliar as discussões sobre formas de compreender e abordar a complexidade do fenômeno. As emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais, é importante que o ambiente escolar seja planejado de forma a mobilizar as emoções positivas (entusiasmo, curiosidade, envolvimento, desafio), enquanto as negativas (ansiedade, apatia, medo, tédio, frustração) devem ser evitados para que não perturbem a aprendizagem. (Cosenza & Guerra, 2011, p. 84)

É importante o papel (e a presença) dos pais, professores e equipe pedagógica no movimento de ‘aprender a aprender’, como declara Relvas (2009). Escola, família e sociedade estabelecem relações que são favoráveis ou não ao estímulo e desenvolvimento de aprendizagens e dos talentos, contudo, vale ressaltar que a eficiência com a qual o cérebro aprende informação nova ou faz ajuste na informação prévia, para adequar-se às novas

circunstâncias ambientais, depende do grau de engajamento no contexto de aprendizagem em que se encontra o aprendiz, como afirmam Assmann (2004); Lipina e Sigman (2011); e Rose (2006).

De acordo com Relvas (2009), diante da criação e da elaboração do pensar, faz-se necessário a conjugação de saberes cognitivos e emocionais; o cérebro tem que estar pronto a realizar novas conexões e, principalmente, desejar que isso ocorra pois aprender é um ato desejante. Portanto, faz sentido o planejamento de práticas educacionais que estabeleçam espaços para o diálogo entre cognição, emoções e afetos, de modo que o estudante possa também aprender a planejar suas estratégias de aprendizagem.

Autorregulação da aprendizagem (SRL) é definida por Muis (2007); Muis et al. (2018); Muis e Singh, (2018) como um evento multidimensional e complexo, apresenta intencionalidade e direcionamento a um objetivo, contém elementos cognitivos, metacognitivos, componentes motivacionais, afetivos, emocionais e sociais. Vem se apresentando como um construto valioso para a compreensão da superdotação e a elaboração de práticas educacionais voltadas para esses sujeitos; engloba processos metacognitivos, aspectos socioemocionais e motivacionais como afirmam Oppong et al. (2018).

Como apresenta Muis et al. (2018), a autorregulação de aprendizagem é um processo dinâmico que combina metacognição, autorregulação e crenças epistêmicas dos indivíduos (como pensam e o que eles acreditam sobre o conhecimento e o saber, incluindo noções de evidência e o que é verdade, tanto em seu próprio pensamento como em geral). É o ato de ser reflexivo ou crítico sobre os próprios processos de pensamento ou estratégias (Mason et al., 2010).

Em contextos de contínuas e rápidas mudanças no qual estamos inseridos e diante da heterogeneidade encontrada no ambiente escolar, a autorregulação de aprendizagem oferece suportes aos estudantes superdotados para que possam aprender de forma ativa, comprometida e autônoma, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento dos talentos.

O presente estudo parte do pressuposto que, ao considerar o contexto e as particularidades dos sujeitos, evidenciando suas estratégias cognitivas, metacognitivas, bem como os aspectos afetivos e motivacionais, a autorregulação de aprendizagem possibilita ao estudante a organização, monitoramento e avaliação do próprio processo de aprendizagem, numa relação afetiva e autônoma, subsidiando a expressão e o desenvolvimento dos talentos. Dessa forma, a autorregulação de aprendizagem contribui para o planejamento de práticas e

ambientes educacionais voltados para estudantes superdotados e talentosos, na sala de aula regular.

Embora existam diferentes modelos de autorregulação da aprendizagem, em linhas gerais é consenso que envolve o controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento (Zimmerman & Schunk, 2011). Entre os estudiosos do tema há também convergência quanto à relevância das estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) e das variáveis afetivas e motivacionais para a aprendizagem autorregulada (Pressley et al., 1989; Weinstein et al., 2011).

Flavell (1979, 1987) destaca a relevância da habilidade designada como monitoramento metacognitivo, relacionada à observação e reflexão sobre o andamento dos processos cognitivos, permitindo, assim, o julgamento ou caracterização do funcionamento cognitivo. Schwartz e Perfect (2002); Son e Schwartz, (2002); e Winne e Hadwin (1998) definem a autorregulação como um evento que envolve metacognição, uso de estratégias de aprendizagem e monitoramento.

A regulação metacognitiva consiste em um conjunto de atividades de monitoramento e controle da cognição. Neste cenário, monitorar-se é tomar ciência de onde se está em relação às metas de aprendizagem e regular-se inclui o planejamento, monitoramento e avaliação da própria conduta em contextos específicos, bem como a regulação de crenças, motivação e afetos, aqui direcionado ao processo de aprendizagem de um estudante talentoso, no contexto da pandemia da Covid-19.

De acordo com Dunlosky e Metcalfe (2009), o conceito de metacognição engloba três componentes chave: o conhecimento, o monitoramento e o controle metacognitivos. O conhecimento metacognitivo envolve o conhecimento acerca da cognição; sobre como ocorre a aprendizagem; o que o indivíduo entende; o que consegue e o que não consegue fazer a partir de suas habilidades cognitivas.

O monitoramento metacognitivo se refere à avaliação ou o julgamento do estado atual de uma atividade cognitiva e/ou do progresso durante a realização de uma tarefa cognitiva. Como exemplos pode-se citar: a autoavaliação da adequação das estratégias usadas para solucionar um problema e o autoexame acerca do quão bem está se compreendendo o que se estuda; o controle metacognitivo diz respeito às ações ou providências que devem ser tomadas a partir das informações provenientes do monitoramento cognitivo, tendo em vista regular ou ajustar aspectos de uma tarefa cognitiva. Optar pelo uso de uma nova estratégia de aprendizagem para aprender um conteúdo, após verificar que a atual não está funcionando bem,

pode ser considerado um exemplo relacionado ao controle metacognitivo (Dunlosky & Metcalfe, 2009).

As explicações sobre a aprendizagem autorregulada dialogam com as questões contemporâneas relacionadas ao conhecimento e aos processos de aprendizagem, pois tornou-se essencial posicionar-se de maneira reflexiva, crítica e autônoma diante da diversidade de conteúdos, informações e das diversas maneiras de se relacionar e aprender.

De acordo com Lévy (2009), fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes. Nesse cenário, o autor ressalta a perene transformação do ciberespaço, em que as informações se multiplicam e atualizam-se de modo exponencial.

Sabe-se que em pequenos espaços físicos (pen-drive, nuvem, dispositivos) pode-se armazenar e compartilhar volumes imensuráveis de conteúdos produzidos pela humanidade, onde a memória é corporificada. Contudo, acessar o conteúdo e a informação não é suficiente para o desenvolvimento e produção do conhecimento. Estes processos exigem habilidades humanas, envolvem a qualidade no processamento da informação, flexibilidade cognitiva, tomada de decisão, aprender a pensar sobre os próprios processos de pensamento e a utilização de estratégias de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a autorregulação de aprendizagem, vista como o ato de ser reflexivo ou crítico sobre os próprios processos de pensamento ou estratégias (Mason et al., 2010), apresenta-se como um conceito que está conectado às questões contemporâneas.

A modificação do cérebro humano ao longo do tempo nos oferece a habilidade melhorada de exercer o controle voluntário sobre o comportamento; reforça nossa habilidade de planejar e contemplar cursos alternativos de ação, como observa Sternberg (2000).

A autorregulação aborda aspectos humanos e, portanto, é um conceito utilizado em diferentes áreas. Como afirma Zimmerman (2000), a autorregulação refere-se a uma das capacidades humanas mais marcantes, dado o papel que desempenha na adaptação a diferentes contextos. No mesmo sentido, Boekaerts, (2002); e Vohs e Baumeister, (2011) explicam que a autorregulação é um dos conceitos mais relevantes para a psicologia atual.

O termo autorregulação está relacionado a outros como "aprender a aprender", "aprender a pensar", "metacognição", "função executiva", "regulação emocional" (Trías & Huertas, 2020). Embora sejam muito semelhantes, o conceito de autorregulação vai além do conceito de autorregulação da aprendizagem (Greene, 2018). Este último nos coloca

particularmente em ambientes educacionais, conteúdo acadêmico e esforços para regular as estratégias e atividades de aprendizagem.

De acordo com Zimmerman (2011), os pesquisadores estão preocupados com, onde, como e por que alguns alunos autorregulam sua atividade e outros não. O estudo da execução e os aspectos relacionados com a tarefa atendem ao onde; os aspectos cognitivos e metacognitivos respondem ao como, e os aspectos afetivos, respostas motivacionais para o porquê. Estes últimos são os que mais chamam a atenção atualmente (Ben-Eliyahu, 2019).

Um dos conceitos utilizados para abordar os aspectos afetivos nos processos de autorregulação foi o controle volitivo, que considera especialmente a regulação da motivação e das emoções, dando uma perspectiva mais ampla da regulação das diferentes dimensões do self (Corno & Kanfer, 1993; Pintrich, 2004).

É através da emoção que o cérebro seleciona o que é importante ou não, transformando em uma aprendizagem significativa o tempo todo. Podemos dizer que o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconhece como significativo (Cosenza & Guerra, 2011, p. 48). Destarte, a maneira primordial de capturar a atenção do estudante superdotado à aprendizagem é apresentar o conteúdo a ser estudado de maneira que este o reconheça como importante.

Sabe-se que a atenção tem relevância tanto no controle cognitivo quanto no emocional. Existem evidências de que a atividade em uma das áreas pode ser inibidora do funcionamento da outra. Emoções negativas intensas, por exemplo, podem interferir na atenção ao processamento cognitivo. Sabemos disso por nossas experiências do cotidiano, mas o avanço do conhecimento neurocientífico nos fornece agora a confirmação de sua base biológica (Cosenza & Guerra, 2011, p. 46)

A autorregulação de aprendizagem inclui aqueles processos pelos quais os alunos ativam e sustentam pessoalmente suas cognições, afetos e comportamentos de forma sistêmica para atingir seus objetivos pessoais em situações de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011).

Zimmerman (1986, 1989, 2000) desenvolveu seu modelo de aprendizagem autorregulada com base na teoria social cognitiva de Bandura (1986), cujo foco estava em processos autorregulatórios sociais e motivacionais. Zimmerman (2000) considera que existem três tipos de autorregulação: a comportamental, a ambiental e a interna.

A autorregulação comportamental ocorre por meio da auto-observação e do ajustamento estratégico dos fatores pessoais e comportamentais. A autorregulação ambiental também se dá por meio da auto-observação, e envolve a adequação entre as condições

ambientais e os fatores comportamentais. Já a autorregulação interna ocorre por meio do monitoramento e do controle dos aspectos cognitivos e afetivos e dos fatores ambientais, pessoais e comportamentais.

Em meados da década de 1980, foram propostos e difundidos uma série de estudos integrando conceitos sobre autorregulação de aprendizagem, que cresceram exponencialmente até hoje (Goetz et al., 2013; Zimmerman & Schunk, 2011). Sobre o desenvolvimento de estudos e a compreensão das ciências sobre o construto da autorregulação de aprendizagem, Trías e Huertas (2020) afirmam que os primeiros grupos de estudos sobre a temática enfocam os processos cognitivos e metacognitivos. A Psicologia Cognitiva contribui com o construto da metacognição, entendendo-a como a capacidade do indivíduo de compreender sua própria cognição (Flavell, 1979; Reeve & Brown, 1985).

Por volta da década de 1990, os estudos de autorregulação passaram a incluir o afeto em suas investigações, como na psicologia cognitiva em geral (Huertas, 2012). Nessa década, os trabalhos de Pintrich enfatizaram o papel dos processos motivacionais na autorregulação (Pintrich et al., 1994; Schunk, 2008).

Integrar construtos motivacionais, como crenças de autoeficácia, atribuições de causalidade, metas pessoais e autoconceito, com os conceitos de estratégias de aprendizagem, processos metacognitivos e aprendizagem autorregulada possibilitou novas perspectivas para o estudo e a pesquisa em psicologia educacional e escolar (Bzuneck, 2009; Paris, & Paris, 2001) e são construtos fundamentais à compreensão da heterogeneidade que apresenta o fenômeno da superdotação no contexto escolar.

No início do século XXI, o interesse em incluir a dinâmica afetiva tornou-se mais claro na descrição e explicação dos processos de autorregulação (Pintrich, 2000; Zeidner et al., 2000). Deve-se destacar que a pesquisa sobre as emoções na educação ainda está em seus estágios iniciais, e começou a ser abordada cientificamente durante este século (Pekrun & Linnenbrick-García, 2014).

Os benefícios de se promover a autorregulação no âmbito educacional têm sido amplamente discutidos na literatura: Bembenutty e White (2013); Boruchovitch e Ganda (2013); Frison e Veiga Simão (2011); Ganda e Boruchovitch (2018); Gomes e Boruchovitch (2011); Pintrich (2004); Polydoro e Azzi, (2009); Schunk (2008); Winne e Hadwin (2010); Wolters e Benzon (2013).

Na literatura sobre a temática encontram-se estudos recentes que abordam a autorregulação em ambientes acadêmicos e destacam o seu papel nos processos de aprendizagem, por exemplo: compreensão de textos (Van de Pol et al., 2019); redação (Palermo

& Thomson, 2018); matemática (Callan & Cleary, 2019); ciências (González-Moreno, 2017); sucesso escolar na educação infantil (Dörr & Perels, 2019); o desenvolvimento de habilidades musicais (Varela et al., 2014); o uso de tecnologia da informação em sala de aula e multitarefa (Zhang, 2015); bem-estar na profissão docente (Mattern & Bauer, 2014).

Em geral, os pesquisadores têm evidenciado que alunos autorregulados demonstram maior motivação, persistência diante das dificuldades e melhor desempenho escolar (Bembenutty & White, 2013; Wolters, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011). Estudantes autorregulados são metacognitivamente cientes das relações estratégicas entre os processos autorregulatórios e os resultados de aprendizagem; acreditam que o uso de estratégias irá ajudá-los a atingir suas metas (Zimmerman, 2000, 2008).

Nesta visão, o planejamento é imprescindível ao início da “execução das tarefas” que serão continuamente monitoradas. As realizações, por sua vez, podem culminar em “desempenhos verificáveis” (potenciais indicadores de aprendizagem) que, associados às características da execução das tarefas, passarão pela avaliação do indivíduo. A realização de “inferências autoavaliativas” favorecerá a tomada de decisão quanto às possíveis mudanças no curso das ações.

A busca de ferramentas de avaliação ajustadas ao conceito de autorregulação tem variado ao longo do tempo (Rovers et al., 2019; Winne, 2011). Nesse sentido, Trías e Huertas (2020) argumentam que os desafios enfrentados pelos estudos que envolvem autorregulação de aprendizagem: a inclusão de aspectos afetivos e o papel do contexto, residem principalmente em como avaliar a autorregulação. Está em aberto a procura de outras ferramentas de avaliação que nos permitam abordar melhor os diferentes processos de autorregulação (Veenman, 2011).

Sobre ferramentas educacionais, relacionadas aos processos de autorregulação, Askell-Williams et al. (2012) adaptaram as observações de Berthold et al. (2007) sobre protocolos de aprendizagem e criaram um protocolo breve de resposta por escrito com o objetivo de estabelecer conexões explícitas entre teoria e prática, a fim de ajudar o professor a conhecer mais sobre como as pessoas aprendem, sendo andaimes para envolver-se no uso de estratégias cognitivas e metacognitivas, fornecendo feedback para professores e alunos sobre a cognição e metacognição.

Muitas das pesquisas sobre autorregulação na aprendizagem baseiam-se em autorrelatos sobre o que as pessoas fazem quando estudam. Utilizando-se dos estudos realizados nesta área, ciente da necessidade de instrumentos avaliativos para estes fins, observa-se importantes contribuições que podem ser adaptadas à sala de aula.

A pesquisa sobre processos de autorregulação baseada principalmente em autorrelatos pode ser vista como uma primeira onda (Dinsmore et al., 2008; Panadero et al., 2015). Em geral, os inventários de autorrelato captam melhor a autorregulação concebida como um traço, proporcionando a visão consciente que o aprendiz tem de si mesmo diante de diferentes situações; pode auxiliar os professores e o próprio estudante a identificar particularidades em seus processos de aprendizagem.

Gerenciar inventários de autorrelato pode ser mais fácil do que outras formas de avaliar a autorregulação (Veenman, 2011). Embora permitam alcançar a experiência consciente, os questionários de autorrelato não descrevem totalmente o que as pessoas realmente fazem para se autorregular na aprendizagem (Rovers et al., 2019). É necessário saber mais sobre os processos implícitos; particularmente, processos afetivos (Pekrun, 2013). No contexto da sala de aula, contribuem como um instrumento avaliativo para o planejamento de atividades voltadas às particularidades do estudante, contudo, a observação direta do estudante, atividades que envolvam a verbalização de seus pensamentos e estratégias cognitivas e afetivas são indispensáveis.

Trías e Huertas (2020, p. 38) explicam que os protocolos de pensamento em voz alta respondem melhor à concepção de autorregulação como um evento, no qual os processos se desdobram dinamicamente em um contexto. Esses protocolos são avaliados e usados para aproximar o que as pessoas realmente pensam e não apenas o que lembram (Greene et al., 2011).

Os protocolos de pensamento alto têm seu antecedente próximo nos trabalhos de Ericsson e Simon (1980), que forneceram uma metodologia concreta para o uso de verbalizações durante uma tarefa como dados para pesquisas sobre processos cognitivos. Eles foram inicialmente usados na pesquisa de leitura, e já neste século seu uso foi estendido a diferentes campos de aplicação, como o ensino de ciências e matemática (Greene et al., 2011). Um dos desafios atuais é sair do laboratório e usar medidas de pensamento em voz alta em contextos mais ecologicamente válidos, como os da sala de aula (Greene et al., 2011; Rogiers et al., 2019).

Às medidas de autorrelato e “*on-line*” podem-se acrescentar aquelas que combinam avaliação e intervenção, constituindo uma terceira onda de ferramentas de avaliação de autorregulação que se tornou visível nos últimos anos (Panadero et al., 2015). Os diários de aprendizagem podem ser considerados como exemplo de medida disso e constituem uma intervenção, uma vez que se propõem a refletir sistematicamente sobre os próprios processos ao mesmo tempo que proporcionam medidas de autorregulação (Dörrenbächer & Perels, 2016;

Panadero et al., 2015). O uso de diários de aprendizagem que acompanham o treinamento de autorregulação pode contribuir positivamente e reforçar a aquisição de estratégias (Dörrenbächer & Perels, 2016).

Para a fase final desta pesquisa, com o objetivo de identificar as estratégias de aprendizagem do participante em evento específico, adaptou-se o Questionário de Estratégias Motivadas para a Aprendizagem (doravante MSLQ), que é um dos instrumentos mais amplamente utilizados em pesquisas sobre autorregulação de aprendizagem. Este instrumento foi elaborado na década de 1980 e no início da década de 1990 foram publicados os primeiros trabalhos (Curione & Huertas, 2016). O questionário adaptado para este estudo, oferece elementos para o estudante autoavaliar suas estratégias cognitivas e metacognitivas, tornando-se um instrumento para construção de dados sobre os elementos motivacionais, estratégias afetivas, cognitivas e metacognitivas que se relacionam ao seu processo de aprendizagem.

A próxima seção do texto aborda o percurso metodológico deste estudo, apresenta o contexto e os sujeitos da pesquisa, bem como o planejamento das questões investigadas que nortearam a construção do corpus de dados.

2 Como encontrar um Potter no DF - percurso metodológico

Este capítulo traz o percurso metodológico realizado para a organização e análise das estratégias afetivas e cognitivas do Potter nos eventos de aprendizagem.

Embora o foco investigativo desta pesquisa esteja no estudante, aspectos evidenciados no contexto na sala de aula regular, do ensino público do DF e no ambiente familiar do Potter, são considerados imprescindíveis à esta pesquisa. Utiliza-se como fontes de evidências: entrevistas com a mãe e professores do estudante; documentos avaliativos escolares; formulários autoavaliativos; relatórios médicos multiprofissionais; documentos legais que fundamentam as políticas públicas educacionais voltadas para altas habilidades ou superdotação.

2.1 O contexto - cenário pandêmico

Esta pesquisa sofreu várias mudanças ao longo do seu percurso. Algumas delas associadas com mudanças nos posicionamentos da autora e outras por causa de situações externas. A pandemia de Covid-19 gerou uma alteração radical na forma como o projeto foi desenvolvido, inicialmente pretendia-se uma pesquisa de caráter interventivo, envolvendo um estudante em condição *underachievement* da superdotação, no contexto da sala regular de uma escola pública do DF, utilizando a música e o jogo de xadrez como elementos pedagógicos para elaboração, desenvolvimento e análise de tarefas.

A Covid-19 obrigou o fechamento de escolas, o que gerou uma mudança radical do plano de trabalho que estava definido em dezembro de 2019. Além disso, a própria pesquisadora foi contagiada pelo vírus e as consequências físicas e psicológicas também alteraram as dinâmicas de trabalho e de produção da pesquisa. Por causa disso foi, finalmente, definido que no momento que surgiu a possibilidade de analisar o caso Potter, o caminho definitivo do percurso da pesquisa foi traçado.

A autora deste relatório acompanhou de perto parte do processo de identificação dos talentos do Potter (o participante deste estudo), no contexto da escola regular; atuava na função de professora da instituição onde o Potter iniciou e concluiu o ensino fundamental (anos iniciais). Aos 7 anos de idade, para vivenciar o avanço dos estudos, Potter foi matriculado na turma em que a autora se encontrava como professora regente.

O caso Potter indica percursos trilhados pela parceria (escola e família), para que outros estudantes talentosos sejam assistidos e saiam da invisibilidade imposta por condições

precárias e adversas que possam estar vivenciando. Quando os profissionais consideram os seus aspectos cognitivos e afetivos nos contextos de aprendizagem, podem avaliar e intervir pedagogicamente, de forma mais consciente e efetiva. Observa-se que a trajetória escolar do Potter evidencia as possibilidades de identificação e atendimento desses estudantes na sala de aula comum do ensino regular de uma escola pública do DF, como preconiza a legislação educacional brasileira, mas que consiste em um grande desafio para a realidade das escolas.

As entrevistas iniciais com a mãe estão incluídas no processo que indicou a escolha do caso, aconteceram em dois momentos, com o aprofundamento progressivo dos aspectos cognitivos e afetivos relacionados aos processos de aprendizagem, nos eventos/experiências apresentados, numa construção temporal linear.

Percebe-se que o caso traz evidências para a compreensão do processo de identificação e atendimento pedagógico do estudante na sala de aula regular do ensino público do DF; evidencia ações relacionadas à aprendizagem autorregulada de um estudante talentoso na área intelectual, bem como a complexidade envolvida.

Assim, o recorte temporal da pesquisa envolve os sete anos consecutivos da trajetória do participante (dos quatro aos onze anos de idade) vivenciados entre os anos de 2014 e 2021, em instituições públicas do Distrito Federal, sendo a sala de aula do ensino regular e o cenário da pandemia da Covid-19, o contexto desta pesquisa.

No momento da construção dos dados e escrita deste relatório, devido às urgências da Pandemia da Covid-19, o ensino público do Distrito Federal encontrava-se organizado de forma híbrida, oferecendo aulas presenciais e atividades assíncronas (remotas), por meio de plataforma virtual. Dessa forma o professor desenvolve as aulas presenciais para um grupo de estudantes e disponibiliza na plataforma virtual de ensino as atividades para outro grupo. Nessa organização do ensino (híbrido) o professor não realiza aulas síncronas pela plataforma, como aconteceu no momento anterior, durante a organização do ensino remoto.

Portanto, a organização híbrida consiste no processo de transição entre a organização do ensino remoto e a volta ao ensino presencial. Dessa forma, a escola flexibiliza ao estudante a continuidade da realização das atividades de forma remota, desde que apresente atestado médico declarando alguma comorbidade. Nesse contexto, o estudante participante desta pesquisa, continuou realizando as atividades de forma remota devido ao risco de complicações de saúde pelo contágio do Coronavírus, conforme atestado médico apresentado à escola.

2.2 Os sujeitos da pesquisa

O participante deste estudo é um estudante com indicativos de superdotação e talento na área intelectual e acadêmica; a sua mãe e três dos seus professores são coparticipantes que contribuem com evidências para o aprofundamento das questões investigativas. Estes professores acompanharam Potter em eventos significativos destacados ao longo da sua trajetória acadêmica, no ensino fundamental - anos iniciais.

O projeto de pesquisa foi submetido à revisão e teve a aprovação formal do comitê de Ética de Ciências Humanas da UnB, pelo Parecer nº 4.256.564. A necessidade de proteção dos sujeitos humanos no estudo de caso vem do fato de que são tratados assuntos pessoais. Como parte de proteção aos sujeitos da pesquisa, tomou-se os seguintes cuidados: obtenção do consentimento informado de todas as pessoas que fazem parte do estudo de caso, alertando-as para a natureza do estudo e solicitando, formalmente, a sua participação voluntária; proteção à privacidade e à confiabilidade dos participantes para que, em consequência de sua participação, não fiquem inadvertidamente em posição indesejável; tomou-se precauções necessárias para proteger a criança, incluindo cuidados na elaboração das questões para que estivessem próximas do seu conjunto de interesses, observação da sua disponibilidade em participar do estudo, atenção para que estivesse confortável e seguro ao responder as questões, durante a condução das entrevistas.

Para manter o anonimato, todos os participantes foram identificados neste trabalho com nomes fictícios, escolhidos pelo próprio estudante, inspirados nos nomes dos personagens da saga Harry Potter de J.K Rowling, que leu quando tinha 7 anos de idade. Dessa forma, o estudante será identificado como Potter, a sua mãe como Sra Lillian e os professores (Minerva, Roche e Hagrid).

2.3 O estudo de caso

O Estudo de Caso é a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. O percurso metodológico para a construção do corpus de dados foi realizado em três fases: inicial, intermediária e final, onde a trajetória do Potter foi reconstruída.

À medida que a pesquisadora identifica evidências do caso, revisa essa evidência e se pergunta, continuamente, por que os eventos ou as percepções aparecem. Sobre o procedimento de construção de dados no estudo de caso, Yin (2015) explica que, apesar de obedecer a um

protocolo formal, os julgamentos do pesquisador podem levar à necessidade imediata de busca de evidências adicionais.

Dessa forma foi feita uma reconstrução geral da trajetória de desenvolvimento, aprendizagem e educação do Potter, considerando: os eventos que compõem a sua trajetória acadêmica; a visão dos professores e da mãe sobre o processo de identificação e desenvolvimento dos talentos no contexto da sala de aula de uma escola pública do DF; bem como as estratégias afetivas e cognitivas utilizadas pelo estudante, em contexto pandêmico, que se relacionam ao processo de autorregulação de aprendizagem.

2.3.1 Fase inicial

A partir das categorias "superdotação, talento, autorregulação e aprendizagem", define-se os eventos da trajetória do estudante que serão investigados.

Figura 1

Fases da pesquisa

Fases para construção da trajetória de Potter



Fonte: elaborada pela autora.

Na fase inicial define-se os momentos da trajetória do estudante que serão estudados, a partir das múltiplas fontes de evidências que dizem respeito ao ambiente escolar e familiar do caso. Esta fase consiste na construção do corpus de dados referentes ao período da trajetória acadêmica do Potter que compreende a educação Infantil e o ensino fundamental - anos iniciais. Para a fase inicial e intermediária toma-se a seguinte questão investigativa inicial: como se deu

o processo de identificação dos sinais de superdotação e talento do Potter no contexto da sala de aula regular?

Figura 2

Fase inicial da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

A partir da revisão de documentos avaliativos escolares do estudante referentes ao período investigado, visita ao laudo/relatório multiprofissionais do Hospital Sarah Kubitschek enviados à escola para fins de organização escolar, bem como as entrevistas iniciais com a mãe, identificam-se os eventos na trajetória do estudante que se relacionam aos sinais de superdotação, expressão e desenvolvimentos dos seus talentos nos processos de aprendizagem; dessa forma define-se a sequência temporal de eventos de aprendizagem que serão investigados, conforme figura a seguir.

A linha do tempo é um recurso metodológico utilizado neste estudo para:

- reconstruir a trajetória de experiências/eventos relacionados aos processos de aprendizagem que incidem na identificação dos sinais de superdotação e talento do estudante no contexto da sala de aula regular em uma construção temporal linear.
- favorecer a visualização da sucessão dessas experiências e sua extensão no tempo.

- evidenciar eventos e fatos marcantes relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos talentos do Potter.

2.3.2 Fase intermediária

Nesta Fase, busca-se o aprofundamento nos eventos definidos, onde as proposições teóricas orientam a construção e análise dos dados, de modo a olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma perspectiva. O presente estudo assume uma abordagem que se caracteriza pela imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (Kaplan & Duchon, 1988).

Figura 3

Fase intermediária da pesquisa

FASE INTERMEDIÁRIA



Aprofundamento das questões investigativas nos eventos definidos.

Fonte: elaborada pela autora.

Ao definir os eventos de aprendizagens na fase inicial da pesquisa, observa-se a necessidade de um aprofundamento na trajetória acadêmica do estudante com o objetivo de:

- identificar particularidades relacionadas às estratégias afetivas e cognitivas do estudante nos processos de ensino e aprendizagem;
- observar a concomitância entre essas estratégias de aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento dos talentos do Potter, com outros fatos e processos que façam parte do contexto;
- evidenciar os mecanismos institucionais e a complexidade envolvida na identificação dos talentos e o atendimento das necessidades educacionais do estudante no contexto da sala de aula regular.

A revisão dos documentos avaliativos, relatórios multiprofissionais, os formulários e as entrevistas com (a mãe e os professores), contribuem para o aprofundamento das questões investigativas que envolvem a trajetória acadêmica do Potter; corroboram com a construção do corpus de dados e permitem o cruzamento de informações.

Dessa forma, os achados que compõem corpus de dados referentes à fase inicial e intermediária do caso (os eventos investigados relativos ao período 2014 - 2020) foram organizados em episódios numa extensão temporal linear onde: apresentam-se os eventos que envolvem a trajetória acadêmica do Potter; descrevem-se ações que se relacionam à identificação e atendimento das particularidades do estudante nos contextos de aprendizagem da sala de aula regular; apresentam-se a concomitância entre os aspectos cognitivos e afetivos relacionados à aprendizagem, com outros fatos e processos que são parte do contexto.

Dessa forma, os episódios apresentam:

- os posicionamentos dos professores a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido com a criança talentosa no contexto da sala de aula regular; o processo de identificação dos sinais de superdotação e talento do Potter e a descrição dos seus aspectos afetivos e cognitivos nos processos de aprendizagem;
- os posicionamentos da mãe a respeito da trajetória de aprendizagem do Potter, da identificação dos sinais de superdotação e talento do Potter no contexto da sala de aula regular e no ambiente familiar, dos aspectos afetivos e cognitivos do Potter nos processos de aprendizagem;
- as informações encontradas nos documentos avaliativos sobre os aspectos afetivos e cognitivos do Potter no contexto escolar ao longo de sua trajetória acadêmica;
- informações que dizem respeito às políticas públicas para atendimento educacional dessa população na sala de aula regular.

Neste estudo, as entrevistas foram fontes essenciais para as evidências sobre ações e comportamentos, bem como os relatórios avaliativos do estudante elaborados pelos professores participantes e por outros profissionais. Os entrevistados ajudaram a identificar outras fontes relevantes de evidências.

Foi disponibilizada para os sujeitos citados, a revisão das informações contidas nos episódios; o texto foi compartilhado pelo aplicativo Google Docs, com a possibilidade de leitura e realização de possíveis comentários para questionamentos e/ou adequações. Todavia, não houve comentários quanto à possibilidade de alteração das informações apresentadas.

Sobre o ponto de vista metodológico da revisão das informações pelos sujeitos do estudo, Yin (2015, p. 202) argumenta que esta é uma maneira de melhorar a qualidade dos estudos de caso e assegurar a sua validade de constructo.

“Essa revisão é mais do que uma cortesia profissional. O procedimento tem sido identificado, corretamente, como um meio de corroborar os fatos essenciais e a evidência apresentada no relatório do caso” (Schatzman & Strauss, 1997, p. 134 citado por Yin 2015, pp. 202-203).

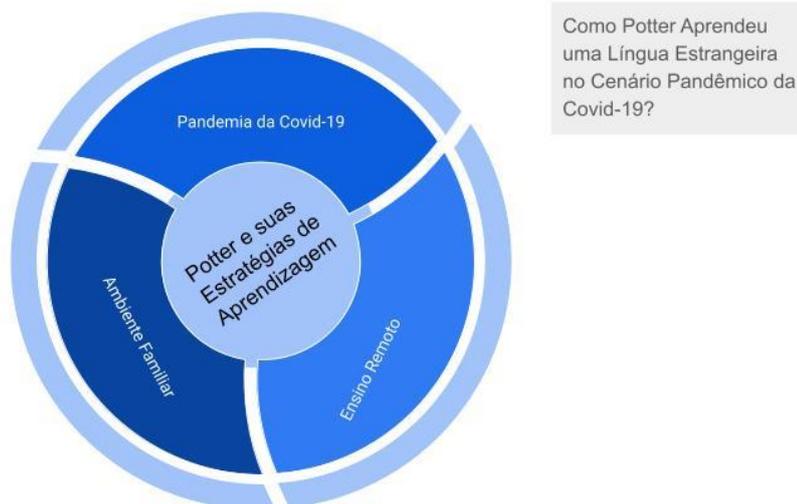
2.3.3 Fase final do caso

“Como Potter aprendeu uma nova língua durante a pandemia da Covid-19”, corresponde à fase final do caso. O evento investigado nesta fase está situado entre os anos de (2020-2021), quando Potter participa das aulas por meio do ensino remoto, devido às necessidades impostas pelo contexto pandêmico.

Figura 4

Fase final da pesquisa

FASE FINAL



Fonte: elaborada pela autora.

Nessa fase, as informações e achados do estudo encontram-se no capítulo 4 deste texto, são organizados a partir de categorias previamente definidas e tem como objetivo:

- descrever e analisar as estratégias cognitivas e afetivas do estudante, a partir do construto da autorregulação de aprendizagem;

- descrever e analisar as circunstâncias em que Potter aprende uma língua estrangeira (a rotina do Potter e o ambiente familiar em contexto pandêmico, bem como a sua relação com as aulas desenvolvidas no ensino remoto).

Para a construção do corpus de dados desta fase, foram realizadas entrevistas com Potter e com sua mãe, em ocasiões diferentes. Realizou-se também uma visita técnica à escola na qual encontra-se matriculado, que foi acompanhada pela orientadora pedagógica da instituição de ensino, quando se obteve informações quanto aos aspectos observados pela escola em relação ao estudante em questão, a partir da revisão de documentos pedagógicos.

As entrevistas com o estudante tiveram como objetivo: descrever as estratégias afetivas, cognitivas e metacognitivas, relacionadas à aprendizagem de uma língua estrangeira (inglês), no cenário pandêmico da Covid-19.

A aproximação das questões investigativas da pesquisa com a criança deu-se de maneira gradual, vale ressaltar que a pesquisadora estabeleceu vínculos com Potter desde 2017, quando esteve como professora da turma na qual o estudante havia sido matriculado. A partir de conversas informais sobre o tema e os objetivos da pesquisa, Potter foi convidado a reconstruir e autoavaliar seu percurso de aprendizagem.

Ao demonstrar interesse em participar do estudo e compartilhar suas estratégias de aprendizagem, as atividades foram estruturadas para dois momentos. Os encontros foram realizados e gravados de forma remota, por meio da Plataforma Teams, somando-se 120 minutos de atividades relacionadas à seguinte questão investigativa: de que maneira Potter poderia explicar a outras pessoas sobre as estratégias que utilizou para aprender uma nova língua (inglês), em cenário pandêmico. Nos momentos com a criança foram realizadas atividades descritivas e autoavaliativas relacionadas às suas estratégias de aprendizagem, pertencentes à questão investigativa já mencionada.

No primeiro momento, Potter narra sobre as questões que o mobilizaram a aprender uma nova língua no contexto da Pandemia da Covid-19, explica sobre o desafio inicial que o sinaliza para a necessidade de novas aprendizagens, a partir daí relata e avalia questões relacionadas ao ambiente familiar e o ensino remoto: como se adaptou à nova rotina com a família, o distanciamento social, a mudança da cidade para o campo, suas limitações motoras, seus interesses por novas leituras, sua relação com a natureza, com os seus animais de estimação, com as tecnologias e com o ensino remoto.

No segundo momento, a partir do preenchimento de formulário específico, adaptado para os fins desta pesquisa, Potter verbalizou sobre as suas estratégias de aprendizagem

(cognitivas e afetivas). Potter foi convidado a ler as questões do formulário atentamente e marcar a resposta entre sete possíveis. Essas possibilidades correspondem a uma escala de sete pontos, que vai de “nada verdadeiro para o estudante” (número 1), até “muito verdadeiro para o estudante” (número 7). A seguir, exemplo de questões do formulário.

Quadro 1

Questões do instrumento de autorrelato (aspectos motivacionais e o uso de estratégias de aprendizagem)

- Eu considero que o material utilizado pela escola para ensinar inglês é útil.
- Para estudar inglês, eu prefiro o material de estudo que desperte a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.
- Eu faço desenhos, gráficos, diagramas ou tabelas simples para ajudar a organizar o meu material de estudo.
- Eu tento relacionar ideias deste conteúdo aos conteúdos de outras disciplinas sempre que possível.
- Eu tenho um local reservado para estudar.
- Mesmo quando o material de estudo está chato e desinteressante, eu administro isso para me manter estudando até terminar.
- Se eu ficar confuso, fazendo anotações durante as aulas, eu me asseguro para revê-las depois.
- Quando eu ouço diálogos em inglês, eu penso o quanto eu compreendo sobre essa língua.
- Eu acredito que serei capaz de usar o que estou aprendendo sobre a língua inglesa em outras aprendizagens.
- Eu estou muito interessado no conteúdo desta disciplina, na escola.
- Quando eu estudo as leituras para esta disciplina, eu faço tópicos do material para me ajudar a organizar minhas ideias.
- Durante o período das aulas remotas eu perco pontos importantes da matéria com frequência, porque estou pensando em outras coisas.
- Quando estou estudando para esta disciplina, eu geralmente tento explicar o conteúdo para outra pessoa.

Fonte: elaborado pela autora.

As estratégias de aprendizagem do participante foram definidas e analisadas a partir das categorias, subcategorias e indicadores, conforme figura a seguir.

Quadro 2

Autorregulação de aprendizagem (categorias, subcategorias, indicadores)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
Estratégias Afetivas	Conjunto de Interesses de aprendizagem	Clareza dos objetivos Clareza dos porquês Clareza da atividade (ações)
	Conhecimento Metacognitivo	O conhecimento acerca da cognição - Clareza sobre como ocorre a aprendizagem; O que o estudante já entende; O que consegue e o que ainda não consegue fazer a partir de suas habilidades cognitivas.
Estratégias Cognitivas	Monitoramento Metacognitivo	Se refere à avaliação ou o julgamento do estado atual de uma atividade cognitiva e/ou do progresso durante a realização de uma tarefa cognitiva.
	Controle Metacognitivo	Diz respeito às ações ou providências que devem ser tomadas a partir das informações provenientes do monitoramento cognitivo, tendo em vista regular ou ajustar aspectos de uma tarefa cognitiva.

Fonte: elaborado pela autora

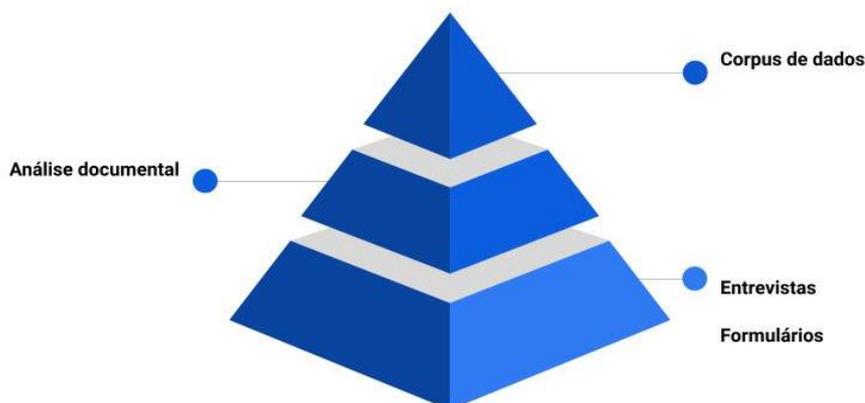
2.4 As fontes de evidências - instrumentos de pesquisa

Para este estudo de caso são consideradas múltiplas fontes de evidências, a saber: entrevista (com os professores, a mãe e o próprio estudante), a revisão de documentos pedagógicos, visita a laudos multiprofissionais e formulários. De acordo com Yin (2015), “o uso de múltiplas fontes de evidências na pesquisa de estudo de caso permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais”. (p. 124)

A seguir, figura ilustrativa sobre as fontes de evidências na construção do corpus dos dados.

Figura 5

As fontes de evidências



Fonte: elaborada pela autora.

Além de cruzar as informações com diferentes informantes-chaves, a partir das questões investigadas sobre os eventos de aprendizagem, foi possível suplementar as entrevistas com a revisão documental, que diz respeito à trajetória acadêmica do estudante. Como explica Yin (2015), “qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo uma convergência semelhante” (p. 124).

2.4.1 Revisão documental

O documento pode ser entendido, conforme Laville e Dionne (1999) como “termo que designa toda fonte de informações já existente” (p. 166). É relevante salientar que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1990).

Para o levantamento documental deste trabalho, recorreu-se aos seguintes documentos: Relatórios Avaliativos do estudante produzidos entre os anos de 2014 e 2019; Documento Pedagógico referente ao ano de 2021; Relatório Médico Multiprofissional emitidos pelo Hospital Sarah Kubitschek.

A revisão dos documentos selecionados teve como objetivo, fundamentar, aprofundar e problematizar os achados coletados nas entrevistas, visando a complexificação das informações.

A revisão dos relatórios de avaliação escolar do Potter, da Educação Infantil ao ensino fundamental - anos iniciais, referentes ao período letivo vivenciados entre 2014 e 2019, faixa etária entre os 4 e 9 anos do estudante, trouxe para a pesquisa o aprofundamento e a validação dos dados relacionados aos eventos da trajetória de aprendizagem do estudante; o relato de ações, características comportamentais do Potter que se repetem ao longo da sua trajetória nos processos de aprendizagem no contexto escolar.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal orienta a elaboração do Relatório Descritivo Individual de acompanhamento do estudante como instrumento avaliativo para a Educação Infantil e o Relatório Avaliativo (RAV) para o ensino fundamental - anos iniciais. Esses documentos de caráter avaliativo, na perspectiva da avaliação formativa, são redigidos pelo (a) professor (a) da turma, que utiliza formulário próprio para este fim. O documento tem espaço para a assinatura do(a) professor (a) regente, do (a) coordenador (a) pedagógica e de um responsável legal do estudante.

A Educação Infantil apresenta esses documentos semestralmente aos responsáveis legais do estudante, enquanto o ensino fundamental (anos iniciais), apresentam bimestralmente, conforme organização dos períodos letivos.

Foram visitados também relatórios multiprofissionais emitidos pelo Hospital Sarah Kubitschek², onde atestam sobre o Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCI) e o acompanhamento para a Hemiparesia Espástica, adquirida após o acidente do estudante em questão.

Ao observar os aspectos da legislação político-educacional brasileira acerca do tema altas habilidades ou superdotação, bem como a política pública que embasa as práticas de identificação e atendimento dos estudantes talentosos no DF, a partir de algumas situações encontradas no caso Potter, buscou-se elucidar as perspectivas que norteiam e direcionam o atendimento aos estudantes superdotados, na sala de aula regular. Nesse sentido revisou-se os seguintes dispositivos legais: Conselho de Educação do Distrito Federal - Resolução nº 2012-CEDF (artigo 161 e incisos); Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (artigo 233 e incisos) aprovado pela portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, republicado no DODF nº 91 de 13/05/2015, bem como o (artigo 59 e incisos) Lei de Diretrizes e Bases da

² **Hospital Sarah Kubitschek**, popularmente conhecida como Rede Sarah, é uma rede de unidades hospitalares [brasileiras](#), destinadas ao atendimento de vítimas de politraumatismos e problemas locomotores, objetivando sua reabilitação. É uma entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos, mantida parcialmente com recursos do Governo Federal, embora sua gestão faça-se pela Associação das Pioneiras Sociais.

Educação Nacional no ano de 1996, que está em vigor até os dias atuais, sob o número n.º 9.394/1996 (LDB).

2.4.2 As entrevistas

Na perspectiva de uma entrevista que lembra conversas guiadas, embora seja apresentada uma linha de investigação consistente, as questões da entrevista são fluídas e não rígidas. “Este tipo de entrevista tem sido chamado alternativamente de entrevista intensiva, entrevista em profundidade ou entrevista não estruturada” (Weiss, 1994, p. 207 citado em Yin 2015, p. 114).

Devido a necessidade do distanciamento social, pelo contexto pandêmico da Covid-19, as entrevistas foram gravadas e conduzidas de forma remota, utilizando a Plataforma Teams; os áudios registrados certamente fornecem uma interpretação mais acurada de qualquer entrevista do que fazer anotações, sendo fundamental a permissão do entrevistado.

Cada entrevista contabiliza o tempo entre 45 e 60 minutos de duração; as questões abordadas foram planejadas de acordo com a linha investigativa dos protocolos de estudo. Foi importante um plano específico para transcrever e/ou ouvir sistematicamente o conteúdo da gravação eletrônica; realizou-se as transcrições dos áudios gravados por meio do aplicativo Google docs. Durante o procedimento da entrevista, atentou-se para que as ferramentas eletrônicas não distraíssem o pesquisador e/ou o entrevistado; empenhou-se em ouvir atentamente o entrevistado durante o curso da entrevista, visto que a gravação não substitui essa necessidade, como alerta Yin (2015).

Entrevistas curtas de estudo de caso podem permanecer abertas e permanecer em tom de conversa, mas é provável que siga o seu protocolo de estudo (ou parte dele) mais rigorosamente. ...uma finalidade importante dessa entrevista pode ser simplesmente a de corroborar determinadas descobertas que você já considera estabelecidas, mas não há de perguntar sobre outros tópicos da natureza mais ampla, abertamente. (p. 115)

Nesse sentido, as entrevistas de estudo de caso exigem que você opere ao mesmo tempo satisfazendo a necessidade da sua investigação, enquanto simultaneamente apresenta questões amigáveis e não ameaçadoras em suas entrevistas.

2.4.3 Os formulários

- a) Formulário – Professor

Antes das entrevistas, os professores responderam a um formulário com perguntas relacionadas aos eventos de aprendizagem em que acompanharam o estudante. Os formulários foram disponibilizados pelo Google Forms, com questões elaboradas pela pesquisadora, a partir das informações encontradas nos documentos avaliativos do estudante.

É preciso considerar que,

ao relatar esses eventos ou explicarem como ocorreram, as respostas dos entrevistados estão sujeitas aos problemas comuns de parcialidade, má lembrança e articulação pobre inexata. Novamente uma abordagem razoável é corroborar os dados da entrevista com informações de outras fontes (Yin, 2015, p. 117).

Dessa forma, ao responderem as questões do formulário, o(a) professores (a) acessa as suas memórias para descrever e avaliar as estratégias afetivas e cognitivas do estudante, bem como as suas próprias estratégias de ensino, realizando uma atividade autoavaliativa da sua atuação profissional diante dos eventos abordados.

b) Formulário -Estudante

Considerando o caráter dinâmico que perpassa o desenvolvimento da aprendizagem e o conhecimento dos estudantes sobre o conteúdo e os processos, Polydoro e Azzi (2009) destacam que a trajetória de investigação acerca da aprendizagem autorregulada também pode ser acompanhada através da análise de um conjunto de instrumentos. Baseadas em Zimmerman (2008, pp. 167-168), as autoras citam os três instrumentos que avaliaram a aprendizagem autorregulada como uma construção metacognitiva, motivacional e comportamental: 1) *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI); 3) *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS), 3) *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ).

O *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) (Weinstein et al., 1987) é um questionário de autorrelato, com 80 itens, desenvolvido para avaliar as estratégias dos alunos no processo de aprimoramento de suas práticas de estudo.

O *Self-Regulated Learning Interview Scale* (SRLIS) (Zimmerman & Martínez-Pons, 1986), diferentemente dos dois instrumentos de coleta mencionados (questionários), constitui-se de uma entrevista estruturada. São apresentados aos estudantes seis contextos de aprendizagem em que as respostas às perguntas abertas são transcritas e codificadas em 14 categorias de autorregulação, tendo como base os parâmetros de motivação, metacognição ou comportamento (Zimmermann, 2008, pp. 167-168).

O *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* [MSLQ] (Pintrich et al., 1991, Pintrich & García, 1993) constitui-se em um instrumento de autorrelato destinado a avaliar as

orientações motivacionais e o uso de diferentes estratégias de aprendizagem por estudantes universitários. Este questionário é composto por 81 itens, estruturados em duas seções principais: estratégias de aprendizagem e motivação.

Para esta pesquisa, adaptou-se o instrumento *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) (Pintrich et al., 1991) de autorrelato para identificar e analisar as orientações motivacionais e questões relacionadas aos aspectos afetivos, cognitivos e metacognitivos do estudante, sobre o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira durante a Pandemia da Covid-19. Este formulário adaptado foi respondido pelo estudante nos momentos da realização das entrevistas, quando foi convidado também a verbalizar as suas respostas, expressando os seus argumentos e explicações, quando considerava necessário.

Percebeu-se que este instrumento adaptado também pode ser utilizado por professores da educação básica e das diversas áreas do conhecimento. Ele apresenta subsídios para identificação das estratégias cognitivas e afetivas do estudante, o que possibilita a elaboração de planejamento educacional voltado para os estudantes talentosos, considerando suas particularidades nesse contexto.

A utilização do aplicativo Google Forms permitiu que a atividade fosse realizada de forma remota, com a possibilidade de alteração das questões, caso o estudante considerasse apropriado.

2.5 Procedimentos, organização e análise dos dados

A apresentação do estudo e a organização do corpus dos dados segue uma estrutura temporal linear, cobre eventos ao longo da trajetória acadêmica de Porter, descritos em ordem cronológica. O procedimento da pesquisa deu-se com o planejamento de protocolos para o estudo do caso, com a finalidade de orientar a pesquisadora na elaboração das questões investigativas. Como explica Yin (2015), o núcleo do protocolo é um conjunto de questões substantivas que refletem sua verdadeira linha de investigação. Algumas pessoas podem considerar esta parte do protocolo como o instrumento do estudo de caso (p. 93).

É importante ressaltar que essas questões foram formuladas para nortear as ações do pesquisador, não estão direcionadas aos entrevistados. Como explica Yin (2015), cada questão deve ser acompanhada por uma lista de fontes prováveis de evidências, sendo que a maior finalidade das questões de protocolo é manter o pesquisador no rumo, à medida que ocorre a coleta de dados (p. 94). Nessa perspectiva, as questões investigativas em torno de um mesmo

tema central, onde a construção dos dados e as análises de cada faceta procuram criar uma simultaneidade, tem a pretensão de aproximar a pesquisa da totalidade do fenômeno. A seguir, os protocolos utilizados na fase inicial, intermediária e final do caso.

Figura 6

Protocolo de pesquisa – fase inicial

Tema 1 Processo de Identificação dos sinais de superdotação e talento do Potter
Questão 1 Como se deu o processo de identificação dos sinais de superdotação e talento do Potter? Quais os principais eventos na trajetória do estudante que incidem na identificação dos sinais de superdotação e talento do estudante?
Fontes de Evidência Revisão dos documentos (relatórios avaliativos) - Entrevista (a mãe e os professores)
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconstruir a trajetória de experiências/eventos relacionados aos processos de aprendizagem que incidiram na identificação dos sinais de dotação e talento do estudante no contexto da sala de aula regular em uma construção temporal linear. • Favorecer a visualização da sucessão dessas experiências e sua extensão no tempo. • Evidenciar eventos e fatos marcantes relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos talentos de Potter. • Observar a concomitância entre as estratégias de aprendizagem, a expressão e o desenvolvimento dos talentos, com outros fatos e processos que façam parte do contexto.
<p>Fonte: Elaborado pela autora</p> <p style="text-align: right;">Protocolo 1</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 7

Protocolo de pesquisa - fase intermediária e final

Tema 2 Aspectos afetivos e cognitivos evidenciados nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da trajetória acadêmica de Potter
Questão 2 Como os aspectos afetivos e cognitivos de Potter são evidenciados nos processos de ensino e aprendizagem ao longo da sua trajetória acadêmica?
Fontes de Evidência Revisão dos documentos (relatórios avaliativos) - Entrevista (a mãe e os professores)
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relatar os posicionamentos dos professores a respeito do: trabalho pedagógico desenvolvido com a criança talentosa no contexto da sala de aula regular; processo de identificação dos sinais de dotação e talento de Potter e dos aspectos afetivos e cognitivos de Potter nos processos de aprendizagem. • Relatar os posicionamentos da mãe a respeito: da trajetória de aprendizagem de Potter; do desenvolvimento dos aspectos afetivos e cognitivos do estudante no ambiente familiar e no contexto escolar; da identificação dos sinais de dotação e talento de Potter no contexto da sala de aula regular e no ambiente familiar; dos aspectos afetivos e cognitivos de Potter nos processos de aprendizagem . • Evidenciar as informações encontradas nos documentos avaliativos sobre os aspectos afetivos e cognitivos de Potter no contexto escolar, ao longo de sua trajetória acadêmica.
<p>Fonte: Elaborado pela autora</p> <p style="text-align: right;">Protocolo 2</p>

Tema 3 Aprendizagem Autorregulada, Estratégias Afetivas e Cognitivas	
Questão 3 - Como Potter aprendeu uma nova língua (inglês) durante a Pandemia da Covid-19? Como Potter descreve e avalia as suas estratégias de aprendizagem?	
Fontes de Evidência Entrevista com o estudante - Utilização de formulário autoavaliativo.	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e descrever as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante para aprendizagem de uma nova língua, durante a Pandemia da Covid-19. • Perceber a concomitância entre as estratégias cognitivas, afetivas e a autorregulação da aprendizagem de Potter. 	
Fonte: Elaborado pela autora	Protocolo 3

Fonte: elaborado pela autora.

Os protocolos de pesquisa subsidiam o cruzamento entre as questões investigativas e as fontes de evidência, construindo o corpus de dados.

As análises e reflexões, durante os estágios da coleta de dados, foram sistematizadas e organizadas em bloco de notas, transcrições e organizados segundo critérios definidos pelas questões investigativas. De forma remota, foram realizados pelo pesquisador registros de áudios e audiovisuais diários da pesquisa, utilizados como fontes de evidência, criando um banco de dados para o estudo do caso, mantendo o encadeamento de evidências.

Algumas fontes de evidências utilizadas para a construção do corpus de dados estão citadas no texto conforme tabela a seguir.

Quadro 3

Fonte de evidências

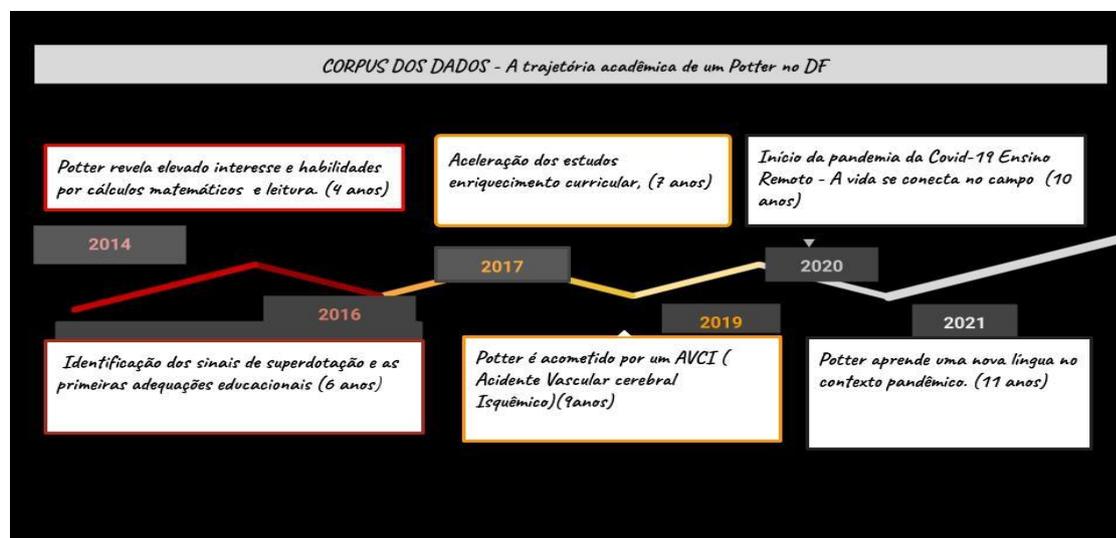
Fonte de Evidência	Apresentação no texto
Entrevista com a mãe - Sr ^a Lílian	ELP
Entrevista com a professora Minerva	EPM 1
Entrevista com a professora Roche	EPR 2
Entrevista com o professor Hagrid	EPH 3
Revisão documental - Relatórios avaliativos Educação Infantil	RAV 1
Revisão documental - Relatórios avaliativos Ensino Fundamental Anos Iniciais	RAV 2

Fonte: elaborado pela autora

As próximas seções do texto apresentam os resultados da pesquisa. Dessa forma, o capítulo 3 e o capítulo 4 versam sobre os achados que compõem o corpus de dados referentes ao caso Potter.

Figura 8

Corpus dos dados – A trajetória Acadêmica de Um Potter no DF



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que o capítulo 3 assume uma natureza descritiva dos eventos investigados relativos ao período 2014 – 2020. Descreve a trajetória de experiências/eventos relacionados aos processos de aprendizagem que incidem na identificação dos sinais de superdotação e talento do estudante no contexto da sala de aula regular em uma construção temporal linear; identifica aspectos comportamentais e motivacionais do estudante, as particularidades relacionadas às suas estratégias afetivas e cognitivas nos processos de aprendizagem; evidencia os mecanismos institucionais e a complexidade envolvida na identificação dos talentos e o atendimento das necessidades educacionais do estudante no contexto da sala de aula regular.

O capítulo 4 apresenta a análise da fase final do caso Potter por meio de um mergulho específico nos conceitos tratados na fundamentação teórica. Dessa forma, as estratégias de aprendizagem utilizadas pelo estudante nos eventos investigados relativos ao período de 2020 - 2021, quando Potter aprende uma língua estrangeira durante a pandemia da covid-19, são analisadas à luz dos conceitos que envolvem a autorregulação de aprendizagem.

3 A trajetória acadêmica de um Potter no Distrito Federal - Resultados

O presente capítulo apresenta os achados que compõem o corpus de dados referentes à fase inicial e intermediária do caso Potter (os eventos investigados relativos ao período 2014 - 2020) e tem uma natureza descritiva.

Para que o leitor tenha uma visão geral das questões que são abordadas ao longo deste capítulo, inicialmente apresenta-se Potter, os professores participantes deste estudo e alguns elementos fundamentais que se conectam à trajetória do estudante. Em seguida, os eventos investigados são apresentados em episódios.

A ideia de descrever a trajetória do caso pretende mostrar as nuances cognitivo-afetivas e as variações na vida da criança e evidenciar como nas trajetórias de desenvolvimento dos sujeitos talentosos intervêm vários elementos que impulsionam e restringem as possibilidades dessas crianças nos contextos educacionais.

Os eventos investigados ao longo da trajetória do Potter, evidenciam que os seus processos atencionais e motivacionais mais específicos potencializam a aprendizagem; o alto nível de curiosidade, concentração profunda, capacidade de esforço intelectual sustentado e ampla variedade de interesses os tornam aprendiz tenaz, observador, capazes de sustentar o esforço intelectual, mantendo o foco e a concentração, desde que considere o esforço digno.

Todavia, apesar de mostrar-se profundamente curioso e interessado em aprender, em sua trajetória acadêmica, por vezes Potter apresenta-se desligado pelo trabalho escolar ou não se mostra como um realizador na escola. Como explicam Peters et al. (2014), estudantes como Potter necessitam de um ambiente de aprendizagem que fornece desafio cognitivos e suporte socioemocional apropriados; sua capacidade não é garantia de realização, estudantes superdotados podem ficar entediados, apresentar resultados insuficientes e até abandonar a escola se o ambiente de aprendizagem não atender às suas necessidades (Rimm, 2003).

De acordo com Callahan et al. (2004), ao oferecer desafios inapropriados, a escola torna-se um fator de maior estresse ao superdotado, o que torna relevante as particularidades desses sujeitos estarem mapeadas e inseridas em planejamento e estratégias de ensino/aprendizagem.

O atendimento educacional especializado para este público é garantido por Leis (que ainda podem se tornar mais precisas). Entretanto, na trajetória do Potter observa-se visões controversas entre segmentos (escola e família) quanto ao processo de identificação e atendimento educacional especializado, bem como em relação às intervenções pedagógicas mais adequadas para o estudante no contexto da sala de aula regular.

As visões controversas estão relacionadas a compreensão do fenômeno e a abordagem educacional; revela a complexidade do fenômeno nesses contextos. São as queixas e o comportamento do Potter que vão dando pistas sobre a sua condição nos contextos de aprendizagem. No mesmo sentido, observa-se “modos pensantes” que, em alguns aspectos, demonstram uma abordagem humanizada e sensível de profissionais da SEEDF, movidos pelos princípios universais da inclusão e do desenvolvimento humano mobilizam ações em busca de atendê-lo.

Os professores participantes desta pesquisa relatam que não tiveram estudos sobre a temática e expressam dúvidas sobre como identificar e como melhor atender esse público na sala de aula regular; a família demonstra insegurança quanto aos possíveis desdobramentos à socialização e desenvolvimento do estudante que podem ser impactados com a identificação, o título e o rótulo.

Por outra parte, o artigo 59 da LDB, garante que deve ser assegurado à pessoa com altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, ... III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Contudo, o caso Potter ilustra um caminho significativo trilhado no processo de identificação e atendimento para esses estudantes; apresenta a organização de ações norteadoras desse processo na seara educacional.

Os comportamentos em que Potter demonstra-se motivado, interessado, atento e participativo no contexto escolar apresenta-se de forma não linear e são marcantes em sua trajetória. Observa-se que os seus interesses por novas aprendizagens se relacionam e regulam estes comportamentos; quando Potter está envolvido em atividades que o instigam, envolve-se intensamente, como relatado pelo professor Hagrid e como é evidenciado pela mãe.

Nos eventos investigados, quando o ambiente da sala de aula não lhe apresentou desafios cognitivos e a possibilidade de novas aprendizagens, quando as ações dos professores estavam totalmente voltadas para o atendimento das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus colegas de turma, Potter permanecia quieto e não atrapalhava o andamento da aula, necessitando de olhares atentos para que não se mantivesse com a capa da invisibilidade.

Diante dos eventos investigados, a partir das fontes de evidências: entrevistas com a mãe (ELP), entrevista com os professores (EPM1, EPR2, EPH3) e revisão de documentos

escolares avaliativos (RAV1 e RAV2), percebe-se que, mesmo quando os conteúdos/temas desenvolvidos na sala de aula não os desafiam, o gosto e a avidez por leituras consideradas complexas para sua faixa etária, o encantamento (paixão) pelos cálculos, e a busca por novas aprendizagens mantém-se constante, sendo subsidiado no ambiente familiar. Observa-se que Potter vai apresentando habilidades relacionadas a autorregulação de aprendizagem, essa situação diz muito sobre o desenvolvimento dos seus talentos e a importância do contexto nesse processo.

No presente texto abordamos as bases conceituais da autorregulação de aprendizagem entendendo-a como um conjunto de processos sistematicamente coordenados que nos permitem governar-nos em diferentes situações buscando atingir nossos objetivos, conforme esclarecem Zimmerman e Schunk (2011). A possibilidade de autorregulação da aprendizagem implica responder ativa e estrategicamente às demandas do contexto e ao controle de diferentes dimensões.

É importante ressaltar que as ideias equivocadas sobre o fenômeno, como autossuficiência ou que o estudante superdotado não necessita do professor e do atendimento educacional adequado às suas necessidades, não condizem com os dados apresentados nesta pesquisa. Outrossim, as ações de ensino, quando baseadas na premissa de mutualidade e do diálogo, estabelecem espaço colaborativos no planejamento e desenvolvimento dos processos educativos. Dessa forma, observa-se que, problematizar as situações de aprendizagem entre os sujeitos pedagógicos e instigar a curiosidade por novas aprendizagens, atraem a participação, atenção e o engajamento do Potter.

As lições centradas nos alunos, o uso da interatividade, bem como a apresentação e a supervisão de metas a serem atingidas são também recursos compatíveis com o que conhecemos do funcionamento dos processos atencionais (Cosenza & Guerra, 2011, p. 48), contribuem para o desenvolvimento de estudantes como Potter e necessitam estar inseridos no planejamento educacional.

3.1 Potter - o estudante participante deste estudo

Potter nasceu em novembro de 2009, sempre estudou em instituições públicas do DF, passou pelo processo de aceleração dos estudos no ano de 2017, por ter apresentado habilidades e competências superiores às esperadas na turma do 2º ano na qual estava matriculado, como consta em ata de avanço de estudos que encontra-se arquivada na instituição de ensino e

conforme preconiza os dispositivos legais Conselho de Educação do Distrito Federal - Resolução nº 2012- CEDF (artigo 161 e incisos); Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (artigo 233 e incisos) aprovado pela portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, republicado no DODF nº 91 de 13/05/2015, bem como o (artigo 59 e incisos) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, que está em vigor até os dias atuais, sob o número n.º 9.394/1996 (LDB).

Desde o início de sua trajetória escolar, os sinais de superdotação e talento na área intelectual e acadêmica foram observados em seu comportamento. Curioso, ávido por aprender e descobrir questões que lhes instiga, também vivenciou situações em que correu riscos de deixar adormecer e/ou tornar invisíveis os seus potenciais e talentos.

No momento que os dados foram coletados, Potter tinha onze anos de idade e encontrava-se matriculado no sétimo ano de uma escola pública do Distrito Federal. Atualmente mora em uma casa na zona rural, onde tem a companhia dos seus pais, do irmão menor e de alguns animais de estimação; organiza sua rotina com atividades que incluem passeios pela natureza, leitura, jogos eletrônicos, séries, filmes e músicas.

Aos nove anos de idade, Potter foi acometido por um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (doravante, AVCI) e agora recebe acompanhamento neurológico pelo Hospital Sarah Kubitschek, por consequência de sequelas motoras; os laudos médicos não apontam a origem ou causa do ocorrido. Contudo, constatou-se que não houve comprometimento quanto à sua capacidade cognitiva.

Potter vivenciou os processos de identificação e atendimento especializado para estudantes com indicativos de altas habilidades/ superdotação, conforme estabelece as políticas públicas vigentes no Distrito Federal. Entre os anos de 2018 e 2021 passou a frequentar salas de atendimento educacional especializado, uma vez por semana no contraturno das aulas do ensino regular, em uma escola pública do Distrito Federal.

A observação e o reconhecimento dos comportamentos e sinais de superdotação e talento na área intelectual e acadêmica do estudante ocorreu a partir do contexto educacional da sala de aula do ensino regular em uma instituição pública, onde estudou do 1º ao 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais, no período (2016-2019).

Ao longo da sua trajetória podem ser identificadas no comportamento do estudante, aspectos que refletem particularidades sobre os processos que envolvem a autonomia e aprendizagem, bem como a utilização de estratégias cognitivas que, atreladas aos seus aspectos afetivos e motivacionais, desempenham papéis substanciais na expressão e no desenvolvimento dos seus talentos e de habilidades relacionadas à aprendizagem autorregulada.

Os aspectos cognitivos e afetivos relacionados ao comportamento do Potter que foram destacados nos eventos investigados, estão organizados no quadro a seguir. Os dados foram construídos a partir das entrevistas, bem como da revisão dos documentos avaliativos que se encontram arquivados na escola.

Quadro 4

Potter, aspectos cognitivos e afetivos nos processos de aprendizagem

<p>Aspectos cognitivos</p> <p>Autonomia e independência nos processos de aprendizagem.</p> <p>Facilidade para aprender.</p> <p>Habilidade de raciocínio e memorização.</p> <p>Amplo interesse por números e cálculos matemáticos.</p> <p>O hábito e o prazer pela leitura diária.</p> <p>Interesse por leituras com histórias longas e consideradas complexas para sua idade.</p> <p>Gosta de atividades que o desafiem intelectualmente.</p> <p>Preferência em expressar o conhecimento de forma verbal.</p> <p>Tem o hábito de registrar suas descobertas e aprendizagens em caderno pessoal.</p>
<p>Aspectos Afetivos</p> <p>É amigável e solícito.</p> <p>Gosta de compartilhar seus conhecimentos.</p> <p>Respeita as regras de convivência.</p> <p>Demonstra preferência por assuntos mais complexos em relação aos interesses de outras crianças da sua idade.</p> <p>Demonstra alegria e entusiasmo diante de novas aprendizagens.</p> <p>Demonstra tédio e desânimo diante de atividades que não o desafiem.</p> <p>Gosta de atividades que o desafiem intelectualmente.</p> <p>Estabelece uma relação afetiva com os seus animais de estimação; os animais de estimação o acalmam.</p> <p>Contemplar a natureza é uma atividade que o deixa feliz.</p>

Fonte: elaborado pela autora

O prazer por cálculos mentais, resolução de problemas matemáticos e a leitura perpassam a trajetória acadêmica do Potter, mas é também expresso em seu cotidiano familiar.

A autonomia no processo de aquisição da leitura, as destrezas e rapidez com cálculos e com os números refletem diretamente em suas relações com os processos de aprendizagem e são evidenciadas no contexto escolar.

Os professores, por meio de entrevistas e documentos avaliativos que se encontram arquivados na secretaria da escola, avaliam que Potter apresenta muito gosto e facilidade no desenvolvimento das atividades que envolvem cálculos matemáticos e leitura; relatam sobre o ritmo de aprendizagem do estudante que se destacava no contexto e dinâmicas da sala de aula regular; apontam para a necessidade de adequação curricular, buscando contemplar os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais.

3.2 A professora Minerva

A partir das entrevistas realizadas e revisão documental dos documentos avaliativos do Potter, constata-se que a professora Minerva foi a primeira profissional a observar e relatar sobre os sinais e características dos talentos intelectuais apresentados pelo estudante na sala de aula do ensino regular, sinalizando à necessidade de acompanhamento especializado para altas habilidades ou superdotação, conforme orientações das políticas públicas educacionais para este público, no DF. A prof.^a Minerva acompanhou Potter no período inicial do primeiro ano escolar do ensino fundamental, onde a organização curricular e as estratégias de ensino estavam voltadas ao processo de alfabetização e letramento; ela observou aspectos cognitivos e motivacionais interferindo no engajamento do estudante durante as atividades escolares e alertou a família e a equipe pedagógica da escola sobre a situação.

A professora Minerva cursou o Magistério e Pedagogia, conta que o tema altas habilidades ou superdotação foi abordado em seus estudos, superficialmente. Quanto à formação continuada, fez cursos na área do ensino especial, entretanto não estavam voltados para a temática.

De acordo com a professora, nos momentos de coordenações coletivas, não participou de estudos, tampouco recebeu orientações sobre serviço educacional voltado para este público, mas tem informações sobre a necessidade de preenchimento de uma ficha padronizada para encaminhamento de avaliação e acompanhamento pedagógico do estudante que apresenta sinais de altas habilidades ou superdotação, bem como a necessidade de adaptação curricular.

Sobre o serviço educacional para estudantes como Potter na sala de aula regular, Minerva acredita que a sala de aula regular da escola pública no DF não atende às

particularidades desses estudantes, especialmente quando apresenta um trabalho voltado para classes homogêneas. De acordo com a professora, as turmas cheias, um profissional para atender muitas crianças e outros aspectos são condições que dificultam o processo de atendimento educacional.

A sala de aula regular da escola pública no DF, pela minha observação, não atende às particularidades desses estudantes quando apresenta um trabalho voltado para classes homogêneas. As turmas cheias, um adulto para muitas crianças, são situações que dificultam. Se as turmas fossem menores poderia favorecer o trabalho do professor com essas crianças, mas infelizmente elas não têm direito à redução do número de alunos na turma. (EPM1)

Quanto a sua metodologia de ensino, Minerva revela sobre a importância da escuta.

A escuta sempre funciona, independentemente da idade e da turma; através da escuta é possível perceber nas crianças os seus interesses, o que fazem fora da escola, como estão em casa; observa-se a oralidade da criança e várias questões que contribuem para os processos de ensino e aprendizagem. (EPM1)

3.3 A professora Roche

Em 2016, ainda no primeiro ano escolar, quando tinha 6 anos de idade, Potter vivenciou um processo de intervenção pedagógica extraclasse com a perspectiva de enriquecimento curricular. Estava matriculado no primeiro ano, mas participava e realizava as atividades propostas para o segundo na turma em que a prof.^a Roche atuava como professora regente. Ela acolheu o estudante, que permaneceu na referida turma a maior parte do período letivo daquele ano.

Segundo a professora Roche, sua metodologia de ensino é baseada na aprendizagem com o outro e considera os aspectos socioemocionais dos estudantes como questões centrais para processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia que eu acredito é aquela que considera que a criança é capaz de aprender com o outro, nessa troca social não é o professor que detém todo o conhecimento, ele promove e estimula o convívio. Sentir-se parte do grupo, ter a experiência de aprender e ensinar, em alguns momentos a criança é o modelo e em outros ela segue o modelo é importante no processo de atendimento e identificação das particularidades dos

estudantes na sala de aula regular e passa principalmente, pelo aspecto socioemocional. (EPR 2)

Ela também ressalta a importância dos atendimentos individualizados para que a criança seja observada a partir de aspectos específicos; “criança com altas habilidades não se reduz àquela que consegue fazer tudo sozinho, aprender muito rápido, existem questões que são o oposto disso, podem apresentar dificuldades e precisam ser estimuladas.”

Roche argumenta que treinamentos, cursos, orientações e apoio pedagógico, uma boa formação profissional faz muita diferença, “mas a prática diária e a experiência do professor também permitem que ele desenvolva a facilidade de ter sacadas importantes sobre como incluir, atender às diversidades e tirar cartas das mangas,” desde que utilize os momentos do planejamento para pensar e refletir sobre os objetivos e conteúdos educacionais, a partir das características gerais e também as particularidades dos estudantes. A professora observa a importância de o planejamento educacional incluir a ludicidade e a arte em uma abordagem interdisciplinar da aprendizagem.

Apesar de não ter a formação teórica e/ou orientação pedagógica voltada para o atendimento de AH ou SD, o desafio do atendimento educacional na sala de aula regular exige que o planejamento seja um momento de reflexão do professor sobre as diferentes características que tem na sala de aula; pensar no conteúdo que precisa trabalhar de maneiras diferentes, pensar em diferentes estratégias para que toda a turma possa atingir os objetivos educacionais. . .um planejamento com várias facetas, que possa abrir o leque e oferecer diferentes oportunidades, trazer a ludicidade, o trabalho interdisciplinar, incluir artes nos processos de aprendizagem. Eu penso que o momento do planejamento é muito importante. (EPR2)

Roche se formou em Pedagogia no ano de 2012, nesse período já trabalhava em uma escola particular. Na sua visão, este fato contribuiu para que pudesse aprender as teorias educacionais estudadas, associando-as à sua prática profissional.

De acordo com a professora, quando cursava Pedagogia as questões relacionadas ao ensino especial foram abordadas de forma geral, com maior ênfase nas deficiências; sobre a superdotação ou altas habilidades, afirma que não houver estudos dirigidos à temática e o mesmo aconteceu em relação à sua formação continuada. Contudo, atualmente está participando de um curso voltado para este público, oferecido em uma escola da rede particular para a qual trabalha, sendo este o início dos seus estudos relacionados à temática.

Durante o processo de vivência do Potter em sua turma, a professora ressalta que não houve participação significativa dos pais tampouco da equipe pedagógica; sentiu falta de apoio e orientação pedagógica para trabalhar e compreender as particularidades do estudante, apesar de receber, eventualmente, dicas de outras colegas professoras. Nesse sentido, considera que trabalhou “segundo sua intuição e experiência profissional”, no período que desenvolveu atividades pedagógicas com Potter.

Roche explica sobre algumas facilidades e dificuldades encontradas no processo de planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas para o desenvolvimento educacional do Potter.

A facilidade se deu no sentido de que ele acompanhava tranquilamente os conteúdos do ano em questão. A dificuldade que considerei foi dele compreender a necessidade de registrar por meio da escrita o que ele sabia; questões que talvez estivessem ligadas a uma imaturidade emocional. Foi um trabalho feito muito diretamente por mim. Não havia participação da família e a escola não esteve tão envolvida. Quando eu relatava situações e acontecimentos relacionados ao estudante em questão, vez ou outra recebia dicas das colegas professoras que já o conheciam. No geral, fui seguindo minha intuição e experiência. (EPR2)

3.4 O professor Hagrid

Hagrid foi o professor do Potter no quinto ano, período no qual o estudante participava do atendimento especializado, no contraturno da aula regular, oferecido pela Secretaria de Educação do DF. No ano em que Hagrid era o seu professor, Potter foi acometido por um Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCI). A participação do Hagrid nesta pesquisa tem como objetivo contribuir com informações trazidas daquele período, relacionadas ao desempenho acadêmico do Potter, os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais observados pelo professor, no ambiente escolar, antes e depois do AVCI.

Sobre a sua formação e experiência profissional com o tema das altas habilidades ou superdotação, Hagrid explica que no período da sua formação inicial, cursou uma disciplina que abordava o ensino especial, contudo, os estudos realizados focaram a deficiência e os distúrbios de aprendizagem, sendo as altas habilidades ou superdotação tratadas de forma rápida e superficial.

Quanto a formação continuada, entendida como um período de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática do educador, Hagrid diz que não participou de cursos sobre altas habilidades ou superdotação e não se lembra de ter recebido informações nem participado de estudos que abordassem o atendimento educacional para este público nos espaços de coordenação coletiva das escolas por onde atuou. Dessa forma, em relação à compreensão sobre processos de identificação e atendimento deste público no contexto escolar, Hagrid se diz leigo, explicando que não tem clareza sobre a temática e sobre como identificar e atender estudantes com essas características.

O professor considera sua metodologia de trabalho, de modo geral, “mais voltada para práticas tradicionais”, gosta de aula expositiva, “onde expõe e esclarece o conteúdo”, se preocupa com os objetivos educacionais da educação básica, se empenha no desenvolvimento de ensino e aprendizagem voltado para o raciocínio lógico e matemático e as habilidades de leitura.

O professor Hagrid explica que procura “estar próximo dos alunos, acolher quando necessário, compreender suas particularidades e envolver as crianças nos processos de aprendizagem”. O professor relata que é exigente com as atividades escolares, porém, quando reconhece que excede na relação professor e estudante, estabelece diálogo claro sobre a situação e o contexto, as crianças o compreendem, geralmente percebem sua dedicação e, dessa forma, ele se sente querido.

Diante da heterogeneidade que compõe a sala de aula regular e o atendimento às necessidades educacionais de estudantes como Potter, Hagrid argumenta que o professor tem a tendência de focar seus esforços para auxiliar os estudantes com defasagem de aprendizagem, sendo esta, a abordagem mais comum no contexto da sala de aula e ressalta a necessidade de apoio pedagógico aos docentes para lidar com crianças talentosas.

É claro que você precisa dar atenção a todos, porém, o professor tende a ficar mais em cima do estudante que precisa mais, que estão mais necessitados, que apresentam defasagem de aprendizagem. No caso de estudantes como Potter, que no processo de desenvolvimento de aprendizagem estão além dos demais, geralmente o professor se dedica em dar suporte para aquele que está aquém. E isso é o mais comum de acontecer no contexto escolar, outra questão é que os professores são despreparados para lidar com crianças com altas habilidades ou superdotação. Trabalhos sobre esse tema precisam estar voltados para apoiar os professores nesse sentido. (EPH3)

Sobre Potter, o professor Hagrid diz que o estudante apresenta algo fora do comum, além de saber profundamente conteúdos que outras crianças de sua idade não sabiam, Potter demonstrava interesse e dedicação pelos estudos, de forma que o impressionava.

3.5 Episódio 1 – Do silêncio prolongado às primeiras aprendizagens (4 - 5 anos)

Potter é o primeiro filho do casal, teve a sua gestação planejada e nasceu saudável. Foram os momentos denominados pela Sr.^a Lilian como “silêncio prolongado” que chamaram sua atenção no desenvolvimento do Potter, antes das habilidades intelectuais do filho serem percebidas.

Potter demorou a falar e nesse processo de aprendizagem da fala, passava muito tempo calado, aquele silêncio do filho perturbava a mãe ao ponto de provocar-lhe questionamentos e preocupações quanto às possibilidades de déficit de atenção e/ou transtorno do espectro autista.

De acordo com (ELP), “após esse período longo e silencioso, quando enfim começa a falar, Potter demonstra autonomia e precocidade relacionada às habilidades intelectuais envolvendo o universo dos números, dos cálculos e da leitura.” Ao romper com aqueles “momentos de silêncio prolongado” e começar a falar, Potter revela o seu encantamento pelos números e cálculos.

Aos quatro anos de idade passou a frequentar a educação infantil em uma instituição de ensino público no DF. Nos Relatórios (descritivo e individual de acompanhamento semestral da educação infantil), a partir das observações realizadas no contexto escolar referentes ao ano de 2014 e 2015, encontram-se atribuídos à Potter os seguintes adjetivos: “assíduo, pontual, curioso, questionador, tímido, carinhoso, tranquilo, alegre e criativo. (RAV1)”

Conforme descrito nos referidos documentos daquele período letivo (RAV1), quanto aos aspectos sócio emocionais, “ele sempre chega contente à escola, se integra bem à rotina escolar e não tem dificuldade em seguir regras e combinados;” Na descrição, as professoras ressaltam que a criança “costuma relacionar-se bem com colegas, professores e demais funcionários da escola; divide os brinquedos com facilidade e está sempre pronto a ajudar; mostra iniciativa para resolver pequenos conflitos que surgem, utilizando o diálogo e pedindo ajuda, quando necessário” (RAV1).

Participa das brincadeiras que envolvem movimento com corpo, consegue realizar todas as atividades solicitadas e mostra-se capaz de coordenar suas ações com a dos colegas, quando o jogo requer. Sabe cuidar da organização dos seus materiais pessoais

e coletivos. Procura ajudar sempre a limpeza e organização da sala de aula e de outros ambientes da escola. (RAV1)

Ao abordar sobre a participação e habilidade verbal em atividades desenvolvidas com a turma, nos referidos relatórios pontua-se: “de forma bem sensata, expressa suas ideias com clareza, gosta de participar das conversas na rodinha e o faz de forma espontânea, contribuindo com o enriquecimento do diálogo, porém de maneira tímida” (RAV1) e nos documentos continuam os relatos: “demonstra comportamento calmo e atento, participa com desenvoltura das atividades que envolvem a oralidade, comunica-se com baixa tonalidade de voz, porém com clareza, expressando de modo organizado suas ideias e pensamentos.” (RAV1).

Quanto ao desenvolvimento de atividades individuais na educação infantil, as observações realizadas nos relatórios vão se modificando em relação a alguns aspectos, de um ano para o outro. Em um dos relatórios de 2014, a professora avalia que Potter “demonstra interesse por seus trabalhos, desenvolvendo-os com criatividade e independência, porém apresenta certa dispersão no desenvolvimento do trabalho, necessitando frequentemente de intervenção da professora para concluir.” Enquanto nos documentos do ano seguinte, encontram-se as seguintes observações: “ele realiza as atividades individuais com independência, capricho e atenção, sem pressa para concluir, mas sempre dentro do tempo previsto.”

Observa-se que aspectos do desenvolvimento psicomotor e cognitivo do Potter no contexto escolar, também são apresentados: “no grafismo os desenhos se encontram na fase de cena simples, ou seja, apresenta maior coordenação dos movimentos. A percepção e a memória dos detalhes evoluem aparecendo representações simples.” (RAV1). As suas habilidades de raciocínio e memória também são evidenciadas:

Quanto ao raciocínio lógico matemático tem se destacado, pois identifica e relaciona todos os números às quantidades, realiza a contagem oral sequenciada de um até 100, identifica as formas geométricas: triângulo, círculo, quadrado. Memoriza e discrimina sequências respeitando a ordem e sua apresentação, realiza pequenos cálculos mentais com a ideia de adição e subtração para resolver problemas. (RAV1)

(ELP) explica que “a aquisição de habilidades relacionadas à leitura foi um processo bastante autônomo na trajetória do Potter. Ele começou a decifrar os códigos da leitura antes mesmo de ingressar no primeiro ano do ensino fundamental - anos iniciais.”

Agrega-se à explicação acima informações contidas no relatório da Educação Infantil de 2015, onde a professora registra as hipóteses de escrita do estudante: “no teste da

psicogênese apresenta característica do nível silábico, ou seja, cada sílaba oral corresponde ao sinal gráfico qualquer, começa a esboçar certa ordem das letras, associando letra inicial, vogal ou consoante presente nas sílabas.”

A descrição do comportamento do Potter na sala de aula da educação infantil, quanto a sua participação em atividades orais e habilidade verbal converge com os relatórios analisados referentes aos anos consecutivos de sua trajetória escolar. Como exemplo, no relatório avaliativo do ano de 2016, elaborado pela prof.^a Roche, participante desta pesquisa, a professora descreve que Potter “é participativo nas rodas de conversa, apesar de demonstrar um comportamento introspectivo na maioria das vezes.”

Os relatórios avaliativos do Potter que se referem ao período da sua trajetória acadêmica entre a educação infantil e o ensino fundamental - anos iniciais, elaborados entre os anos de 2014 e 2019, quanto aos aspectos cognitivos e afetivos, de modo geral, evidenciam que o estudante estabeleceu e manteve boa convivência no contexto escolar, foi colaborativo, participou ativamente e destacou-se em atividades desenvolvidas oralmente, quando compartilhava seus saberes nos espaços coletivos planejados pelo professor, como rodas de conversas e debates.

Os documentos avaliativos analisados referentes ao período entre os anos de 2014 e 2019 e os relatos dos professores participantes da pesquisa, ressaltam e convergem quanto a autonomia que Potter demonstra nos processos de aprendizagem, bem como a sua facilidade e interesse por cálculos, leitura, em aprender coisas novas e que o instiga.

A autonomia e suas estratégias de aprendizagem, bem como os interesses bastante evidentes, se entrelaçam no processo de desenvolvimento do Potter durante sua trajetória acadêmica, ele utiliza-se dos recursos disponíveis no ambiente e constrói caminhos, encontra formas de aprender e se desenvolver.

A expressão do pensamento abstrato é um comportamento que se constata ao longo de sua trajetória, uma forma lúdica que Potter utiliza para interagir com o mundo.

O aluno apresenta grande desenvolvimento no fazer lúdico e em jogos de faz-de-conta, tem uma imaginação muito fértil, muitas vezes trazendo esse mundo de faz-de-conta para situações reais do dia a dia, dificultando assim a distinção entre os dois mundos. No parquinho aprecia brincar com areia e com jogos de fantasia, explora os brinquedos ali existentes. Com auxílio dos colegas de atividades coletivas e mostrando uma mudança em suas brincadeiras; antes falava e brincava muito com coisas imaginárias e

fora de contexto e agora expressa sua criatividade representando profissões, brincando de casinha e através de expressões artísticas por meio de música. (RAV1)

Durante o período que vivenciou a educação infantil, apesar dos objetivos e metodologias do ensino não estarem direcionados ao processo de sistematização da alfabetização, conforme orientação pedagógica e proposta curricular das instituições públicas de ensino vinculadas à SEEDF, Potter aprendeu a ler. Nessa fase lia muitas revistas em quadrinhos, especialmente a Turma da Mônica. “O menino também gostava de expressar cálculos matemáticos oralmente, enumerando, adicionando, subtraindo e multiplicando quantidades, dentro de uma complexidade incomum entre crianças da sua faixa etária.” (ELP)

A partir dos eventos observados para fins deste estudo, que também serão apresentados nos episódios seguintes deste texto, observa-se que o comportamento onde o Potter expressa grande interesse pelo universo dos números, dos cálculos e da leitura mantém-se no decorrer de sua trajetória acadêmica; amplia-se à possibilidade de leituras e novas aprendizagens. Ao passo que o seu ritmo de aprendizagem e interesses específicos avançam e o distanciam dos conteúdos trabalhados na sala de aula, Potter demonstra o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autorregulação de aprendizagem.

Os dados apresentados neste estudo, indicam que Potter demonstra, desde os anos iniciais de sua trajetória, comportamentos que expressam interesse, contentamento e autonomia no desenvolvimento de atividades que exigem o seu funcionamento intelectual.

Inicialmente a família associa esse comportamento do Potter apenas aos estímulos e insumos culturais oferecidos pelo ambiente de leitura que estabelecem em casa. Entretanto, no percurso de desenvolvimento do Potter observa-se que ele apresenta particularidades, características comportamentais relacionadas aos processos de aprendizagem que evidenciam interesse, autonomia e ritmo bastante diferenciados dos demais colegas de turma e de outras crianças do seu convívio.

3.6 Episódio 2 – O chapéu seletor e as visões controversas na identificação dos talentos (6 anos)

Potter inicia o ano letivo de 2016 em uma nova escola onde permanece até o ano de 2019. Ingressa no ensino fundamental - anos iniciais em uma turma de crianças na faixa etária entre seis e sete anos de idade.

Na saga Harry Potter, ao chegar à escola, os alunos que irão para o primeiro ano são avaliados e encaminhados para uma das quatro casas com a qual suas características são compatíveis. Cada casa tem uma característica marcante que a faz ser única. De acordo com a história, o chapéu seletor é um artefato que tem consciência e pertence à escola (Hogwarts). Nesse sentido, sua função opõe-se à capa da invisibilidade, pois o referido chapéu é capaz de identificar (de forma mágica) com clareza e precisão as características do estudante e indicar a casa para a qual este deve ser encaminhado.

De forma análoga, pode-se dizer que, assim como acontece em Hogwarts, ao ingressar no primeiro ano da escola do ensino fundamental - anos iniciais, Potter é avaliado pelos profissionais da escola. Neste caso, a avaliação tem como objetivo identificar o seu nível de aprendizagem no processo de alfabetização para que se possa elaborar o planejamento pedagógico mais adequado para a turma na qual está inserido. Contudo, sua avaliação apresentou aspectos que já chamaram atenção dos professores, pois dentre todos os demais estudantes, Potter era a única criança que se encontrava alfabetizada.

Enquanto as atividades propostas à turma estavam direcionadas aos objetivos referentes ao processo inicial da alfabetização, Potter já lia com fluência e compreensão, realizava cálculos mentalmente em níveis de complexidades mais elevados que os seus colegas. As atividades apresentadas naquele contexto não o estimulavam e Potter expressava apatia, tédio e descontentamento no ambiente escolar. (EPM1)

Após diagnóstico pedagógico inicial e a partir do teste da psicogênese da língua escrita, realizado pela escola para identificar as hipóteses e os níveis de escrita dos estudantes, a professora Minerva, participante desta pesquisa, juntamente com a equipe pedagógica, constata a necessidade do planejamento de atividades voltadas à fase inicial da alfabetização para aquela turma na qual Potter estava matriculado.

De acordo com Minerva, professora regente da turma naquele período, o desenho da letra do Potter era grande, desproporcional aos espaços e linhas do caderno, motivo pelo qual a coordenadora pedagógica avaliava que ele não estava alfabetizado. Porém, a professora Minerva considerou e apresentou-lhe outras atividades desenvolvidas pelo estudante, além daquele teste específico, quando concluíram que Potter era o único estudante da turma que já se encontrava em nível alfabetizado ao ingressar no primeiro ano daquela escola.

(EPM1) “Enquanto os seus colegas realizavam as atividades relacionadas ao processo inicial de aquisição da leitura e escrita, Potter concluía as suas atividades em alguns minutos.” A professora esclarece que ele já havia alcançado os objetivos de aprendizagem propostos

naquelas tarefas escolares. O menino Potter já era capaz de ler e compreender textos, realizar cálculos mentais com prazer e autonomia, contudo a organização espacial do registro no caderno, encontrava-se em processo de desenvolvimento.

Quando ele chegou, no início do primeiro ano, Potter já estava alfabetizado, participava de atividades oralmente e escrevia textos; tinha uma letra bem grande e uma certa dificuldade em escrever dentro da linha do caderno, uma questão de coordenação motora, . . ., Mas Potter já escrevia tudo, e com clareza. Observei também que ele não gostava de desenhar; o desenho dele não estava no mesmo nível das outras crianças de 6 e 7 anos. Estávamos no começo do primeiro ano, eu pedia para que as crianças desenhasssem o final de semana, por exemplo, . . . ele queria escrever; ele desenhava rapidamente e me perguntava: posso escrever também? (EPM1)

Minerva enfatiza que Potter demonstrava facilidade para aprender, destacando-se dos demais estudantes; explica que as habilidades verbais, a qualidade da leitura e escrita em relação aos colegas de turma, o entusiasmo pelas atividades de matemáticas e a forma como aprendia e utilizava os conceitos matemáticos, foram aspectos que lhes chamaram atenção nos processos de aprendizagem do estudante.

Quando foi introduzido na aula atividades de adição com agrupamento de dezenas, ele aprendeu com muita rapidez. Era evidente que ele gostava de matemática, pedia para ficar no recreio fazendo mais cálculos. Quando expliquei o processo da subtração com desagrupamento da dezena, também aprendeu com muita facilidade, sem necessidade de usar muito o material concreto. Foi o seu desempenho nas atividades de matemática, linguagem, leitura e escrita que chamaram atenção, quanto às características de aprendizagem diferenciadas em relação à turma que indicavam para altas habilidades ou superdotação. (EPM1)

Sobre o trabalho desenvolvido como professora regente na turma do Potter, Minerva relata que planejava atividades lúdicas, momentos de brincadeiras: algumas vezes as crianças ficavam livres para que pudessem escolher o que fazer, poderiam utilizar os jogos, materiais e brinquedos disponibilizados por ela nos espaços da sala de aula; em outros momentos eram desenvolvidas atividades recreativas dirigidas pela professora, como exemplo dessas atividades, cita a construção de personagens, brinquedos ou cenários com lego.

A professora explica que as crianças, de modo geral, gostavam bastante dessas atividades, elas se envolviam, pediam e esperavam com entusiasmo por estes momentos da

aula. Contudo, ao contrário dos colegas de sala, Potter não expressava gosto, ânimo ou contentamento: “sempre muito educado e disciplinado, Potter realizava tudo que havia sido proposto, apesar de demonstrar-se apático ou entediado.” (EPM1)

Potter não demonstrava estar satisfeito ali, a turma estava em um ritmo, ele em outro; ficava sonolento, entediado. Quando o coloquei para ajudar os colegas, não foi uma atividade que o agradou, era como se ele estivesse fazendo a mesma atividade duas ou três vezes; fazia a dele e depois fazia junto com os colegas novamente. Ele estava dando sinais de que não estava bem ali . . . certo dia me pediu um travesseiro, ele queria dormir. (EPM1)

Observando a regularidade de comportamentos onde o Potter demonstra apatia e falta de engajamento nas atividades escolares propostas, inclusive aquelas lúdicas e recreativas, os aspectos motivacionais e os aspectos cognitivos do estudante no ambiente escolar chamam a atenção da professora. A profissional avalia e sinaliza à equipe pedagógica da escola e à família sobre a necessidade de objetivos e conteúdos educacionais novos e atividades desafiadoras que atendessem aos aspectos cognitivos do estudante que, por sua vez, eram diferentes daquelas planejadas e definidas para a turma, pelo fato do Potter encontrar-se alfabetizado.

Observando a funcionalidade do artefato mágico, “chapéu seletor”, para aquela narrativa já mencionada, nota-se que ele cumpre importante função avaliativa, pois demonstra conhecer as particularidades dos estudantes e identificar suas características, relacionando-as com os objetivos específicos de cada casa (ambiente) na qual devem estudar, juntos aos seus pares. No caso Potter, aqui apresentado, pode-se dizer que a identificação dos seus talentos indica a necessidade de uma reorganização do ambiente de aprendizagem (currículo e abordagem metodológica).

Entretanto, vale ressaltar que naquele contexto em que Potter estudava não havia artefato mágico que pudesse identificá-lo, sequer um profissional com especialização na temática (superdotação e talento). Contudo, o olhar atento e acolhedor dos professores e da família, contribuem significativamente para que os talentos do Potter sejam evidenciados em sua trajetória acadêmica.

Minerva explica sua percepção quanto a dificuldade de planejar tarefas para vários níveis de aprendizagem, mencionando que algumas atividades demandam recursos humanos, materiais e espaços físicos; como facilitadores desses processos, fala sobre a sua habilidade de improvisação, adaptação de tarefas e a capacidade de identificar por meio das interações e

realizações de atividades propostas, quando algum estudante não está sendo contemplado em seu desenvolvimento.

É difícil planejar tarefas para vários níveis de aprendizagem, principalmente por ter atividades que demandam maiores recursos humanos, materiais e espaço físico. A facilidade vem de uma habilidade que tenho em improvisar, adaptar tarefas, possibilitar a interação na turma ao realizarem as tarefas e, principalmente, detectar quando alguém não está sendo contemplado em seu desenvolvimento, nas interações e nas realizações das tarefas. (EPM1)

A professora esclarece que as crianças daquela turma “apresentavam comportamentos e características comuns em classes infantis: eram agitadas, gostavam de algazarra, faziam bastante barulho.” Enquanto isso, “Potter permanecia quieto no seu canto, em silêncio,” quase invisível. Aquele comportamento parece uma tentativa de anular-se no ambiente, retirar-se daquela situação entediante, ou até mesmo de tornar-se invisível. O comportamento do Potter foi entendido pela professora como “um pedido de ajuda”. Minerva reconheceu a necessidade de uma intervenção pedagógica para o desenvolvimento do Potter no ambiente escolar.

De forma paradoxal, o silêncio do Potter provocou um barulho significativo em sua trajetória acadêmica. A professora o ouviu, considerou os seus aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais; enxergou além do desempenho acadêmico, reconheceu os seus potenciais e a situação de vulnerabilidade que Potter poderia estar vivenciando. Minerva mobilizou a equipe escolar e a família em torno da situação para que pudessem planejar estratégias educacionais interventivas.

A professora associa essas questões motivacionais no ambiente escolar às particularidades do estudante, diferença significativa do desenvolvimento cognitivo do Potter em relação aos seus colegas e, nesse sentido, ressalta a importância de intervenções pedagógicas atreladas ao acompanhamento das questões socioemocionais da criança.

O ritmo de desenvolvimento e aprendizagem do Potter deve ser considerado, evitando que fique apenas como espectador do processo de aprendizagem na sala de aula e/ou utilize a capa da invisibilidade, o que pode comprometer o seu desenvolvimento global.

Através da Nota Técnica n.º 04/2014 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, vinculada ao Ministério da Educação, afirmou que para incluir um aluno junto ao atendimento educacional especializado, é prescindível a apresentação de qualquer documento probatório, como laudos ou relatórios médicos e psicológicos, de modo que tal decisão cabe ao professor especialista da instituição, como se observa abaixo:

Nota Técnica n.º 04/2014 - Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento educacional especializado– Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. 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 ou superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Evidencia-se aqui que toda instituição de ensino, pública ou particular, deve ter em seu quadro de professores ao menos um especialista em educação especial e é ele quem, com auxílio da equipe pedagógica, fará as devidas adaptações, inclusive enriquecendo o currículo da pessoa com superdotação.

É importante enfatizar que, as pessoas com superdotação, apenas por tal condição, não são consideradas com deficiência, pois não possuem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, nos termos do art. 2º da Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão). Contudo a negligência ao atendimento às suas necessidades educacionais pode causar-lhe prejuízos no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, a singularidade dos estudantes talentosos os torna particularmente vulneráveis e requer adequações no contexto familiar e no ensino, para que eles se desenvolvam da melhor maneira (Obergriesser & Stoeger, 2015).

No processo de identificação e atendimento educacional para pessoas superdotadas no contexto da sala de aula regular, é preciso considerar as suas particularidades, os aspectos afetivos e cognitivos relacionados à aprendizagem; compreender que estes estudantes podem apresentar vulnerabilidades como alerta Silverman (2002).

Associando-os apenas às realizações e desempenho pode-se culminar em situações de desamparo, onde indivíduos como Potter, superdotados e talentosos, podem passar pela trajetória escolar e não receber o atendimento educacional que necessitam, resultando em

problemas de ajustamento socioemocional e desempenho acadêmico, como sinaliza (Alencar, 2014).

De acordo com (EPM1), nas reuniões que aconteceram entre escola e família houve desencontros de visões entre a equipe pedagógica, a professora e a família quanto a importância da identificação e quais seriam os encaminhamentos pedagógicos mais adequados para o atendimento às necessidades educacionais do Potter. Vale ressaltar que, apesar das percepções entre os segmentos envolvidos (escola e família) sobre este evento que envolve o caso Potter, em alguns momentos apresentarem visões controversas, a busca pelo bem-estar do estudante foi evidenciada (EMP1 e ELP).

A partir do desconforto que Potter demonstra, considerando o desenvolvimento cognitivo apresentado, o ritmo de aprendizagem e seu desempenho acadêmico em relação aos colegas de turma, a professora Minerva indica a necessidade da aceleração dos estudos e uma organização mais produtiva para o desenvolvimento de suas aprendizagens e talentos.

Havia um consenso entre a professora, a equipe pedagógica da escola e a família sobre o fato de que os conteúdos e objetivos educacionais que estavam sendo trabalhados com toda turma já não eram suficientes para o Potter. Porém, inicialmente a família se posiciona de forma contrária ao encaminhamento do caso à equipe de apoio à aprendizagem por indicativo de altas habilidades ou superdotação; atribuíam aos estímulos à leitura e às aprendizagens que eram proporcionadas ao estudante no ambiente familiar aquele comportamento apresentado na sala de aula.

No primeiro momento, a família se posicionou dizendo que as habilidades do Potter na leitura, escrita e matemática se davam devido ao ambiente doméstico ser um ambiente estimulador, já que tinham muitos livros e estavam sempre lendo. Em um segundo momento, concordaram que o desenvolvimento acadêmico do estudante estava bem acima dos estudantes da turma, aceitaram que fosse feita a vivência e que também fosse preenchida a ficha de encaminhamento de indicação de altas habilidades ou superdotação. (EPM1)

A prof.^a Minerva explica que escola e família reconheciam a necessidade de apoio pedagógico ao estudante, porém, o preenchimento da ficha para encaminhamento do processo de identificação dos sinais das altas habilidades ou superdotação do Potter suscitou questionamentos da família que argumentam não considerar sinal de “genialidade” no filho.

Em relação ao posicionamento da escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) diante da possibilidade de intervenções pedagógicas para atender as questões de

desempenho acadêmico e aspectos motivacionais do estudante naquele ano, a professora Minerva relata que alguns membros da equipe pedagógica também expressavam uma concepção pedagógica controversa, acreditavam que “o enriquecimento curricular ao qual o estudante com essas características tem direito, poderia ser contemplado pelo aumento da quantidade de atividades propostas pela professora” (EPM1). Foi suscitada uma proposta de aceleração de estudos, que consiste no avanço de série/ano, porém a legislação não permite que a aceleração seja realizada no primeiro ano daquela modalidade de ensino.

Quanto à possibilidade de intervenção pedagógica por meio de uma experiência na turma do 2º ano, denominada pela escola de “vivência”, também houve opiniões contrárias. Depois de uma avaliação mais próxima do caso, decidiram em consenso que deveria ser oportunizado ao estudante a referida intervenção.

Aconteceram algumas divergências em relação à indicação ou não para altas habilidades ou superdotação e em relação à realização ou não da vivência no 2º ano. Depois de observarem e avaliarem com mais atenção, tomaram a decisão, em consenso, de realizar os encaminhamentos”. (EPM1)

Diante das observações apresentadas pela professora sobre os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais do Potter, que sempre concluía as atividades com bastante rapidez e eficiência e também demonstrava-se apático e/ou entediado no ambiente escolar, a equipe pedagógica da escola sugere o aumento da quantidade de atividades para o estudante e a possibilidade de oferecer-lhe outras atribuições na sala de aula, como a função de tutor para auxiliar os colegas que apresentam o ritmo de aprendizagem mais lento no processo de alfabetização.

Quanto ao aumento do número de atividades para o estudante, a professora Minerva avalia que não parecia nada interessante ou agradável para Potter ter que responder mais atividades sobre o que ele já sabia, assim como ter que ajudar os colegas a realizar as tarefas que ele já havia concluído. “Talvez, poderia parecer até uma punição ou sacrifício, por ter um ritmo de aprendizagem diferente dos outros e isso não o deixava feliz.” (EPM1)

Ao avaliar essas estratégias, a professora e a mãe do estudante consideraram que não trouxeram contribuições evidentes ao desenvolvimento de aprendizagens e engajamento do Potter no ambiente escolar. A situação relatada ilustra a necessidade de se ampliar os estudos relacionados à temática da superdotação e talento nos contextos educacionais, para que se possa esclarecer aspectos relevantes quanto ao processo de identificação e o atendimento desses estudantes.

Por outro lado, Minerva conclui que “a maior contribuição para vida acadêmica do Potter naquele ano letivo foi poder participar da realização das tarefas no 2º ano.” Demonstrando que foi priorizado os aspectos afetivos, socioemocionais, e o bem-estar do Potter naquele processo, Minerva explica que “após a própria criança avaliar positivamente a vivência no 2º ano e dizer que estava bem lá, na outra sala, foi lavrada em ata a decisão do estudante realizar a vivência até o final do ano de 2016.”

Observa-se, portanto, a necessidade de que, na seara educacional, sejam evidenciadas competências e habilidades entre os profissionais para avaliação e identificação das particularidades dos estudantes talentosos, considerando seus aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais, de modo que possam encontrar subsídios ao atendimento educacional desses estudantes.

O avanço de Estudos é uma intervenção recomendada sempre que a criança ou o adolescente é avaliado com nível de aprendizagem avançado, diferenciado em relação ao que é esperado para a sua idade ou ano de ensino; essa estratégia é reconhecida e garantida por meio dos dispositivos legais que orientam os processos educacionais, exceto no primeiro ano do ensino fundamental - anos iniciais, no qual encontrava-se Potter.

Corrigir a distorção idade-ano é o grande objetivo da aceleração escolar. Tal direito tem previsão constitucional, como se vê pelo art. 208, V, da Constituição da República de 1988, bem como previsão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 59, inciso II. Vejamos:

CF88. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

LDB. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: . . . II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, *e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.*

De acordo com a Resolução do Conselho Educacional do Distrito Federal CEDF Nº 1 DE 11/09/2012, (Revogado pela Resolução CEDF Nº 1 DE 18/12/2018), art. 161º: As instituições educacionais podem adotar avanço de estudos para anos ou séries subsequentes dos ensinos fundamental e médio, dentro da mesma etapa, desde que previsto em seu regimento escolar, respeitados os requisitos:

I - atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais; II - matrícula, por um período mínimo de um semestre letivo, na instituição educacional que promove o estudante para o ano ou a série subsequente por meio de avanço de estudos; III - indicação por um professor da turma do estudante; IV - aprovação da indicação pelo Conselho de Classe; V - diagnóstico de profissional especializado; VI - verificação da aprendizagem; VII - apreciação pelo Conselho de Classe dos resultados obtidos na verificação de aprendizagem, cujas decisões devem ser registradas em ata.

De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (artigo 233 e incisos) aprovado pela portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, republicado no DODF nº 91 de 13/05/2015:

As unidades escolares podem adotar o Avanço de Estudos para anos ou séries subsequentes dos Ensinos Fundamental e Médio, dentro da mesma etapa, exceto no primeiro ano do ensino fundamental, respeitados os seguintes requisitos: I. atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais; II. matrícula, por um período mínimo de um semestre letivo, na unidade escolar que promove o estudante para o período, bloco, ano ou série subsequente por meio de avanço de estudos; III. indicação por um professor da turma do estudante; IV. aprovação da indicação pelo Conselho de Classe; V. diagnóstico de profissional especializado; VI. verificação da aprendizagem; VII. apreciação, pelo Conselho de Classe dos resultados obtidos na verificação de aprendizagem, cujas decisões devem ser registradas em ata.

Devido a impossibilidade de aceleração formal de estudos para o segundo ano e as estratégias de ensino realizadas não apresentarem resultados efetivos para o engajamento do Potter nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, ficou acordado entre os pais, as professoras e a equipe pedagógica da escola, que seria oferecido ao estudante um processo de vivência no segundo ano.

Dessa forma, Potter poderia frequentar o segundo ano para assistir as aulas de português e matemática, permanecendo matriculado no primeiro ano, onde participaria de outras atividades para garantir os processos de socialização com os colegas da mesma idade. Ficou acordado entre os segmentos que o bem-estar do Potter, os aspectos socioemocionais, afetivos e motivacionais seriam acompanhados e avaliados diariamente, se acaso ele demonstrasse desconforto com o processo de vivência, a estratégia seria reconsiderada.

3.7 Episódio 3 - Novas aprendizagens no ambiente escolar (6 anos)

Potter segue o ano letivo de 2016 participando das aulas desenvolvidas pela professora Roche, numa turma onde os objetivos e conteúdos curriculares estavam voltados para o 2º ano do ensino fundamental - anos iniciais; permanece matriculado no 1º ano, no mesmo turno de aula e na mesma escola; demonstrou ótimo desempenho e estabeleceu vínculos afetivos com colegas e professores, conforme descrito nos documentos escolares avaliativos, relatos da mãe e das professoras (Minerva e Roche).

A Sra. Lílian e as professoras (Minerva e Roche) avaliam positivamente a estratégia, sendo um evento que trouxe experiências significativas na trajetória de vida e acadêmica do Potter; contribuiu para que o menino pudesse vivenciar aprendizagens novas; promoveu o engajamento do estudante e ampliou o seu ciclo de convívio. No final do ano, Potter comemorou a sua festa de aniversário com as crianças das duas turmas.

O processo que a escola denomina como vivência, conforme consta nos relatórios avaliativos do estudante, consiste em uma intervenção pedagógica, extraclasse, ou seja, fora da sua sala de aula da turma na qual o estudante está matriculado, onde realiza atividades em outra turma, na perspectiva de enriquecimento curricular. É um processo previsto pelas orientações pedagógicas da SEEDF com vista ao apoio à avaliação para a aprendizagem e a progressão continuada, numa concepção formativa da avaliação.

De acordo com as orientações encontradas no texto intitulado “o Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos”, organizado pela SEEDF (2014), adota-se o termo avaliação para as aprendizagens (Boas et al., 2012) na perspectiva de que a avaliação deve se comprometer com o processo e não somente com o produto da avaliação. Dessa forma, a progressão continuada é um recurso pedagógico que, associado à avaliação, possibilita o avanço contínuo dos estudantes de modo que não fiquem presos a grupo ou turma, durante o mesmo ano letivo (Boas et al., 2012).

A progressão continuada pode ser praticada por meio de mecanismos como: reagrupamentos de estudantes ao longo do ano letivo, levando em conta suas necessidades de aprendizagens, de modo que possam interagir com diferentes professores e colegas; avanço dos estudantes de um período a outro, durante o ano letivo, se os resultados da avaliação assim indicarem. A escola poderá acrescentar outros mecanismos e estratégias pedagógicas após análise realizada pelo conselho de classe, entre os quais o desenvolvimento de projetos interventivos, autoavaliação,

feedback ou retorno, avaliação por pares ou colegas etc. (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF], 2018, p. 72)

A professora Roche explica que aquela turma em que recebeu Potter foi a sua primeira experiência como professora regente, atuando na SEEDF.

Era uma turma cheia, tendo cerca de 30 alunos frequentes e, em um determinado momento recebi Potter na turma para um processo de vivência, por apresentar indicativos de altas habilidades ou superdotação e não está totalmente encaixado na turma do primeiro ano, na qual estava matriculado. (EPR2)

Roche relata que Potter se destacou no desenvolvimento das atividades, conseguindo realizá-las de forma independente; avalia positivamente a participação do estudante em relação à turma, diz que o estudante demonstrava gosto em compartilhar o que sabia, contribuindo com o enriquecimento dos conteúdos estudados; explica que Potter apresentava preferência pelas atividades orais, e indisposição para concluir os registros das atividades.

O aluno destacou-se no desenvolvimento das atividades por conseguir compreender e realizar de forma independente. Sua participação contribuiu positivamente no sentido de acrescentar curiosidades e saberes que ele já tinha sobre os assuntos e conteúdos. Gostava de expressar o quanto ele já conhecia sobre os assuntos. Mostrava interesse em compartilhar suas competências para o grupo. Nos momentos dos registros, era um pouco desorganizado ao passar para o papel, tinha certa indisposição para concluir as tarefas. Foi mais ativo e participativo oralmente. (EPR2)

Nos documentos avaliativos do Potter, a professora evidencia avanços sobre os aspectos do desenvolvimento cognitivo e acadêmico e o seu entusiasmo nesses processos, relatando que Potter foi participativo e colaborativo no desenvolvimento das atividades propostas naquele contexto e demonstrou boa interação com colegas, professora.

O aluno tem feito vivência no 2º Ano do ensino fundamental dessa instituição de ensino, onde demonstrou facilidade na adaptação e bastante crescimento em várias áreas de desenvolvimento e aprendizagem, também tem participado de reagrupamento intraclasse e interclasse onde realizou a tarefa de acordo com seu nível psicogenético em que se encontra. (RAV2, 2016)

Sobre o processo de adaptação do estudante com a sua turma e intervenções pedagógicas utilizadas, Roche explica que Potter demonstrou tranquilidade, segurança e independência; relacionava-se muito bem com os colegas, era solícito e ajudava os colegas que,

porventura precisassem de ajuda; era ágil na resolução das atividades e não houve necessidade de adaptações nas atividades. De acordo com Roche, a sua maior preocupação foi que ele estivesse emocionalmente bem, e Potter demonstrava-se feliz.

Ele chegou com tranquilidade e segurança. No que eu podia, dei espaço para que ele ajudasse a mim e aos alunos com suas habilidades, para que ele se sentisse útil e melhor recebido. Foi mais uma intervenção social, pois o pedagógico ele curtiu e acompanhou bem. A preocupação maior foi que ele estivesse emocionalmente bem, em um ambiente onde ele sentisse mais espaço, onde ele se encaixasse melhor. Potter se relacionava muito bem com os colegas, realizava atividades em grupo, se adaptou muito bem à turma e às atividades desenvolvidas, tinha agilidade, respondia as atividades com certa independência. Não houve necessidade de fazer adaptações nas atividades desenvolvidas com a turma, como ele saiu do primeiro ano e estava no segundo, ficou bem naquele lugar e com aqueles conteúdos, com os desafios previstos para aquela série. Ele conseguiu caminhar bem e demonstrava-se feliz. Sempre solícito, ajudava colegas que, porventura, estivessem com dificuldade. (EPR2)

Detalhando sobre a sua metodologia de ensino, Roche fala sobre o gosto pela literatura e o associa ao seu fazer pedagógico; diz que está sempre buscando relacionar a arte com os conteúdos trabalhados na sala de aula; percebe que a expressão dos estudantes, a troca de saberes e a autoestima são questões indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem. É nessa perspectiva que se estabelece o momento do conto com a turma do Potter; depois que compartilham a leitura, a professora solicita aos estudantes que verbalizem sobre elementos ou situações relacionadas aos conteúdos ou temas estudados. Roche conta que Potter foi bastante participativo nessas ocasiões, gostava de se expressar oralmente e trazia muitas contribuições.

Ele conseguia compreender a leitura e fazer associações interessantes e surpreendentes com o contexto da sala de aula. Eram momentos de troca de saberes, Potter compartilhava o que sabia, o que pensava, contava sobre seus conhecimentos prévios, e seu cotidiano. (EPR2)

Pesquisas demonstram que a intervenção em estratégias de aprendizagem, principalmente quando inclui um trabalho de apoio afetivo e motivacional, melhora de forma expressiva o desempenho escolar dos alunos, contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem (Graham et al., 2005; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

A professora Roche demonstra que conseguia perceber as necessidades educacionais apresentadas pelo estudante relacionadas aos aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais que estão interligados e são evidenciados nos processos de aprendizagem do Potter. Como explica Rengifo-Herrera (2014) os sentimentos e as emoções cumprem importante na constituição das relações mediacionais de aprendizagem, relevantes aos processos educacionais, incidem no desenvolvimento global dos sujeitos.

De acordo com os documentos avaliativos, daquele período letivo, após o período inicial de vivência, as estratégias realizadas na perspectiva do enriquecimento curricular, Potter apresentou avanço expressivo em seus processos de aprendizagem e envolvimento com as tarefas.

Observa-se por meio dos documentos avaliativos que, em um bimestre escolar, o estudante apresentou ótimo desempenho acadêmico, apresentou facilidade nas atividades que envolvem raciocínio matemático, cálculos e números; leu textos de diversos gêneros textuais com entonação e fluência, destacando-se nas atividades de compreensão e interpretação de textos; avançou no processo de alfabetização do nível alfabetizado para o alfabetizado 3 e sinaliza necessidade de atividade para o desenvolvimento da coordenação motora fina, conforme descrito a seguir.

Apresenta cuidado e organização com seu material escolar, durante esse bimestre demonstrou interesse pelas atividades propostas participando com entusiasmo na oralidade o aluno se expressa relatando experiências expondo opiniões, . . . Em alfabetização o aluno encontra-se no nível Alfabetizado 3 da psicogênese onde se apropriou da quase totalidade de propriedades e convenções até então apresentadas já consolidando o conhecimento das diferenças entre relações som e grafia da nossa língua na leitura e escrita de palavras frases e alguns textos de menor extensão. Consegue ler diversos gêneros textuais com entonação e fluência. Destacou-se nas atividades de compreensão e interpretação de texto; nas atividades escritas foi possível perceber que o aluno ainda tem certa dificuldade com espaço para escrita, algumas atividades de movimento sinalizam uma necessidade de direcionamento com relação a coordenação motora fina, . . . nos conhecimentos matemáticos o aluno demonstrou facilidade ao compor e decompor dezenas ao realizar sequência numérica até 100 realizar relação número e quantidade ordem ascendente e descendente antecessor e sucessor também demonstrou facilidade nas operações de adição com agrupamento e subtração simples o aluno finalizou bimestre com ótimo desempenho. (RAV2, 2016).

Ainda nos documentos avaliativos daquele ano, a professora Roche registra que Potter melhorou significativamente quanto à organização espacial da escrita; enfatiza que o estudante tem facilidade em aprender, socializar seus conhecimentos e verbalizar seu pensamento.

É concentrado e melhorou significativamente em sua organização espacial quanto a linguagem escrita, construindo textos, ainda com alguns erros ortográficos e de pontuação, fazendo uso do dicionário em alguns momentos ... participou ativamente das atividades Integradas de ciências humanas e da natureza, expressando-se com clareza; tem facilidade em aprender e nas exposições orais, sempre participa de momentos e rodas de conversa, trocando informações, enriquecendo os assuntos relacionados ao projeto e demonstrando respeito à diversidade de opiniões. (RAV2, 2016)

Considerando os seus aspectos afetivos e cognitivos do estudante, pode-se inferir que, tanto a mudança de sala, quanto a possibilidade de novas aprendizagens e o posicionamento da professora diante da situação contribuíram positivamente para adaptação e desenvolvimento do Potter, naquele contexto.

3.8 Episódio 4 - Os talentos do Potter cada vez mais evidentes (7 anos)

No ano de 2017, conforme consta em ata sobre avanço de estudos, Potter foi submetido a avaliações, alcançando aprovação e promoção para o 3º ano do Ensino fundamental - anos iniciais, por ter apresentado habilidades e competências superiores às esperadas na turma do 2º ano; os trâmites legais para aceleração de estudos do Potter foram efetivados, sendo então promovido ao 3º ano daquela modalidade de ensino, conforme documentado (Ata de Avanço de Estudos-2017) a seguir.

Aos vinte e oito dias do mês de abril de dois mil e dezessete, o aluno **Potter** código nº xxxx, data de nascimento: xx/xx/2009, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental de 09 anos foi promovido ao 3º ano, após apreciação do Conselho de Classe e, de acordo com o que estabelece a Resolução no 1/2012, aprovada pelo egrégio CEDF (art. 161 e incisos) e Artigo 233 e incisos do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal aprovado pela portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015, republicado no DODF nº 91 de 13/05/2015. O aluno em pauta frequentou o 2º ano até 24/03/2017, num total de 28 dias letivos, quando foi submetido a um período de vivência no 3º ano

do Ensino Fundamental e foi submetido a avaliações, alcançando aprovação e promoção para o 3º ano do Ensino Fundamental, por ter apresentado habilidades e competências superiores às esperadas na turma do 2º ano. Para constar eu, Alvo Percival Wulfrico Brian Dumbledore Chefe de Secretaria deste Estabelecimento de Ensino, lavra a presente ata que vai por mim assinado, pela Vice-Diretora Pomona Sprout, pelos Membros do Conselho de Classe, pela professora do 2o ano “C” Neville Longbottom e também pelo responsável pelo aluno, Sra. Lílian Potter.” Ata de avanço de Estudos (2017)

A aceleração de ensino tem sido indicada como forma de adequação educacional aos estudantes academicamente superdotados. Estudos internacionais afirmam sobre a eficácia da aceleração para esses estudantes (Colangelo et al. 2004; Davis & Rimm, 1994; Hotulainen & Schofield, 2003; Kleinbok & Vidergor, 2009; Schiever & Maker, 1997; Steenbergen-Hu & Moon, 2011; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2006). Essa prática envolve ajustes curriculares que equiparam o conhecimento do estudante e o seu ritmo de aprendizagem com os temas abordados, no sentido de possibilitar um melhor desempenho acadêmico e tem produzido ganhos substanciais para estudantes superdotados tais como: elevada motivação para aprender, maior envolvimento com as atividades escolares e autoconceito positivo (Lee & Olszewski-Kubilius, 2006).

A proposta pedagógica que fundamenta os primeiros anos de escolarização no Distrito Federal, indica que sejam organizados em ciclos de aprendizagem e adota a progressão continuada como sistemática de avanço permanente do desempenho dos estudantes, portanto não há retenção por questões de aprendizagem no 1º e 2º ano de escolaridade, apenas no 3º ano pode acontecer a reprovação dos estudantes que não alcançaram os objetivos previstos. Dessa forma, a turma do terceiro ano do Potter contempla uma heterogeneidade expressa no nível de aprendizagem dos estudantes e relacionada à faixa etária, visto que, os estudantes que haviam sido reprovados em anos anteriores, permanecem na turma.

Naquele ano Potter participou de projetos interdisciplinares que envolviam leitura e escrita, educação financeira e alfabetização matemática, feira de ciências, jogo de xadrez, apresentações culturais com músicas e danças, numa abordagem pedagógica que utiliza estratégias diversificadas de enriquecimento curricular na sala de aula. De acordo com os relatórios avaliativos, Potter apresentou entusiasmo e engajamento nas atividades propostas daquele ano letivo, demonstrando ótimo desempenho.

Por meio de experiências de aprendizagem vivenciadas a partir de jogos e brincadeiras. Reconheceu e utilizou cédulas e moedas para somar, subtrair, multiplicar e dividir valores monetários em situações reais de compra e venda no projeto Mercadinho no Recreio e outras atividades do projeto Educação Financeira. Participou de atividades relacionadas ao jogo de xadrez, demonstrando habilidade de concentração, raciocínio lógico e estratégico... Participou com entusiasmo dos projetos desenvolvidos durante o bimestre demonstrando ótimo desempenho. . .participou ativamente das atividades artísticas, elaboração de murais, apresentações teatrais, musicais e de dança . . .Também participou das atividades relacionadas à Feira de Ciência com entusiasmo, demonstrando ótima desenvoltura durante a execução e explicação do seu experimento. (RAV2, 2017).

Imagem 1

Enriquecimento curricular - Feira de ciências



Fonte: arquivo pessoal da autora

Imagem 2

Interdisciplinaridade - projeto mercadinho no recreio



As imagens acima são registros do Potter: na Feira de Ciências, apresentando sua atividade e na Imagem 2, Potter realizando as atividades do Mercadinho, durante o recreio, no pátio da escola. Observa-se que, durante a atividade do Mercadinho Potter está interagindo, numa situação de compra e venda, com uma criança de outra turma.

Quanto às atividades que envolvem as habilidades de comunicação e expressão, utilizando a linguagem oral e escrita, naquele ano estão evidenciadas nos relatórios que o estudante estabeleceu relações de intertextualidade, demonstrou autonomia, criatividade e vocabulário amplo.

Leu e produziu diversos gêneros textuais, individual e coletivamente, demonstrando compreensão, autonomia, criatividade e vocabulário amplo. Em suas produções escritas, utilizou a organização das ideias em parágrafos e palavras diferentes com sentidos semelhantes. . . . Apresentou preferência pela construção de poemas ilustrados; relacionou assuntos de textos lidos e conhecimentos prévios, construindo significados, estabelecendo relações de intertextualidade entre textos lidos, construídos oralmente e por escrito, exercitando habilidade de argumentar, relatar, narrar e descrever. . . . por meio da literatura exercitou a fantasia e a imaginação, percebendo variações entre o imaginário e o mundo real. (RAV 2, 2017)

Diante dos aspectos motivacionais e comportamentais do Potter em seus processos de aprendizagem, a professora registra no relatório final do ano de 2017, que são estímulos positivos aos demais colegas de turma: “O gosto, o prazer, o encantamento pela leitura, pelo conhecimento e descobertas é um importante legado que o aluno traz consigo, sendo também um estímulo positivo aos colegas.” (RAV2, 2017)

No contexto familiar Potter também expressa de várias formas o seu encanto pela busca do conhecimento.

Em certa ocasião, diante de um tabuleiro de xadrez, Potter nos surpreende quando começa a dizer sobre movimentos das peças e estratégias daquele jogo; não tínhamos como avaliar o nível de conhecimento que ele demonstrava, pelo fato de não entendermos as especificidades do jogo, ficamos surpresos com o interesse do Potter, já que no contexto familiar não jogamos xadrez. (ELP)

Um enxadrista, amigo da família, estabelece uma conversa com Potter sobre o tema, evidencia a compreensão do menino a respeito das regras e estratégias do jogo. A Sr.^a Lilian conta que ao ser indagado sobre como adquiriu ou quem o apresentou tais conhecimentos, Potter explica que havia aprendido observando outras pessoas jogando, ficou atento à movimentação das peças enquanto aconteciam partidas de xadrez e se interessou pelo jogo.

Na escola, a professora do Potter, desenvolve projetos pedagógicos e atividades envolvendo o jogo de xadrez com a turma do estudante, numa proposta de enriquecimento curricular. Potter se engaja demonstrando interesse, compartilhando seus conhecimentos sobre o tema com os colegas de turma. Se dedicou à leitura de um livro que contava a história do jogo de xadrez, explicava as regras e apresentava jogadas específicas.

A turma do Potter já havia estudado sobre o jogo por meio de atividades teóricas e práticas. A professora disponibiliza à turma alguns tabuleiros de xadrez e livros sobre o tema;

pelo fato de ter pouca quantidade do material, faziam revezamento entre os estudantes para utilização.

Alguns estudantes da turma do Potter demonstraram grande interesse pelo jogo de xadrez, inclusive aqueles que apresentavam baixo desempenho em outras atividades escolares. Potter compreende as regras e estratégias principais do jogo e se aprofunda no tema; passa a ser solicitado pelos colegas de turma nos momentos que surgem dúvidas sobre regras e estratégias do jogo; dessa forma o estudante demonstra interesse e gosto tanto em realizar as jogadas quanto em explicá-las aos colegas.

Imagem 3

Potter, seus colegas e o jogo de xadrez na sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora

Nesta imagem, Potter está à esquerda. Este registro retrata um dos momentos em que Potter está explicando aos seus colegas sobre regras e estratégias do jogo. Vale ressaltar que, enquanto Potter passou pelo avanço de estudos, as outras duas crianças que aparecem na imagem estão repetindo o 3º ano para consolidação do processo de alfabetização e, dessa forma, um encontra-se com 10 anos e o outro com 11 anos de idade. Observa-se que os três demonstraram muito interesse pelo jogo de xadrez e interagem com a atividade.

A professora Minerva ainda fazia parte do corpo docente daquela escola, e trabalhava com uma turma de primeiro ano. Minerva e a professora regente da turma em que Potter estava estudando (3º ano), desenvolveram um projeto com o Jogo de Xadrez envolvendo as duas turmas (1ª e 3º ano).

A partir do desenvolvimento de atividades interdisciplinares, com o objetivo de trabalhar habilidades como a tomada de decisão, o planejamento, a flexibilidade cognitiva e o raciocínio lógico-matemático, por meio da resolução de problemas em contextos reais, a turma do Potter juntamente com a turma do primeiro ano e as respectivas professoras, estabelecem

como meta alcançar no período de quatro semanas, a quantidade de dinheiro suficiente para que pudessem comprar vinte tabuleiros de xadrez. De posse dos tabuleiros, os estudantes poderiam jogar xadrez em horários previamente determinados.

Ficou acordado também que os estudantes do terceiro ano deveriam orientar e ensinar aos estudantes do primeiro ano sobre as principais regras e estratégias do xadrez, após a aquisição dos tabuleiros.

Com os objetivos e as metas claras e definidas coletivamente, o próximo passo foi encontrar estratégias para alcançarem os objetivos. Decidiram pela organização de um mercadinho e planejaram para que acontecesse durante o recreio da escola, onde realizaram vendas de doces, brinquedos e livros usados, disponibilizados pelas famílias.

Sobre a participação e o engajamento do Potter na atividade, a professora Minerva explica que o estudante demonstrou alegria e entusiasmo; compartilhou seus conhecimentos em situações reais com funcionários e outras crianças da escola.

No período de quatro semanas, durante o recreio, as turmas se revezavam em equipes onde os estudantes tinham a oportunidade de realizar cálculos, conversar, argumentar, resolver situações matemáticas de compra e venda em contexto real. Nessas atividades Potter era bastante solicitado pelos demais colegas pois realizava cálculos com precisão e rapidez, mesmo quando as transações de compra e venda exigiam cálculos mais complexos; liderou algumas equipes, trabalhou com seus colegas e com as crianças da turma do primeiro ano, interagiu com outros estudantes e funcionários de toda a escola. Potter estava engajado, demonstrando alegria e envolvimento com as atividades desenvolvidas. No último dia do mercadinho o menino Potter chorou, lamentando o encerramento daquela atividade. (EPM1)

Imagem 4

Aprendizagem colaborativa - projeto mercadinho na sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na imagem acima, Potter e seus colegas realizam a contagem dos valores que conseguiram com as vendas dos produtos no recreio. Em seguida fazem os registros e calculam quanto faltam para completar o valor necessário para a compra dos jogos de tabuleiro.

Em meados do mês de abril do ano 2017, Potter ainda com sete anos de idade inicia a leitura dos livros da saga Harry Potter, concluindo a leitura em outubro do mesmo ano. A Sr.^a Lílian relata que começou a ler o primeiro livro junto com o filho, entretanto não conseguiu acompanhá-lo devido a rapidez e desvelo do Potter pela história.

Ele seguiu lendo a sequência dos livros de forma assídua, o que nos trouxe preocupações e questionamentos sobre a sua capacidade de compreensão da história, a complexidade do enredo e dos temas abordados naqueles livros, que poderiam ser muito sombrios para uma criança de 7 anos. (ELP)

Sem efeito, os pais tentaram deter o comportamento do Potter que insistia na leitura da referida saga, foi quando concluíram que “era um caminho sem retorno”, já que o filho havia lido boa parte da coleção e declarava seu imenso interesse em continuar. De acordo com (ELP), Potter demonstrava impaciência quando percebia que, aqueles com os quais conversava sobre o tema, não entendiam exatamente sobre a história e/ou os personagens dos livros. Os pais pediram auxílio de uma tia do Potter que já havia lido a saga para acompanhar o sobrinho com a leitura, conversando com ele sobre a temática, indagando-lhe sobre os personagens e a história, de forma geral.

(ELP) explica que Potter surpreende a família ao demonstrar ser capaz de descrever com riqueza de detalhes e até mesmo recitar partes dos textos lidos, além de indicar o capítulo

e a página onde poderiam ser encontradas as citações que considerava relevantes. A mãe relata que a criança explicava a história dizendo: “o personagem que aparece no capítulo x, na página y”. Ele havia memorizado inclusive o número das páginas nas quais poderiam ser encontradas informações sobre os personagens.

Potter demonstra ser um leitor ávido em sua busca por conhecimento; criador de estratégias e excelente solucionador de problemas, especialmente aqueles que envolvem cálculos matemáticos.

Além do seu entusiasmo e habilidades por cálculos e números, interesse por leitura de textos com histórias longas, consideradas complexas para crianças da sua idade, Potter agora demonstra também uma habilidade de memorização que impressiona.

Em novembro daquele ano, quando Potter completa oito anos de idade, com o objetivo de explicar e esclarecer aos pais, por meio de ilustrações e objetos decorativos, questões referentes à temática que é tratada na saga e assim desmistificar os equívocos que tinham sobre a história, o tema escolhido para o seu aniversário é a saga Harry Potter. (ELP)

Na ocasião, os pais organizaram um espaço para que Potter participasse do planejamento, decoração e pudesse explicar detalhes da temática, sobre a qual o pai elabora uma paródia da música tradicional, cantada no momento dos parabéns. Dessa forma fica ilustrado e declara-se o entendimento e aceitação da leitura da saga entre Potter e seus pais.

Segundo a Sra. LÍlian esse episódio que envolve a persistência do Potter com a leitura da saga, apesar dos obstáculos e questionamentos estabelecidos pelos pais sobre a continuidade da leitura, foi muito significativo. “Ali percebemos a intensidade dos seus processos motivacionais, a ponto de fazê-lo mergulhar por horas naquilo que o move, à procura de respostas, explicações. (...) quando ele se interessa é um caminho sem volta” (ELP)

Imagem 5

A paixão pelo universo dos livros - saga Harry Potter na sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora (15.03.2017)

Nesta imagem encontram-se Potter e alguns dos seus colegas da turma do 3º ano, exibindo os livros da coleção Harry Potter. O entusiasmo do Potter pela história mobilizou a vontade de leitura dos demais colegas, dos quais, duas crianças realizaram a leitura de alguns dos livros, outros iniciaram a leitura e desistiram. Potter concluiu a leitura de todos os livros da coleção. Na imagem ele está posicionado no lado esquerdo, usa tênis preto e está com um livro nas mãos. Observa-se que a diferença de idade entre Potter (7 anos) e seus colegas (9, 10 e 11 anos), reflete também na diferença de altura entre as crianças.

(ELP) relata também sobre a curiosidade constante que o Potter apresenta, a busca por respostas, a vontade de descobrir, pesquisar, encontrar caminhos e soluções. A mãe conta que Potter despertou interesse pela tabela periódica dos elementos químicos: “ele queria saber as quantidades de elementos químicos na natureza, as suas posições na tabela, para que serviam ... Dedicou esforços buscando descobrir um elemento que pudesse completar a última linha dos elementos químicos da tabela”. (ELP)

Potter expressava a sua paixão pelos cálculos matemáticos deixando registros por onde passava. Foram encontrados cálculos longos feitos por ele, em vários ambientes e diferentes objetos da casa, como em sacolas de mercado, cadernos e capas de livros, conforme figuras.

Imagem 6

Registro da paixão pelos cálculos - na sacola

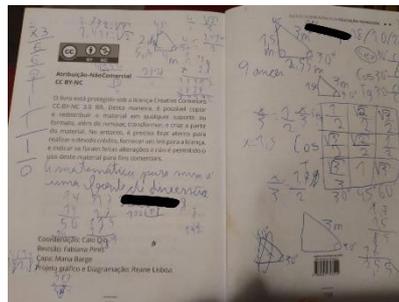


2018.10.16

Fonte: arquivo pessoal da Sra. Lilian

Imagem 7

Registro da paixão pelos cálculos - no livro



2019.10.18

A Sr.^a Lilian relata a construção de códigos secretos, idiomas cifrados de letras e números correspondentes a uma determinada mensagem criada por ele: “Potter elabora textos longos com códigos e cifras enigmática em várias páginas de um caderno que sempre o acompanhava; chegou a pesquisar também sobre libras e códigos Morse, por vontade própria.”

Nesse período fica evidente para nós que, em termos de emoção, afetividade e conhecimento, Potter é sempre intenso. Ele não fica na superfície quando se trata de assuntos que mobilizam sua atenção, motivação e interesse. Ele tem uma necessidade constante de profundidade, de ir mais adiante, até onde possa encontrar aquilo que realmente é significativo para ele. (ELP)

Em sua trajetória de desenvolvimento, fica cada vez mais evidente nas ações do Potter a autonomia nos processos de aprendizagem que envolve a utilização de estratégias próprias em busca do conhecimento, daquilo que mobiliza os seus interesses e atenção. O contexto familiar e seus professores reconhecem a intensidade que Potter demonstra em seu comportamento quanto a emoção, afetividade e busca pelo conhecimento que o instiga.

Os eventos observados abrangem várias dimensões do seu desenvolvimento onde observa-se a intencionalidade e direcionamento do estudante aos objetivos de aprendizagem. Esses processos incluem elementos cognitivos, metacognitivos, componentes motivacionais, afetivos, emocionais e sociais que dizem respeito a autorregulação de aprendizagem, como explicam Muis et al. (2018); Muis e Singh (2018).

Diante do exposto, observa-se cada vez mais evidentes os sinais de superdotação e talento do estudante atrelados aos seus processos de aprendizagem, onde o estudante demonstra o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autorregulação de aprendizagem.

3.9 Episódio 5 - Avaliação dos talentos do Potter para o atendimento educacional especializado (8 anos)

Potter tinha seis anos de idade quando a sua professora e a equipe pedagógica da escola observam indicativos de talento intelectual e acadêmico em seu comportamento, no contexto da Sala de Aula Regular; apresenta facilidade para aprender, desempenho acadêmico acima da média dos colegas de turma, amplo interesse em leitura, resolução de problemas matemáticos e cálculos; ao longo de sua trajetória acadêmica, quando Potter estava como 8 anos de idade, a avaliação institucionalizada se confirma.

A Sr.^a Lílian relata que a família não concorda em prosseguir com o processo de identificação e encaminhamento do estudante ao atendimento especializado para altas habilidades ou superdotação, como propôs a escola na primeira ocasião. Porém, aos 8 anos de idade, as queixas do estudante relacionadas a questões motivacionais, bem como os aspectos afetivos, socioemocionais e cognitivos no processo de aprendizagem e de socialização do estudante, chamaram a sua atenção, o que a levou a repensar, optando pelo encaminhamento do Potter para avaliação e atendimento às altas habilidades ou superdotação, como indicou a escola.

De acordo com (ELP), os pais não se sentiam seguros com o título de superdotado ao filho. A família temia pela possibilidade de o Potter sofrer ou ter prejuízos em seu processo de interação com os colegas da sala de aula e/ou com seu irmão menor.

A mãe atribuía ao ambiente em que Potter está inserido e aos suportes culturais, aos quais o estudante tem acesso, como fatores determinantes para o desenvolvimento das características e comportamentos relacionados aos aspectos cognitivos apresentados pelo estudante no contexto escolar.

Contudo, ao longo do seu desenvolvimento, surgiram queixas do filho relacionadas às questões socioemocionais e atreladas aos seus aspectos cognitivos; a mãe percebe a necessidade de o menino ter proximidade com outros colegas que tivessem características parecidas com as suas, relacionadas aos diversos interesses de aprendizagem. É nesse sentido

que a família reconsidera e concorda com as orientações da escola sobre a necessidade do Atendimento especializado AH ou SD para o estudante.

Foi entregue a ficha de encaminhamento do Potter ao setor responsável da Secretaria de Educação do Distrito Federal. De acordo com a Sr.^a Lilian, havia uma fila muito grande de outras crianças interessadas no processo daquele atendimento especializado. E assim, Potter é submetido a avaliação realizada pela equipe especializada, a partir de avaliação indicativa de AH ou SD passou a frequentar uma vez por semana a sala de recursos especializado, incluído no grupo de estudantes identificados com altas habilidades ou superdotação no DF.

Quanto aos aspectos socioemocionais, a Sr.^a Lilian explica que assim como o pai, Potter demonstra-se introvertido; este aspecto da personalidade do Potter contrasta com as características do irmão menor, que se apresenta bastante extrovertido. Os pais preocupavam-se com as dificuldades no convívio que poderiam ser motivadas pelo rótulo da identificação “superdotado”, visto que evidenciaria diferenças entre o filho e os demais colegas e entre ele e o irmão menor. Importavam-lhes a socialização do primogênito, gostariam que esse processo fosse “o mais natural possível, sem intervenções” (ELP).

A mãe relata suas convicções de que o processo educacional do Potter no ambiente formal de ensino deveria enfatizar a socialização e o desenvolvimento coletivo da aprendizagem; nesse sentido, explica que os pais não reconheciam a necessidade do atendimento educacional especializado no contraturno e questionavam sobre as consequências desse processo de identificação e atendimento em ambiente separado da turma da sala comum, como é indicado pelas Políticas Públicas para este público.

De acordo com (ELP), Potter demonstrava preferência em estar só; para não apoiar as atitudes mais solitárias do filho, os pais impuseram-lhe regras de convivência com os colegas da escola. Enquanto o menino preferia utilizar todo intervalo da escola com leituras na biblioteca, ou atividades afins, os pais determinaram que Potter estava proibido de fazê-lo, justificando que o momento do intervalo era para estar com outros colegas, ouvir o que eles tinham a dizer. “Isso parece que funcionou bastante porque Potter estabeleceu amizades, sendo uma das razões pelas quais a família sente-se feliz, já que era uma das preocupações o desenvolvimento social do filho” (ELP).

O tempo e as experiências vivenciadas pelo processo de desenvolvimento do Potter trouxeram à Sr.^a Lilian novas reflexões a respeito do assunto. A mãe percebe outras questões inerentes aos processos de identificação e atendimento educacional especializado para altas habilidades ou superdotação: as evidências dos talentos intelectuais cada vez mais acentuadas, o desempenho e interesses acadêmicos do Potter estavam cada vez mais distantes dos colegas

de turma, atrelados às suas intensidades emocionais e cognitivas que se relacionam e se expressam nos ambientes de aprendizagem, queixas recorrentes do Potter à mãe quanto a questões motivacionais, necessidade de conhecer e ter amigos com interesses e características comportamentais de aprendizagem próximas da sua.

(ELP) “Quando Potter estava com nove anos, ele já não tinha quase afinidade com as crianças de sua turma da sala de aula comum, nem entre outras crianças.” Potter queixava-se à mãe dizendo-lhe que se sentia mal em estar com outros colegas, mesmo aqueles com idade mais avançada, dizia “gostar de estar com as meninas porque não falavam tantas bobagens e pareciam mais inteligentes”. (ELP)

Ao longo de sua trajetória, Potter apresenta; capacidade de pensamento abstrato para fazer associações; produção ideativa; rapidez do pensamento; julgamento crítico; independência de pensamento; compreensão e memória elevadas; e capacidade de resolver e lidar com problemas - evidencia aptidão acadêmica específica em matemática e linguagem, de atenção, de concentração, de rapidez de aprendizagem; boa memória; gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; e capacidade de produção acadêmica.

No documento avaliativo do 4^a ano, quando estava com 8 anos de idade, assim como nos relatórios dos anos anteriores, a professora registra que o desempenho acadêmico do Potter destaca-se na sala de aula entre os demais colegas, e o descreve como curioso e questionador; dessa vez indica no documento a necessidade do Atendimento educacional especializado : “ o estudante apresenta nível de aprendizagem além do 4^o ano” e demonstra facilidade nos processos de aprendizagem, destacando-se nas habilidades de raciocínio lógico.

Potter demonstra facilidade para assimilar o conteúdo e exercitá-lo, apresenta interesse nas habilidades de raciocínio lógico e realizou monitoria de matemática, quando solicitado pela docente; buscou encaminhá-lo para trabalho específico, devido aos ótimos resultados e curiosidades acadêmicas envolvendo exatas. Seu nível de aprendizagem está além do 4o Ano do Ensino Fundamental. (RAV2, 2018)

Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, o interesse acadêmico do Potter e o seu potencial demonstrado no contexto escolar, naquele período letivo, encontram-se citadas nos documentos algumas estratégias: aprofundamento de estudos na área de matemática e reagrupamento entre os alunos da classe. No referido documento a professora declara que Potter apresentou potencial acima do esperado e ressalta que o caso do estudante foi

encaminhado, formalmente, à equipe de atendimento especializado para avaliação de altas habilidades ou superdotação.

Em matemática houve intensificação do estudo, das quatro operações fundamentais. Inserção de reagrupamento intraclasse por necessidade do aluno, projeto interventivo e explicação individualizada foram direcionados conforme a necessidade discente. Potter obteve êxito, diante das propostas trabalhadas. Percebendo seu interesse acadêmico e tendo potencial acima do esperado, a docente o encaminhou para avaliação em escola da SEEDF, que atende alunos com altas habilidades ou superdotação. (RAV 2, 2018)

Esta pesquisa delimita o contexto da sala de aula regular para o aprofundamento das questões investigativas, dessa forma, não apresenta dados empíricos da sala de aula do ensino especializado. Contudo, observa-se que os professores do ensino regular desconhecem quais são os atendimentos e as atividades desenvolvidas pelo estudante no atendimento realizado no ensino especializado, o que demonstra ausência de comunicação efetiva entre os dois atendimentos (sala de aula regular e sala de aula do ensino especializado).

Quando Potter já participava dos atendimentos para estudantes AH ou SD, em maio de 2019, aos nove anos de idade, é acometido por um AVCI (acidente vascular cerebral isquêmico), um evento significativo na sua trajetória que reverbera em algumas questões de ordem motora, sem prejuízo aos processos cognitivos. Dessa forma, passou a ser atendido pela sala de recurso generalista e de altas habilidades ou superdotação. A Sra. Lílian avalia que o estudante não demonstra interesse nos atendimentos especializados oferecidos.

3.10 Episódio 6 - O último ano do ensino fundamental (anos iniciais) e o acidente vascular cerebral (9 anos)

Hagrid era o professor regente da turma do 5º ano, na qual Potter estudava na ocasião em que sofreu o Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (doravante AVCI); avaliando sobre os aspectos cognitivos e afetivos do Potter no contexto escolar após o AVCI, relata que o estudante não demonstrou dificuldades cognitivas, tampouco socioemocional, também não se mostrou abatido ou desanimado. De acordo com o professor, Potter não apresentou mudanças comportamentais relacionadas aos seus processos de aprendizagem e convivência que pudessem atrapalhar o excelente desempenho que apresentava no contexto escolar, naquele ano; o professor Hagrid afirma que Potter continuava o mesmo menino que o impressionava.

Potter não mudou em relação à capacidade ou forma de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento, continuava o mesmo menino impressionante ... ele retornou à classe com apenas oito dias após o AVC, mas não se mostrou abatido, desanimado. Fui orientado a acompanhar se ele se sentia bem (tinha dores na cabeça, basicamente), mas passado os primeiros dias, e acompanhamentos médicos, voltou a brincar e correr no recreio, e nos momentos de recreação. Quanto ao aspecto cognitivo não houve nenhuma alteração, continuava o mesmo estudante, com excelente desempenho. (EPH3)

O professor Hagrid descreve a turma do quinto ano do Potter como heterogênea e agitada; uma turma cheia, tinha entre 24 e 25 crianças frequentes, cujas idades variam entre 9 e 12 anos. Em relação ao desenvolvimento das aprendizagens, segundo o professor, “uma parte da turma apresentava defasagem e tinha bons alunos também”. Nesse contexto, Potter, nas palavras do professor Hagrid, “apresentava algo fora do comum, e se destacava”.

O professor ressalta também as diferenças sócio econômicas e culturais da turma; parte das crianças residiam na Região Administrativa do Itapoã³ e Paranoá, estavam sempre juntas, eram um grupo unido e às vezes fechado, eles compartilhavam o mesmo transporte escolar, tinham afinidades, brincadeiras e expressões próprias daquele grupo; enquanto outra parte da turma, morava próximo da escola que localiza-se na Asa Sul, parte central de Brasília, representavam grupos menores na sala; tinha também algumas crianças que, apesar de residirem em Regiões Administrativas mais distantes, estudavam na Asa Sul, pois os seus pais e/ou responsáveis trabalham próximo à escola, dessa forma, essas crianças passavam parte do dia no trabalho dos pais.

O professor reconhece que, além das distâncias geográficas entre escola e moradia, há diferenças sociais e econômicas entre as crianças que também aumentam a distância entre os estudantes e a escola. “Geralmente, essas crianças que moram distante da escola passam muito tempo fora de casa, muitas vezes não têm um amparo familiar para seus processos de aprendizagem.” (EPH3)

Quando estudava naquela turma, Potter morava perto da escola, eram os seus pais quem o levava e o buscava na escola. Sobre os aspectos que chamam atenção em relação a Potter, o professor diz que Potter não tem aparência de “nerd”, é um cara superlegal, brinca, fala, corre, uma criança ágil, interagia com colegas e jamais foi arrogante.

³ Itapoã é uma região administrativa do Distrito Federal. A ocupação começou como uma invasão irregular. Sem medidas por parte do Governo do Distrito Federal, a invasão cresceu, trazendo migrantes de várias partes do Brasil. Para legalmente poder atender à população, em 3 de janeiro de 2005, o Governo criou a região administrativa de Itapoã.

E o que é curioso nele é o seguinte...ele não tem aparência de nerd, não é aquele cara sisudo, fechado...ele é um cara superlegal, descolado; fala, brinca, corre, era ágil pra caramba, super-rápido na queimada, interagia bem com os colegas, jamais foi arrogante. Sempre na dele, supertranquilo. (EPH3)

No relatório avaliativo do Potter, o professor Hagrid explica que os estudantes elaboraram um jornal com a temática sustentabilidade; Potter mostrou-se envolvido, interessado e participou ativamente na produção do Jornal do seu grupo e com isso obteve conceito ótimo.

De acordo com o professor, Potter tinha curiosidades e apresentava interesses de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, expressava conhecimento sobre vários assuntos, sejam históricos, geográficos ou mesmo de ciências naturais, todavia, seus maiores interesses apontavam à Matemática.

O professor Hagrid avalia que Potter apresentava desempenho acadêmico muito acima da média apresentada pela turma; enquanto o conteúdo era trabalhado com a turma, Potter aguardava estudando outros assuntos mais avançados, por conta própria, sem que o professor tivesse indicado ou sugerido; às vezes Potter levava para a sala alguns desafios matemáticos para que o professor pudesse desvendar, o menino o ensinava e mostrava as possibilidades de resolução; conversava com o professor sobre suas curiosidades e compartilhava seus interesses de estudos.

Potter estava muito à frente da turma, as atividades desenvolvidas eram muito simples para ele. Ele não era promovido novamente para outra turma, por ser muito novo.... geralmente aguardava o andamento do conteúdo trabalhado com a turma, estudando assuntos mais avançados, sem que lhe fosse indicado ou sugerido. Fazia por conta própria. Em Matemática já conhecia potência e raiz, que são estudos do 6º ano, me lembro que ele estudava geometria plana em conteúdo muito mais profundo em relação ao abordado com a turma, e polinômios, ambos assuntos que se não me engano, são do 8º e 9º ano... às vezes ele trazia desafios matemáticos pra eu desvendar, que até eu tinha dificuldade em resolver. Potter ensinava, me mostrava as possibilidades de resolução, conversava comigo sobre suas curiosidades e compartilhava seus interesses de estudos. (EPH3)

O professor explica que a aceleração dos estudos do Potter, por meio de progressão de turma para um nível mais avançado de conteúdo, como aconteceu no ano de 2017, não foi indicada naquele ano, pois havia a preocupação da escola e da família de que Potter não estava

emocionalmente preparado para a convivência com uma turma de estudantes ainda mais velhos; que estivesse em companhia de adolescentes com outros interesses e experiências, em um outro processo de desenvolvimento quanto aos aspectos relacionais e afetivos.

Potter, se destacava significativamente de todo o resto da turma, mesmo entre os mais desenvolvidos. A minha impressão é que ele já sabia tudo o que estudávamos, e geralmente desenvolvia outras atividades, muitas trazidas por ele mesmo, outras eram propostas pelo professor, enquanto aguardava o desenrolar da aula e dos conteúdos abordados. (EPH3)

Com o objetivo de que Potter fosse atendido em suas particularidades, quanto ao ritmo de aprendizagem, Hagrid explica que o oferecia outras atividades.

Para aquela criança que já está preparada, está pronta, já sabe o conteúdo, no geral se oferece outra coisa pra ela. Pode-se sugerir: vai lendo isso aqui, vai fazendo isso aqui para mim, oferecendo coisas para a criança que sejam mais desafiadoras. (EPH3)

De acordo com Hagrid, no caso do Potter, o estudante levava para sala de aula material de leitura do seu interesse, utilizava suas próprias estratégias para as situações recorrentes em que concluía suas atividades antes dos colegas, pois já havia compreendido os conteúdos que estavam sendo trabalhados com a turma.

Ele fazia o que tinha que fazer, cumpria com as atividades propostas para a turma, terminava rapidinho e resolvia dessa forma: trazia sempre consigo um livro, Potter tinha sempre um livro na mão, algo para ler e estudar; E assim, ficava lendo, compenetrado, estudando, com aspecto reflexivo. . . Potter estava sempre estudando. (EPH3)

O professor relata que também oferecia alternativas, atividades diferenciadas, outros livros e a possibilidade de escolher ficar com o livro dele. Dessa forma, enquanto o professor desenvolvia o conteúdo da aula com a turma, Potter ficava tranquilo, estudando e lendo as coisas que trazia consigo e contemplavam o conjunto de seus interesses, naqueles dias.

Observa-se nos eventos relatados pelo professor Hagrid que Potter utiliza-se de estratégias afetivas e cognitivas voltadas aos seus objetivos de aprendizagem e, dessa forma mantém-se aprendendo de forma autônoma.

Desde o início de sua trajetória escolar Potter apresenta ritmo de aprendizagem diferente dos seus colegas, entretanto, agora não pede mais um travesseiro para dormir enquanto seus colegas aprendem o que ele já sabe, como aconteceu em evento anterior, no início de sua trajetória acadêmica, quando tinha 6 anos de idade.

Torna-se evidente que Potter utiliza-se de suas próprias estratégias, decide sobre seus objetivos de aprendizagem, o que quer aprender e, dessa forma, organiza os recursos e encontra os caminhos. No processo de Autorregulação de Aprendizagem demonstra controle dos processos cognitivos, das emoções e do comportamento (Zimmerman & Schunk, 2011).

Hagrid relata sobre a alegria do Potter no dia em que aprendeu um conteúdo novo de matemática na sala de aula e explica que foi a única vez que teve a sensação de que ofereceu algo novo para ele, “porque de resto, sinceramente, não tinha nada estudado na sala que Potter não sabia”.

Só tenho certeza de um assunto que ele aprendeu na sala: adição e subtração de frações com denominadores diferentes. Neste dia vi um sorriso em seu rosto, porque aprendeu algo novo, diferente do que já conhecia. Foi a única vez que tive a sensação de que passei algo novo para ele, porque de resto, sinceramente, não tinha nada estudado na sala que Potter já não soubesse. (EPH3)

Conforme descrito nos relatórios avaliativos do Potter daquele ano, o estudante não apresentou dificuldades no processo de aprendizagem e excelentes resultados nas atividades avaliativas.

No conjunto das avaliações do bimestre, obteve um desempenho satisfatório, não apresentou dificuldades em seu processo de aprendizagem, teve excelentes resultados nas atividades e verificações aplicadas. Em relação ao seu comportamento em classe, o estudante não interfere na ordem da sala, realiza as tarefas no tempo esperado e apresenta os deveres de casa. Tem um grande interesse pela leitura e sempre a faz em sala, nos momentos que aguarda seus colegas concluírem. (RAV 2, 2019)

De acordo com as observações descritas pelo professor Hagrid nos Relatórios Avaliativos do Potter em 2019, “o estudante não necessita de nenhum tipo de intervenção pedagógica em seu percurso neste quinto ano, pois teve capacidade para conduzir seus estudos com autonomia e muita tranquilidade”

Naquele ano, Potter participava do atendimento educacional especializado no contraturno, em outra instituição pública de ensino, conforme política de atendimento AH ou SD no DF. O professor menciona que não havia comunicação entre ele e os professores desse atendimento, e não se recorda de nada especificamente que Potter tenha comentado com ele sobre o referido atendimento educacional.

Hagrid relata que Potter era muito participativo em debates sobre os temas das aulas (pois geralmente tinha domínio), e conversava com ele sobre o que estava estudando; paralelamente aos conteúdos da aula, Potter trazia desafios. Porém, o professor não sabe dizer se esses desafios, interesses e estudos tinham alguma relação com o atendimento especializado, e conclui “sinceramente, creio que a maior parte de assuntos e questões que comentava comigo, eram de estudos dele mesmo”.

Potter até os nove anos de idade não havia apresentado nenhum problema grave de saúde que exigisse tratamento médico, nenhuma enfermidade que atrapalhasse sua rotina de vida. (ELP) “os sintomas de resfriados, por exemplo, são quadros raros em Potter e não permanecem mais que dois dias.” Em seu contexto familiar entende-se a importância de hábitos alimentares mais naturais e mantém-se uma rotina baseada nessas concepções: eles plantam, preparam e consomem alimentos naturais e orgânicos, reduzindo ao máximo possível os produtos industrializados, dentro da alimentação diária da família.

Potter foi ensinado a se auto-observar e expressar por meio de uma escala de zero a dez, quando estivesse sentindo qualquer desconforto no seu corpo. De acordo com esta escala definida entre eles, quando o desconforto atingia o nível seis da escala, seria o momento de ir ao médico para examinar a situação. Contudo a Sr.^a Lilian conta que “as avaliações do Potter quanto ao desconforto ou dores nunca chegavam a seis.” Sendo assim, o menino frequentava ambientes médicos e hospitalares apenas para consultas e exames de rotina.

Certo dia, Potter queixou-se de dores na cabeça e disse que o desconforto estava no nível 4 da escala. Fizeram alguns “procedimentos caseiros como banho e massagem relaxante, bebida de infusão com ervas naturais e Potter adormeceu” (ELP). No dia seguinte, ao acordar, encaminhando-se em direção à mesa do café, Potter percebeu que suas pernas não estavam respeitando a direção que pretendia seguir, fazendo-o caminhar em diagonal; Potter chegou até a mesa, comeu um pedaço de uma fruta e tomou um suco; naquele momento já não tinha o controle dos movimentos de uma parte do corpo e caiu no sofá que estava mais próximo.

O irmão do Potter percebendo que havia algo errado, chamou a mãe. Na sequência, ao ser sutilmente levantado, regurgitou, o menino Potter encontrava-se sem os movimentos dos braços e das pernas, a musculatura de uma parte do seu rosto parecia ter caído.

Potter foi rapidamente conduzido pela mãe até a emergência do hospital onde realizaram os primeiros socorros, fizeram exames de imagem, tomografia do cérebro, ressonância magnética e diagnosticaram o Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCI) que acometeu do lado esquerdo do cérebro. Sobre as causas e as consequências do acidente, a mãe explica:

Após realizados vários testes, todos os exames possíveis, não descobriram o que poderia ter provocado o evento. Por consequência do AVC, Potter perdeu parte dos movimentos da mão e do pé direito, entretanto foi constatado que ele mantém o funcionamento cognitivo como era antes do AVC. (ELP)

O menino Potter, aos 9 anos, sobrevive a tudo isso. A Sr.^a Lilian conta que ele ficou uma semana afastado da escola devido ao acidente e retornou sem apresentar prejuízos às habilidades cognitivas, mas passou a necessitar de amparo com relação a parte motora, tendo em conta as sequelas do AVCI. Nos relatórios multiprofissionais do Hospital Sarah Kubitschek visitados, atesta-se que Potter foi admitido naquele hospital em 13/08/2019. Em sua última consulta, ocorrida em 03/08/2021, o paciente apresentava: Hemiparesia Espástica (G81.1) Acidente Vascular Cerebral Isquêmico (AVCI) (I63.9).

Dessa forma identifica-se a dupla condição adquirida pelo estudante: superdotação e agora a hemiparesia espástica adquirida, o que reverbera na necessidade de atendimento especializado para as duas condições e adaptações pedagógicas no contexto escolar.

Potter voltou a frequentar as aulas e concluiu o quinto ano do ensino fundamental - anos iniciais. A Sr.^a Lilian explica que Potter precisou aprender a lidar com as limitações motoras nos diferentes espaços e encontrar mecanismos para continuar a desenvolver as funções que antes eram realizadas utilizando a sua mão e o seu pé direito. Ele é desafiado a desenvolver habilidades motoras utilizando outros recursos disponíveis, precisou adaptar-se ao seu “novo” funcionamento corporal.

Potter reconhece a importância em entender o seu processo de renascimento após o AVCI e que, em alguns aspectos, tornou-se uma outra pessoa que, portanto, precisa fazer a sua parte para adaptar-se ao seu corpo, ao ambiente, ao mundo que está sempre em transformação. (ELP)

Potter é acompanhado por uma equipe de especialistas do Hospital Sarah Kubitschek, localizado na cidade de Brasília- DF, que desenvolve estudos neurológicos e procedimentos visando amparo às questões trazidas pelo AVCI. A Sra. Lilian relata que a equipe médica que o acompanha realiza observações periódicas, enquanto Potter participa ativamente de todas as consultas médicas e das tomadas de decisões sobre o seu tratamento. Ao relatar que o filho deverá passar pelo seu segundo tratamento, esclarece que Potter já demonstra uma consciência sobre a questão de suas limitações motoras e a funcionalidade nos diversos contextos, contudo a mãe reconhece o próprio desconforto diante da situação e nesse sentido, diz “ainda souro

muito quando vejo as produções escritas do Potter antes do AVCI, quando se expressava por meio de manuscritos, com uma belíssima letra” (ELP).

Potter inicia o ano letivo de 2020 em uma nova escola, depois de conviver por quatro anos consecutivos na mesma unidade de ensino, onde foi identificado sinais de superdotação e talento no seu desenvolvimento acadêmico e, por consequência, passou pelo processo de aceleração de estudos, sendo, portanto, pelo menos um ano mais novo em relação aos seus colegas de turma. É um momento desafiador para a maioria dos estudantes que, como Potter, inicia uma nova etapa em sua vida acadêmica e precisa adaptar-se a um novo ambiente escolar, com um número maior de estudantes e professores, onde amplia-se também a diversidade de conteúdos e métodos de ensino.

Associado aos novos desafios próprios desse período de transição e adaptação escolar do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais, Potter precisa lidar também com as recentes questões e possíveis limitações trazidas pelas sequelas motoras do AVCI e o ensino remoto.

Quando Potter ingressa no sexto ano do ensino fundamental em sequência inicia-se a pandemia da Covid -19 e o ensino remoto é organizado de forma emergencial. Devido ao alto risco de contágio do Coronavírus e o elevado número de mortes causadas pela pandemia da Covid-19, sair de casa passou a representar uma atividade de risco para todas as pessoas indistintamente, o distanciamento social torna-se uma importante recomendação à saúde pública. Como será a adaptação e o atendimento educacional do estudante nesse novo ambiente escolar é uma questão para o estudante, para a família e para a escola.

Potter agora precisa recomeçar e dar continuidade à sua trajetória de desenvolvimento em cenário pandêmico. O menino vivencia as mudanças, o distanciamento social e encontra novas possibilidades de aprender com a vida que se conecta no campo, desenvolvendo e expressando os seus talentos.

Imagem 8

Potter em tratamento pós AVCI



Fonte: arquivo pessoal da Sra. Lílian

Na imagem acima, Potter exibe seu equilíbrio com a perna esquerda. O gesso no pé direito é parte do tratamento, devido à seqüela do AVCI.

4 Potter e a aprendizagem autorregulada - Análise

Nos episódios apresentados no capítulo anterior, observa-se que a expressão dos talentos do Potter, e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à autorregulação de aprendizagem, vão se tornando cada vez mais evidentes no decorrer de sua trajetória, e estão atrelados aos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais do estudante.

A partir do aprofundamento deste estudo na trajetória do Potter, observa-se que a autonomia, o envolvimento, o interesse e a facilidade apresentada pelo estudante, em eventos que envolvem aprendizagem, destacam-se no contexto escolar e familiar. Como por exemplo, no processo de alfabetização e quando demonstra compreensão e entendimento diante das leituras (saga Harry Potter) consideradas complexas para crianças de sua idade (7 anos). No mesmo sentido, pode-se enfatizar a autonomia, o envolvimento, o interesse e a facilidade demonstrada à aprendizagem de habilidades e conceitos matemáticos avançados, em relação às atividades propostas pelos seus professores e desenvolvidas pelos colegas de turma.

O presente capítulo apresenta a relação entre os dados que se referem a fase final do caso Potter e o construto teórico da autorregulação de aprendizagem; analisa as estratégias (afetivas e cognitivas) que Potter utilizou para aprender e ampliar seu conhecimento a respeito da língua inglesa, durante a pandemia da Covid-19; considera as particularidades do estudante, a situação na qual se encontra, e sua relação com o contexto (família e escola).

Potter não apresenta entusiasmo e/ou engajamento pelas atividades desenvolvidas por meio do ensino remoto. Entretanto, movido pelo conjunto dos seus interesses e curiosidade por novas aprendizagens, o estudante demonstra habilidades relacionadas à autorregulação de aprendizagem: planeja e utiliza algumas estratégias para aprender e ampliar seu conhecimento sobre a língua inglesa, no contexto da Pandemia da Covid-19. Curioso, questionador, colaborativo, ávido pelo conhecimento que perpassa o conjunto dos seus interesses, Potter apresenta ações que são recorrentes, quando observadas ao longo da sua trajetória de aprendizagem.

O conceito teórico “autorregulação de aprendizagem” utilizado neste texto envolve: a possibilidade de responder ativa e estrategicamente às demandas do contexto e ao controle de diferentes dimensões; compreende um conjunto de processos sistematicamente coordenados que nos permitem governar-nos em diferentes situações buscando atingir nossos objetivos.

Dessa forma, compreende-se a autorregulação de aprendizagem como um evento multidimensional e complexo que apresenta intencionalidade e direcionamento a um objetivo; contém elementos cognitivos, metacognitivos, componentes motivacionais, afetivos,

emocionais e sociais (Muis, 2007; Muis et al. 2018; Muis & Singh, 2018). É nessa perspectiva teórica que as estratégias afetivas, cognitivas e metacognitivas, utilizadas pelo estudante no processo de aprendizagem da língua inglesa são analisadas.

Este capítulo apresenta duas subseções, a primeira está direcionada ao contexto no qual Potter aprende uma nova língua: o ambiente familiar no cenário pandêmico, os aspectos afetivos e socioemocionais e o ensino remoto. A segunda subseção refere-se às estratégias para a aprendizagem de uma nova língua utilizadas pelo estudante e engloba aspectos afetivos e cognitivos.

4.1 Potter e o ambiente familiar - aspectos afetivos e socioemocionais

No início da pandemia, Potter e sua família saíram da cidade e foram morar no campo. O menino passa a dedicar parte do seu tempo a descobrir e explorar os espaços naturais de sua nova moradia. Cercada por uma floresta nativa, a nova moradia do Potter tem uma casa na árvore e um rio que corre no quintal. Eles transformaram parte da varanda em uma biblioteca com vista para a horta e para a floresta; é neste espaço que Potter gosta de ler e estudar.

Potter e sua família estão contentes com a nova rotina no campo, quando precisam ir à cidade, o menino demonstra insatisfação por estar longe daquele ambiente.

O banho de rio são momentos que o pai e os filhos consideram muito interessantes. ... Potter também gosta de caminhar pelo quintal da casa em busca de descobrir espaços novos na natureza. O quintal da casa é bastante amplo, cercado por natureza, além do rio, tem parte de uma floresta preservada e uma horta orgânica, cultivada pela família. (ELP).

Devido às sequelas do AVCI, Potter às vezes apresenta espasmos e enrijecimento dos dedos do pé direito, o que pode causar-lhe desequilíbrio e a tendência de cair; ele não cai pois está sempre atento e quando observa essas reações no seu corpo, deixa de se movimentar. Essa situação provoca-lhe insegurança e o faz limitar as caminhadas quando está sozinho, ainda assim o menino se movimenta bastante nos arredores da casa, entre o rio, a porteira e a horta.

Imagem 9*Potter no ambiente familiar***Imagem 10***Potter e a natureza*

Fonte: arquivo pessoal da Sra. Lilian

Em uma das imagens acima podemos observar Potter com algumas hortaliças colhidas e selecionadas para serem vendidas. Em sua rotina, ele tem algumas tarefas relacionadas aos cuidados com a horta familiar. Na outra imagem, Potter está no leito rio, contemplando a natureza, no quintal da sua casa.

Potter expressa o seu contentamento e entusiasmo em observar e contemplar a natureza. O menino Potter diz que esses momentos são frequentes e o faz se sentir bem.

Eu gosto de observar a natureza, as plantas, pensar sobre elas. . . Quando eu vou para o rio, geralmente coloco uma cadeira na água, sento e fico olhando os passarinhos. Já apareceu tucano . . . é muito bom ficar aqui.

Na visão de Silverman (2002), a superdotação implica uma capacidade avançada de construir significado no contexto da experiência, incluindo a maior capacidade de pensar de forma abstrata e responder emocionalmente.

Ao ser indagado sobre como avalia a mudança da cidade para o campo, Potter responde: “deixa eu te mostrar, o gato tá dormindo aqui”. Ele pega um gatinho no colo, o apresenta pela tela do computador e, dando continuidade à ação, explica a sua relação com os animais e expressa afeto:

Eu adoro ficar com os bichos, com os cachorros eu me sinto muito bem, às vezes estava chateado, saía e brincava com os cachorros, é muito legal isso! E agora é o Pessoa (um gato) quem me faz sentir melhor.

Parece que contemplar a natureza e interagir com seus animais de estimação são atividades que Potter considera importantes; na sua visão, elas são capazes de regular suas emoções.

De acordo com Zimmerman (2000), a autorregulação interna, ocorre por meio do monitoramento e do controle dos aspectos cognitivos e afetivos e dos fatores ambientais, pessoais e comportamentais. Diante dos relatos do Potter sobre como percebe a sua relação com o ambiente em que vive e com os seus animais de estimação, quando explica e avalia a importância dessas relações que estabelece para o seu bem-estar, revela que tem clareza e consciência das estratégias que utiliza para se sentir emocionalmente melhor. Dessa forma pode-se entender que esses comportamentos do Potter indicam uma autorregulação interna.

Após o evento do AVCI sofrido por Potter, a família decidiu receber animais de estimação em casa; começaram com um peixe de aquário, depois adotaram três cachorros e, recentemente, receberam o Pessoa (um gato). A Sr.^a Lilian relata que o Pessoa é muito companheiro do Potter, estão sempre juntos, demonstrando carinho e cuidados. Ela conta sobre um evento que ilustra a relação do filho com os animais e as implicações dessa relação afetiva para o desenvolvimento do Potter, após o AVCI.

Logo após o AVCI, por consequência, a mão do menino estava sempre fechada. Quando chegaram os cachorros que adotamos, foi o momento em que ele se esforçou e abriu a mão para acariciar o animal, sendo este o primeiro movimento voluntário utilizando a mão direita e realizado pelo menino, depois da sequela motora. (ELP)

Na imagem a seguir, Potter e a Amora (um dos três cachorros de estimação da família).

Imagem 11

Potter e seu animal de estimação



Fonte: arquivo pessoal da Sra. Lilian

Vivenciando experiências pessoais que dizem respeito a algumas limitações físicas e que necessitam de adaptações importantes, devido ao AVCI que sofreu em 2019, bem como o distanciamento social e as questões impostas pelo cenário pandêmico, o menino Potter demonstra consciência e criticidade em relação a essas situações e experiências inerentes às suas particularidades e ao contexto.

Crianças talentosas apresentam mais cedo e com mais frequência um repertório maior de processos metacognitivos, conforme explicam Lawson et al. (2018); esses processos resultam em oportunidades dessas crianças se envolverem em pensamentos autorreflexivos, como argumentam Coleman e Shore (1991) e Manning (1996).

Diante do exposto, pode-se inferir que os processos metacognitivos que Potter utiliza parecem se expressar na clareza, consciência e criticidade que demonstra diante das situações em que se encontra, relacionadas às suas particularidades e ao contexto. Processos de analisar o que já está sendo analisado (metacognição) indicam que há uma compreensão ampla e sistêmica da realidade e, pelo que parece nesse caso, Potter consegue fazer esse tipo de meta-análises de forma frequente.

Enquanto convive com a nova realidade, ler é parte de suas atividades diárias. No primeiro momento da entrevista, quando perguntado sobre o que havia feito pela manhã, Potter contou que concluiu naquele dia a leitura da saga de Percy Jackson, uma história que aborda a mitologia greco-romana em sua temática. Potter diz que está em busca de uma nova saga para leitura.

Potter se motiva e se alegra muito pela leitura e descobrimento de novos conhecimentos, a novidade lhe chama atenção. No momento atual ele está envolvido com leitura da segunda série do Percy Jackson, com um mês e meio de leitura já se encontra no terceiro livro da segunda coleção da série. Ele gosta de compartilhar com os pais sobre as questões que envolvem mitologia e estão presentes na história de Percy Jackson, dessa forma demonstra afetividade. . .ele não busca sempre o contato físico.
(ELP)

Observa-se que os sentimentos, as emoções e os afetos cumprem importante papel ao longo da trajetória de desenvolvimento dos talentos e aprendizagens do Potter. Como explica Rengifo-Herrera (2014), são as interações que os indivíduos têm, nos vários contextos sociais, que geram significações específicas sobre formas de regulação das ações. Nessa perspectiva, os afetos e as interações tornam-se importantes e precisam ser consideradas no contexto de proteção ao desenvolvimento humano e vão além dos benefícios alcançados pelas estratégias de aprendizagem, como argumentam Paludo e Koller (2007).

Por meio dos relatos do Potter e da sua mãe, e das ações do menino durante as entrevistas, percebe-se que Potter adaptou-se às situações nas quais se encontra e permanece praticando e apresentando muito gosto pelas atividades intelectuais, incluídas na sua rotina diária. Observa-se, portanto, que a capacidade de autorregulação do Potter pode ser relacionada

à sua capacidade de adaptação aos contextos. A autorregulação refere-se a uma das capacidades humanas mais marcantes, dado o papel que desempenha na adaptação a diferentes contextos (Boekaerts, 2002; Vohs & Baumeister, 2011; Zimmerman, 2000).

Para Diniz e Koller (2010), o desenvolvimento humano é um processo individual e único que necessita do outro para que ocorra, perante a estimulação mútua de sentimentos, afetos e experiências.

Ao falar sobre a relação entre Potter e seus pais, a Sr.^a Lílian esclarece:

Não nos posicionamos como amigos dos nossos filhos, nos posicionamos como pais que compartilham espaços de amizade. As crianças seguem uma rotina, fazem muitas atividades juntas e dividem momentos importantes da rotina conosco. . . o pai é bastante reservado, mantém e defende o respeito aos espaços individuais; compartilhar momentos com os filhos no leito do rio que passa no quintal da casa é algo que o pai faz questão que aconteça sempre. (ELP)

Potter convive e interage bastante com seu irmão mais novo, que tem dois anos e quatro meses de diferença em relação a idade. Durante esse período de distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, os irmãos têm passado bastante tempo com jogos eletrônicos e pesquisando, ouvindo e cantando músicas que encontram em filmes.

Potter e seu irmão são muito amigos. À noite, ao deitar-se para dormir, é um momento em que passam entre uma hora e uma hora e meia, conversando, atualmente conversam em inglês; é preciso que os pais interfiram e indiquem que acabou o tempo de conversar, para que possam dormir. (ELP)

A mãe do Potter é linguista, o português é sua língua materna e o espanhol é a sua segunda língua. Desde a gestação do Potter, ela se comunica com o seu filho dentro de uma concepção bilíngue, utilizando o idioma português e espanhol, pois sempre teve a intenção de que ele também pudesse se comunicar utilizando mais de uma língua.

Não interferimos nesse processo de comunicação, apenas os orientamos para o fato de que, nos ambientes onde tenham outras pessoas que não entendam o que estão falando, não devam se comunicar dessa forma, pois se não houver nenhum tipo de interação, a língua perde a função. (ELP)

Durante a pandemia da Covid-19, Potter tem regras fixas a cumprir sobre o tempo que pode dedicar-se aos filmes e à internet. Segue uma rotina onde, no período da manhã, ele não tem acesso aos aparelhos eletrônicos, à tarde ele se dedica às aulas síncronas e/ou atividades

assíncronas da escola. Entre às 18h e 21 horas é o momento em que pode ver os filmes, pesquisar e ouvir as músicas pelas quais se interessa.

Achamos fantástico a alegria, o empenho, a autonomia e o envolvimento do Potter para a aquisição de uma nova língua, reconhecemos a importância dessa aprendizagem e lamentamos a ausência de escolas bilíngues na rede pública. A família deseja a chegada do momento em que possam viajar para que coloquem as novas aprendizagens em ação, em parques, bibliotecas e museus. Por hora continuamos em quarentena rigorosa e Potter demonstra-se feliz, sente-se seguro, guardado e aproveitando a rotina de uma vida no campo. (ELP)

Diante do exposto, observa-se que o ambiente familiar do Potter, de forma explícita, estabelece regras comportamentais e de convivência que considera mais adequadas. Dessa forma, Potter pode avaliar e regular o seu comportamento de acordo com as condições que são apresentadas nesse contexto. Zimmerman (2000) considera que a autorregulação ambiental se dá por meio da auto-observação, e envolve a adequação entre as condições ambientais e os fatores comportamentais.

Em seu contexto familiar, os pais organizam e monitoram o ambiente em que vivem. Dessa forma, o desenvolvimento do Potter parece ser acompanhado de forma direta e continuamente por seus pais. Percebe-se que a autonomia é um comportamento incentivado naquele contexto: os pais definem regras relacionadas à gestão do tempo; disponibilizam o acesso a livros e a outras fontes de informação; acompanham e avaliam as estratégias de aprendizagem utilizadas.

Parece evidente que no seu contexto familiar, os aspectos afetivos, as estratégias cognitivas, bem como a autonomia do Potter são considerados. Diante das condições do ambiente, Potter percebe a possibilidade de seguir uma rotina, gerenciar o tempo, realizar ações autoavaliativas e definir objetivos com vista à aprendizagem. Nesse sentido, pode-se inferir que o referido contexto corrobora para o desenvolvimento dos talentos e a autorregulação do Potter nos processos de aprendizagem.

Imagem 12

Potter, seu pai e o rio



Fonte: arquivo pessoal da Sra. Lilian

Potter e seu pai no rio que corre no quintal da casa.

4.1.1 Potter e o ensino remoto

Potter cresceu no contexto em que as informações se tornam rápidas e acessíveis na grande rede de dispositivos eletrônicos - a *web*, onde a tecnologia digital também desempenha papel de linguagem e busca integrar a realidade com o mundo virtual.

No seu contexto familiar, o tempo de acesso às telas e jogos eletrônicos sempre foi uma questão para a qual os pais observam, cuidam, avaliam, orientam e determinam regras. Entretanto, durante a Pandemia da Covid-19, o tempo de acesso aumentou significativamente, excedendo o tempo que Potter estava acostumado a ficar em frente à tela.

Com o advento da pandemia da Covid- 19, devido à necessidade do distanciamento social e a prevenção de contágio pelo Coronavírus, o acesso à internet, às tecnologias de informação e o uso de aparelhos eletrônicos (tablet, computador, smartphone) converteu-se em condição imprescindível para que a educação formal continuasse a existir.

De forma emergencial o ensino remoto é organizado no ciberespaço. Em cenário pandêmico, entre os anos (2020 e 2021), Potter assiste às aulas a partir da sua casa.

Ele não tinha o hábito de permanecer muito tempo em frente a telas de aparelhos eletrônicos, o tempo de uso desses artefatos tecnológicos para jogos era delimitado em no máximo, uma hora por dia. Com o ensino remoto as aulas são disponibilizadas pela plataforma virtual e tem a duração de três horas diárias, somadas aos períodos que precisa ficar em frente à tela do computador para realizar as atividades assíncronas, excede o tempo que ele estava acostumado, causando-lhe grande impacto. (ELP).

A percepção do Potter sobre o ensino remoto é negativa; uma das questões apontadas pelo estudante refere-se ao processo avaliativo e as atividades propostas. Ele explica que a avaliação realizada pelos professores considera a quantidade de atividades feitas e não diz respeito sobre o que realmente o estudante aprendeu, enfatizando que as atividades oferecidas são desinteressantes, repetitivas e não favorecem novas aprendizagens.

Por outro lado, Potter engaja-se e participa com entusiasmo das atividades desenvolvidas, via plataforma virtual, pelo Centro Interescolar de Línguas (CIL), uma escola pública de idiomas que oferece parceria com a instituição de ensino na qual Potter encontra-se matriculado.

O inglês da escola é muito chato, como todas as outras matérias daquela escola, mas eu tenho que fazer as atividades, caso contrário não tenho nota. No CIL é diferente, as atividades são muito legais, as aulas são bem dinâmicas, eu aprendo bastante com as atividades de lá. (Potter)

É provável que a percepção negativa do Potter quanto ao ensino remoto sobre atividades propostas e a finalidade da avaliação escolar, reverbera em avarias significativas na relação entre o estudante e a escola, visto que Potter apresenta desânimo pelas atividades propostas, falta de engajamento e baixo rendimento escolar.

Diante dos eventos investigados ao longo de sua trajetória, nota-se que Potter demonstra facilidade e muito entusiasmo para aprender; expressa os seus talentos nos processos de aprendizagem. Seu ritmo de aprendizagem avançado em relação aos colegas de turma, seus aspectos cognitivos e motivacionais relacionados à aprendizagem e aos seus talentos foram percebidos desde o início de sua trajetória acadêmica, evidenciados nos relatos dos seus professores, da sua mãe e nos documentos avaliativos revisados que se encontram arquivados nas instituições de ensino.

Estudantes superdotados necessitam de atividades pelas quais possa desenvolver seu potencial de maneira completa, considerando que a forma como aprende e a maneira como lida com o conhecimento é diferente de seus pares, requerendo conteúdos desafiadores e complexos (Martins & Chacon, 2016; Ozcan & Kaya, 2016; Yuen et al., 2016). Essas questões podem ser confirmadas ao analisar-se as intervenções pedagógicas esclarecidas pelos professores, ao longo da trajetória acadêmica do participante supracitado, assim como os relatos da mãe.

Considerando o exposto e a situação atual em que se encontra o estudante diante das atividades propostas pela escola, pode-se inferir que, na visão do Potter, os objetivos das avaliações e das atividades escolares não condizem com objetivos de aprendizagem e, dessa

forma, as atividades não atendem às suas necessidades educacionais pois não estimulam o desenvolvimento de aprendizagens.

Nesse sentido, é possível afirmar que, ao englobar processos metacognitivos, aspectos socioemocionais e motivacionais, a autorregulação de aprendizagem vem se apresentando como um construto valioso para a compreensão da superdotação e a elaboração de práticas educacionais voltadas para pessoas superdotadas e talentosas como enfatizam Oppong et al. (2018), sendo, portanto, totalmente condizente com as necessidades educacionais que Potter apresenta.

Examinando indicadores acadêmicos, comportamentais, afetivos e cognitivos do desenvolvimento dos estudantes talentosos, Landis e Reschly (2013) demonstram que o engajamento pode revelar-se uma construção essencial na compreensão, previsão e prevenção do comportamento de abandono escolar entre esse público.

Portanto, conclui-se que, diante das avarias observadas na relação entre Potter e a escola, para que se possa planejar ações educacionais interventivas, com o objetivo de reverter a situação, é fundamental que as questões afetivas, cognitivas e motivacionais relacionadas sejam identificadas e consideradas no planejamento. Conhecer as características de aprendizagem e particularidades do estudante é ponto crucial à qualidade do atendimento educacional oferecido a esse público. Como afirma Saint-Onge (1999), é de fundamental importância saber como aprendem para incrementar como ele está sendo ensinado.

Diante da necessidade de considerar os aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais do estudante, para capturar a sua atenção, de forma que ele possa se engajar no desenvolvimento das atividades escolares, parece evidente que as ações e concepções de ensino podem tornar-se mais adequadas quando direcionadas à aprendizagem autorregulada. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o conjunto de saberes do Potter, bem como as suas estratégias de aprendizagem precisam ser consideradas no contexto escolar.

Entende-se que o ambiente da sala de aula regular apresenta espaços relevantes para o planejamento de estratégias que envolvem autorregulação de aprendizagem, onde o Potter possa se envolver em pensamentos reflexivos, realizar autoavaliação e julgamento no decorrer do processo de aprendizagem, podendo alterar suas estratégias quando considerar necessário.

Destarte, a qualidade das relações estabelecidas nesse contexto é variável significativa para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus talentos. Para melhorar de forma expressiva o desempenho escolar de estudantes superdotados, contribuindo para a regulação dos aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem, pesquisas demonstram a importância de incluir um trabalho de apoio afetivo e motivacional, nas intervenções em

estratégias de aprendizagem, como explicam Graham et al. (2005); Souvignier e Mokhlesgerami (2006).

Autores que escrevem sobre a temática da superdotação têm ressaltado a importância de um planejamento cuidadoso das atividades que devem ser desenvolvidas em sala de aula e de um currículo diferenciado que atenda às necessidades e estimule o potencial dos alunos superdotados (Kaplan, 2009; Maker, 2004; Maker & Schiever, 2010; Passow, 2004; VanTassel-Baska, 2000).

Visualiza-se que a transposição dos muros da escola ao ciberespaço exige da instituição habilidades sobre outras formas de organização do ensino inerentes ao ambiente de aprendizagem, bem como as relações entre os estudantes e professores.

De acordo com (ELP): “Potter expressa vontade de estar na escola com os colegas; entende que os professores estão cansados e não há interação entre eles e os estudantes; observa que os seus colegas também não interagem entre si.”

Diante do exposto, pode-se perceber que há uma necessidade de envolvimento afetivo do Potter com o ambiente escolar, o reconhecimento do estado de ânimo dos professores e a vontade de estar próximo aos seus pares.

Devido à necessidade do distanciamento social, atualmente Potter não tem nenhum amigo; ele sempre tenta encontrar alguma criança com afinidades para interagir, mas no atual momento essa interação é completamente nula e que, dessa forma, não tem como avaliar os seus processos de socialização. Apesar disso, vê-se que Potter estabelece comunicação e interage com outras crianças via jogos eletrônicos que pratica com seu irmão. (ELP)

A falta de engajamento e o baixo desempenho que Potter apresenta no contexto escolar, que são contrários aos comportamentos apresentados nos eventos de aprendizagem ao longo de sua trajetória, bem como sua concepção negativa quanto às atividades propostas e as avaliações desenvolvidas pela escola, parece explicitar a necessidade de acompanhamento dos aspectos afetivos, motivacionais e cognitivos do Potter naquele contexto, bem como a elaboração de um planejamento educacional com objetivos que estejam claros e façam sentido ao estudante, para que possa utilizar suas estratégias cognitivas em busca de novas aprendizagens, desenvolvendo seu potencial e talentos.

“Há uma demonstração de falta de paciência com relação aos conteúdos que estão apresentando na escola; o menino Potter não se interessa pelos conteúdos que estão sendo

trabalhados, realiza as atividades para cumprir com seu dever, mas não se interessa ou demonstra apreço.” (ELP)

Junto às insurgências planetárias impostas pelo Coronavírus, observa-se que as fragilidades nos processos de ensino e aprendizagem são expostas. Além disso, os currículos planejados para salas de aulas comuns, normalmente, não possuem conteúdos desafiadores e complexos suficientes para manter estudantes superdotados engajados nas tarefas, podendo resultar em falhas no avanço do potencial, em baixo rendimento acadêmico e em problemas de ajustamento social e emocional (Martins & Chacon, 2016; Yuen et al., 2016).

Nota-se que Potter sinaliza à necessidade de adaptação pedagógica quanto à organização curricular. Para a implementação de um currículo centrado nas necessidades dos superdotados, Maker (2004) recomenda: (a) atenção precoce e sistemática às necessidades dos alunos; (b) envolvimento da família nos programas educacionais a eles destinados; (c) uso de estratégias educacionais afetivas; (d) atividades que possibilitem aos alunos manipular dados e ideias; (e) atividades que permitam a auto expressão; (f) atividades que envolvam distribuição de tarefas entre os pares e participação ativa dos alunos; (g) aconselhamento para alunos e familiares; e (h) práticas de ensino que levem em consideração os pontos fortes, as habilidades e o estilo de aprendizagem do aluno.

Nota-se que Potter sinaliza necessidade de adaptação pedagógica quanto a organização curricular. É preciso considerar as particularidades do estudante: as habilidades, os talentos e suas limitações de ordem motora.

Potter sabe que suas limitações físicas fazem com que necessite de outros elementos como por exemplo o tempo diferenciado para fazer uma atividade escrita, algo que ele poderia resolver rapidamente se pudesse realizar mentalmente e apresentar de forma oral. (ELP).

Devido ao comprometimento motor adquirido após o AVCI, os registros escritos do Potter exigem-lhe esforço e, por consequência, um tempo maior para a execução da tarefa; essa situação não é favorável ao desenvolvimento das atividades que são propostas pela escola, o que indica a necessidade de adaptação pedagógica das atividades para o estudante, devido às necessidades educacionais especiais apresentadas pela dupla condição (superdotação e a deficiência física).

Diante do exposto, nota-se que atividades e dinâmicas interativas e de verbalização são indicadas para os ambientes de aprendizagem nos quais Potter transita; podem subsidiar a avaliação para o processo de aprendizagem autorregulada e o acompanhamento dos aspectos

cognitivos, metacognitivos e afetivos do estudante, o que viabiliza o planejamento educacional voltado para a expressão e desenvolvimento dos talentos no contexto da sala de aula regular.

Na situação atual do Potter, as recomendações quanto à organização curricular apresentadas por Maker (2004) são bastante pertinentes, enfatizando-se ainda que o estudante precisa ser avaliado pela escola a partir dos seus saberes, numa concepção de avaliação para aprendizagem. Vale ressaltar que o estudante necessita de um olhar específico às suas características que denotam superdotação e talento nos processos de aprendizagem, bem como às questões de ordem motora, relacionadas à locomoção e à escrita.

Parece provável que o cenário pandêmico e, por consequência, a organização emergencial do ensino remoto, bem como a rotatividade de professores que apresentaram problemas de saúde, foram aspectos que contribuíram para que os talentos do Potter se tornassem invisíveis no contexto escolar.

É importante explicar que, a partir do 6º ano Potter passa a ter uma quantidade maior de professores durante o período letivo. Há uma equipe de professores com formações específicas, atuando no planejamento e desenvolvimento de atividades relacionadas aos componentes curriculares previstos para cada turma. Dessa forma, a organização do ensino apresenta-se diferente dos anos iniciais, quando Potter convivia com um professor a cada ano letivo. Nesse sentido, o “tempo” de convivência entre Potter e seus professores, talvez seja um dos fatores que incidem na qualidade da avaliação e, conseqüentemente, na identificação ou invisibilidade dos seus talentos no contexto da sala de aula.

Potter está apresentando comportamentos em relação à escola que se assemelham àqueles observados no período inicial de sua trajetória acadêmica, quando as atividades propostas não o desafiavam cognitivamente. Naquela ocasião, a situação foi revertida a partir da identificação dos sinais de superdotação e talentos do estudante, quando foram realizadas intervenções pedagógicas considerando os seus aspectos cognitivos e afetivos.

Observa-se que a qualidade do conhecimento, crenças, intenções e planos dos professores em relação ao modo como as pessoas aprendem, influencia as ações de ensino que por sua vez, influencia diretamente os resultados de aprendizagem dos alunos, como defende Askill-Williams et al. (2012). Nessa perspectiva, um ponto importante a ser discutido refere-se a alguns mitos ainda presentes na trajetória de vida desses indivíduos superdotados e talentosos que interferem no atendimento de suas necessidades educacionais e intensificam os elementos que compõem a capa de invisibilidade, as condições adversas que se encontram.

Dentre eles, pode ser citada a crença de que, por apresentarem habilidades acima da média, muitos acreditam que os estudantes superdotados já são privilegiados, não sendo necessário oferecer recursos especiais à essa população (Matos & Maciel, 2016).

Contudo, verifica-se que não condiz com a realidade do Potter, tampouco com a compreensão científica em torno da temática, além de contrariar o que garante a LDB/96. O atendimento educacional especializado é um direito garantido ao estudante superdotado e incide na sua trajetória de desenvolvimento. Portanto, as questões afetivo-motivacionais desses estudantes, os fatores que favorecem e/ou dificultam o processamento da informação e as estratégias de aprendizagem utilizadas por ele, de forma espontânea ou como consequência de intervenções sistemáticas devem ser consideradas nesse contexto.

Diante deste cenário onde o Potter apresenta baixo desempenho e falta de engajamento com as atividades propostas pelo ensino remoto, o estudante permanece expressando e desenvolvendo os seus talentos em outros contextos. Apresentando habilidades relacionadas à autorregulação na aprendizagem, planejou e utilizou estratégias de aprendizagem para ampliar seus conhecimentos e aprender uma língua estrangeira. Inseriu o estudo do Inglês na sua rotina diária, divertindo-se com o processo e demonstrando contentamento com a possibilidade de novas aprendizagens.

4.2 Como Potter aprendeu uma língua estrangeira em cenário pandêmico - estratégias cognitivas e afetivas

No início da pandemia da Covid-19, Potter e seu irmão acompanharam uma sequência de filmes dublados em língua portuguesa. Eles estavam bastante envolvidos com aquela atividade quando foram morar no campo onde inicialmente não tinham acesso à internet. Diante da situação, Potter decidiu fazer *download* dos filmes e vídeos que estavam acompanhando para que pudessem dar continuidade à atividade.

Ele explica que dentre os vídeos baixados, a série “Star vs. as Forças do Mal⁴” estava em inglês e sem legenda, percebeu que o áudio original tem uma qualidade melhor do que o áudio dublado; enxerga na situação um desafio de aprendizagem, o menino se mobiliza, planeja e utiliza estratégias para ampliar o seu conhecimento sobre aquele contexto. Potter esclarece:

⁴ Star Butterfly, uma princesa de 14 anos de idade, acaba de ganhar de seus pais uma varinha mágica muito valiosa para sua família. No entanto, sem conseguir controlar esse item poderoso, a adolescente é enviada à Terra para poder treinar e aperfeiçoar suas técnicas de magia, onde acaba conhecendo o simpático Marco e sua família. Ao lado deles, ela utiliza seus poderes para combater perigosas criaturas.

“é muito divertido ouvir e entender cem por cento o que as pessoas falam nos vídeos, de uma maneira rápida”. E enfatiza a sua percepção quanto à qualidade do áudio original e do áudio dublado.

Quando mudamos para morar na chácara, aqui ainda não tinha internet, mas tinha luz elétrica, fiz o *download* de alguns vídeos no meu computador ... a série *Star vs Força do mal* estava em inglês e sem legenda, eu percebi que ouvir o áudio original seria muito mais interessante, porque o áudio dublado não tem uma qualidade boa. (Potter).

Observa-se que Potter compara, avalia e se interessa pela qualidade dos áudios originais que estão na língua inglesa. Além disso, parece não ver obstáculos na ideia de aprender uma língua estrangeira de forma autônoma e usando suas próprias estratégias. A vontade de continuar realizando aquela atividade com seu irmão, assim como a sua percepção quanto à qualidade do áudio original, são questões que o fazem se mobilizar à aprendizagem e começar a criar um plano de ação para ampliar a aprendizagem do inglês que já estava sendo motivador para ele, como relatado sobre sua experiência no CIL.

Potter e seu irmão, de forma lúdica, autônoma e por interesses em comum, enquanto assistiam aos mesmos episódios várias vezes, foram diversificando e compartilhando estratégias de aprendizagem. Eles ficavam atentos ao contexto da história para compreender os diálogos, repetiam palavras e frases em inglês, ditas pelos personagens, também utilizavam o dicionário e pediam ajuda aos pais quando necessário.

Eles ficavam atentos ao contexto da história, utilizando-o como recurso para compreender os diálogos; outras vezes utilizavam o dicionário. Também costumavam repetir palavras e frases que capturavam dos diálogos dos filmes, e isso era uma diversão entre eles. Às vezes incluíam os pais em algumas questões que lhes traziam dúvidas e os perguntavam sobre o significado de uma ou outra coisa (ELP).

Alguns indicadores que foram apresentando e que ainda serão enfatizados no texto, podem nos fazer inferências sobre as estratégias cognitivas e afetivas estabelecidas pelo Potter. Ele parece definir objetivos concretos e vai alcançando metas específicas que o ajudam a atingir metas gerais. Ele parece otimizar os recursos disponíveis no ambiente como o acesso à informação e outras fontes para fazer o planejamento do seu trabalho. Dessa forma, dadas as condições ambientais que encontra no contexto familiar, as suas particularidades e o seu modo de agir diante dos processos de aprendizagem, Potter consegue atingir seus objetivos, aprender

e desenvolver habilidades em um ritmo próprio que para outras crianças, com outras condições, poderia ser mais difícil de alcançar.

Nesse sentido, ao analisar as ações do Potter diante dos processos de aprendizagem, considerando as observações de Gagné (2007) quanto a superdotação e o desenvolvimento dos talentos, parece evidente que Potter apresenta aptidões cognitivas atuando como blocos de construção das suas competências relacionadas à aprendizagem, adquiridas ao longo de sua trajetória de vida, este processo parece continuamente modulado por dois grandes conjuntos de influências: catalisadores intrapessoais que definem seu modo de agir diante dos desafios, suas necessidade e desejos, bem como catalisadores ambientais presentes nos contextos de aprendizagem observados (família e escola).

Os jogos eletrônicos que Potter compartilha com seu irmão, durante a pandemia da Covid-19, também se tornaram ferramentas de aprendizagem da nova língua. Potter explica que o jogo *Minecraft* estava na língua inglesa e, inicialmente, eles não sabiam como mudar a configuração do idioma, mas não desistiram do jogo, seguiram jogando e aprendendo palavras e expressões da língua inglesa.

A comunicação entre os personagens e as instruções do *game* utilizam a língua inglesa. No entanto, a dificuldade com a língua, que poderia o desestimular, não intimida o menino, pelo contrário, é um desafio que o estimula a novas aprendizagens.

Dessa forma, Potter e seu irmão foram adquirindo a compreensão dessa língua e passaram a praticá-la frequentemente. Começam a estabelecer uma comunicação entre si, utilizando falas do filme em inglês e, a partir das novas aprendizagens, eles se divertem. “Potter já demonstra proficiência e compreensão auditiva; está desenvolvendo habilidades de comunicação com a nova língua em um ritmo avançado”. (ELP)

Potter demonstra facilidade e ritmo avançado para aprender, de acordo com Gagné (2016) estes comportamentos são características marcantes de superdotação e talento. A partir das ações que Potter apresenta (descritas e esclarecidas por ele e por sua mãe), pode-se deduzir que o contexto familiar subsidia um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades à aprendizagem autorregulada e a criança encontra elementos no ambiente para desenvolver e expressar suas particularidades (superdotação e talento) observadas ao longo de sua trajetória, elucidado pelos seus professores, na fase inicial e intermediária deste estudo.

Durante a organização dos seus estudos para a aprendizagem da nova língua, Potter relata que pesquisou e selecionou séries, filmes, vídeos e músicas que se relacionam ao seu objetivo de aprendizagem e os inseriu no planejamento de sua rotina diária. Ele explica que

segue uma rotina e considera que a organização tem papel importante para o processo de aprendizagem.

Eu planejo e sigo uma rotina: acordo, leio o meu livro, almoço, faço a aula, depois vou jogar ou assistir algum vídeo em inglês. Antes de dormir assisto a série que estou acompanhando e vou dormir. É muito importante ter uma organização para aprender. (Potter).

Diante da descrição de sua rotina, Potter demonstra capacidade de escolha, tomada de decisão, planejamento e responsabilidade pelas próprias ações, habilidades que dizem respeito às funções cognitivas. Como explicam Pressley et al. (1989); e Zimmerman e Schunk (2011), essas são características essenciais dos estudantes autorregulados, atributos esses que, por sua vez, promovem uma maior aprendizagem.

Quando reconhece a necessidade de compreender os diálogos que aparecem nos referidos vídeos e ampliar o que estava começando a aprender no seu primeiro ano no CIL, Potter define o seu objetivo e, ao que tudo indica, estabelece estratégias para a aprendizagem autorregulada. Ele explica: “Eu decidi prestar atenção às falas dos personagens e ao que dizem, observar a pronúncia de novas palavras naquela língua, assistir e ouvir com mais frequência o idioma inglês.” Dando continuidade à descrição das suas ações, Potter declara: “eu assisti essa mesma série, completa, quatro vezes”. A série tem trinta e quatro episódios.

Tendo em vista o exposto, observa-se em suas ações os aspectos motivacionais e de engajamento com a tarefa. Parece que, ao dedicar-se à tarefa, Potter mobiliza de forma consciente processos atencionais; é provável que as ações do Potter sinalizem regulação metacognitiva, apresentando um conjunto de atividades de monitoramento e controle da cognição. Neste cenário, monitorar-se é tomar ciência de onde se está em relação às metas de aprendizagem e regular-se inclui o planejamento, monitoramento e avaliação da própria conduta em contextos específicos. Percebe-se que Potter tem clareza dos seus objetivos diante da situação apresentada, definidos a partir daquilo que considera importante e que tem relevância para ele.

É possível perceber que, diante da situação apresentada, de forma espontânea, Potter cria uma estratégia para junto com o irmão, ampliar o seu conhecimento da língua inglesa. Não parece existir uma preocupação com o desafio, mas com a forma como será alcançado o objetivo. A criança parece saber que poderá atingir a meta e criar ações que o levam a cumprir o que está sendo planejado. Observa-se que ela organiza, monitora e avalia o seu próprio

aprendizado apresentando indícios da regulação de aspectos motivacionais, afetivos e cognitivos inerentes ao processo de aprendizagem autorregulada.

Nos eventos de aprendizagem, ao longo de sua trajetória, bem como nesta fase final do caso, Potter apresenta autonomia, facilidade para aprender, envolvimento com as tarefas que são significativas para ele. Percebe-se que a criança demonstra interesse em planejar estratégias para alcançar seu objetivo de aprendizagem. Além disso, as ações do Potter aparentam estar inseridas em processos autorregulatórios e metacognitivos, o que também sinaliza para suas características relacionadas à superdotação e aos talentos desenvolvidos. De acordo com Coleman e Shore (1991); e Manning (1996), estudantes identificados como superdotados apresentam mais cedo e com mais frequência, um repertório maior de processos metacognitivos e sabem usá-los de forma mais espontânea.

Diante da situação apresentada, pode-se inferir que a partir de suas estratégias de aprendizagem, que englobam processos autorregulatórios, metacognitivos e aspectos afetivos, Potter aprende com facilidade em ritmo próprio, expressando características que indicam superdotação e talento.

Nota-se que as ações do Potter para ampliar seu conhecimento da língua inglesa estão relacionadas aos seus talentos e englobam estratégias afetivas e cognitivas; indicam aspectos motivacionais e metacognitivos subsidiando o planejamento das atividades e a tomada de decisão. Dessa forma, pode-se inferir que as suas ações sinalizam as suas particularidades, bem como habilidades que se referem à autorregulação de aprendizagem.

Potter relata que, no decorrer do seu processo de aprendizagem, percebendo a necessidade específica de ampliar o domínio da língua inglesa em relação à leitura, ele planeja e passa a utilizar novas estratégias: o menino configura os jogos para que apareçam legendas no idioma inglês; altera também a configuração do áudio, deixando-o no modo “mudo”. Potter esclarece a intencionalidade destas ações:

Eu configuro o jogo para que as legendas fiquem inglês e tiro o som; quando o personagem fala no jogo, presto atenção na legenda e fico praticando a leitura. Eu percebo que quanto mais eu pratico a leitura em inglês, consigo entender cada vez mais rápido o que leio. (Potter)

É possível verificar que estas estratégias esclarecidas e utilizadas pelo estudante, demonstram controle metacognitivo, são ações ou providências tomadas a partir das informações provenientes do monitoramento cognitivo, tendo em vista regular ou ajustar aspectos de uma tarefa cognitiva. Por sua vez, a autoavaliação que Potter realiza acerca da

adequação das estratégias para melhorar a qualidade de sua leitura na língua inglesa trata-se do monitoramento metacognitivo, se refere ao julgamento do estado atual de uma atividade cognitiva durante a realização de uma tarefa cognitiva.

Observa-se, portanto, que, as inferências autoavaliativas realizadas pelo Potter favorecem a sua tomada de decisão quanto às possíveis mudanças no curso das ações. Nesse sentido, o planejamento torna-se imprescindível às ações que são continuamente monitoradas pelo próprio estudante, no processo de autorregulação de aprendizagem.

Ao definir como objetivo de aprendizagem, ampliar o conhecimento da língua inglesa, Potter aparenta ter clareza do seu conhecimento metacognitivo: ele sabe onde está em relação ao seu conhecimento sobre a língua inglesa; realiza avaliações, autoavaliações e julgamentos diante da situação e das questões que o mobilizam à aprendizagem, o que demonstra monitoramento metacognitivo.

Potter acredita que o uso de estratégias irá ajudá-lo a otimizar sua aprendizagem. Como explica Zimmerman (2000, 2008), estudantes autorregulados são metacognitivamente cientes das relações estratégicas entre os processos autorregulatórios e os resultados de aprendizagem.

Portanto, os dados analisados parecem indicar que Potter apresenta conhecimento metacognitivo (entende o quanto sabe e onde pretende chegar em relação ao idioma estudado, tem clareza de onde está em relação ao seu objetivo de aprendizagem); realiza o monitoramento metacognitivo (avalia constantemente suas estratégias; identifica aspectos em que precisa avançar) e, demonstra o controle metacognitivo (planeja novas estratégias com vista à otimizar sua aprendizagem, altera suas ações quando julgar necessário).

Esclarecendo suas estratégias afetivas e aspectos motivacionais, Potter relata que durante a organização e planejamento do seu estudo da língua inglesa, inclui o que gosta de fazer, dessa forma se diverte e se sente feliz. Potter declarou que gosta de cantar e estudar as trilhas sonoras dos filmes que assiste: “eu gosto de música, gosto de ouvir e cantar, a música sempre me faz sentir feliz”.

“Potter gosta de cantar canções de diversos ritmos, busca entender a letra das músicas para compreender o que estão dizendo, também pesquisa sobre a banda, os cantores, o país de origem” (ELP)

Observa-se que Potter gosta de aprender de forma interativa e colaborativa; demonstra que é importante para ele que a aprendizagem aconteça em parceria, na companhia do seu irmão: “eu falo com o meu irmão em inglês, faço perguntas pra ele, porque quero que ele aprenda gramática também, e assim aprendemos juntos (...) é muito legal ter o meu irmão pra brincar comigo, conversar comigo”.

O menino Potter explica e expressa seu entusiasmo sobre o jogo eletrônico, *Fortinati - Salve o Mundo* da seguinte forma: "Poder incluir pessoas e jogar em equipes é muito divertido".

A partir do exposto, observa-se a relevância das estratégias afetivas no processo de autorregulação e aprendizagem do estudante. Portanto, pode-se concluir que as questões motivacionais, relacionais e a interação social são questões que devem ser consideradas no seu ambiente de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o ambiente de aprendizagem (aqui refere-se à família e escola) para atender as particularidades educacionais que dizem respeito a superdotação e aos talentos do Potter, precisa considerar os seus aspectos cognitivos e afetivos, contemplar diferentes domínios no processo de aprendizagem, de forma colaborativa. Baseando-se na literatura científica da área e nos eventos considerados em sua trajetória acadêmica, tais procedimentos mostram-se importantes para que as intervenções pedagógicas necessárias junto ao participante deste estudo sejam conduzidas.

Potter demonstra habilidades relacionadas ao desenvolvimento de aprendizagem autorregulada, parece conseguir controlar o direcionamento desse processo e gerenciar um conjunto de recursos do ambiente, realizando escolhas com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva. Ele explica que utilizou alguns recursos disponíveis e estratégias para ampliar a sua compreensão e aprendizagem da língua inglesa e cita aquelas que considera mais efetivas.

Segue a lista de estratégias de aprendizagem para a língua inglesa que Potter utilizou durante a Pandemia da Covid- 19 e avalia como mais eficientes.

Quadro 5*Estratégias afetivas e cognitivas de aprendizagem*

Estratégias Cognitivas Como Potter aprende uma nova língua
<p>Filmes/Série</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisar e acessar filmes/séries de interesse no idioma original (inglês); ➤ Assistir a filmes-séries com o áudio original (inglês); ➤ Observar e compreender o contexto da história; ➤ Assistir aos mesmos episódios várias vezes; ➤ Anotar e repetir palavras, expressões e diálogos dos personagens. <p>Vídeos Informativos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisar e assistir a vídeos na língua inglesa que abordam assuntos relacionados ao conjunto de seus interesses <p>Jogos Eletrônicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Configurar os jogos para o idioma inglês - praticar a comunicação em inglês ➤ Alternar a configuração do áudio / legenda (às vezes somente ouve, outras somente ler) ➤ se comunicar em inglês, sempre que possível, com outros jogadores <p>Músicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pesquisar e ouvir as trilhas sonoras dos filmes/séries; ➤ Pesquisar sobre os músicos e o país de origem; ➤ Compreender o significado das letras; ➤ ler a letra das músicas; ➤ Memorizar as letras das músicas; ➤ Cantar com alegria. <p>Aulas do CIL (Centro Interescolar de Línguas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar das aulas; ➤ compartilhar o conteúdo das aulas com o irmão; conversar o máximo de tempo possível utilizando a língua inglesa ➤ compartilhar possíveis dúvidas com o professor; ➤ Utilizar como fonte de pesquisas (web, dicionário, pais e professores).

Potter apresenta aspectos afetivos e motivacionais relacionados ao processo de aprendizagem da língua inglesa durante a pandemia da Covid-19.

Estratégias Afetivas Como Potter aprende uma nova língua
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Potter acredita que aprender inglês é: divertido; importante para outras aprendizagens; útil para realizar atividades que envolvem o conjunto dos interesses (filmes, músicas, jogos). ➤ Potter tem objetivos claros de aprendizagem. Prefere material de estudo que o

desafie, mesmo que seja mais difícil de aprender.

- Prefere assistir a filmes e vídeos com o áudio original (inglês), pois avalia como uma experiência de melhor qualidade sonora.
- Os filmes, séries, vídeos, jogos que pertencem ao conjunto dos seus interesses estão disponibilizados na língua inglesa.
- Ouvir e compreender de forma ágil os áudios que tratam de assuntos do seu interesse e estão na língua inglesa, é uma experiência prazerosa e importante para ele.
- Ensinar, aprender e se comunicar com o irmão na língua inglesa é uma diversão.

Diante do conjunto de suas estratégias, Potter expressa a intenção de ampliar sua aprendizagem, regulando algumas atividades cognitivas relacionadas ao seu objetivo. Dessa forma, demonstra controle metacognitivo e expressa suas particularidades que dizem respeito aos sinais de superdotação e talento relacionados aos processos atencionais e a intensidade do seu envolvimento com as atividades que se propõe a realizar, nos eventos de aprendizagem.

Potter conta que, quando estava iniciando o processo de aprendizagem sempre avaliava sobre o quanto ele já sabia daquela língua e conclui “eu não sei tudo, ninguém sabe tudo e ninguém nunca vai saber tudo.”

Quanto ao seu conhecimento metacognitivo que envolve o conhecimento acerca da cognição; sobre como ocorre a aprendizagem, na percepção do Potter, existem estágios de aprendizagem da língua inglesa e, muitas vezes, “não compreender um material de estudo tem relação com o estágio que se encontra na aprendizagem e não necessariamente com o esforço que emprega, sendo importante planejar estratégias para evoluir de nível, como acontece nos jogos”.

Durante a entrevista, de forma espontânea, sem uma pergunta dirigida ao assunto, o menino Potter ressalta: “ainda não voltei à aula presencial e a gramática da língua inglesa só dá pra aprender na escola, ou com alguém explicando. . .Eu vi um vídeo sobre isso”. Observa-se que Potter demonstra consciência e avalia o seu conhecimento cognitivo, o que ele entende, o que consegue e o que não consegue fazer a partir de suas habilidades cognitivas.

Potter é consciente de que atualmente tem um domínio da língua inglesa maior do que a sua mãe.

Por vezes, é preciso que ele me explique algumas palavras ou expressões. O menino conversa com seu pai utilizando o idioma inglês esporadicamente e de uma maneira mais natural. . . seu pai domina de forma ampla o idioma. Mas, é com seu irmão que

Potter dedica tempo e encontra maneiras para aprender cada vez e ampliar o seu domínio da nova língua. (ELP)

Quando relata que a “nota” atribuída pela escola não avalia o seu nível de aprendizagem na disciplina, mas representa a realização ou não das atividades propostas, pode-se inferir que Potter apresenta criticidade em suas avaliações, autoavaliações e julgamentos; demonstra clareza quanto ao seu conhecimento metacognitivo e realiza o monitoramento metacognitivo nos seus processos de aprendizagem.

Ao ser perguntado quanto ao seu interesse pelas atividades oferecidas nas aulas de inglês, Potter responde: “não, na escola é muito chato, as atividades são repetitivas. . . mas eu acho que é dessa escola mesmo, lá os professores fazem atividades chatas.” Potter relata que não está muito interessado no conteúdo de nenhuma das disciplinas oferecidas pela escola e considera que as atividades propostas pelos professores não apresentam objetivos para aprendizagem.

Em seguida, ao ser questionado sobre o Centro Interescolar de Línguas (CIL), rapidamente ele responde: “CIL, eu adoro! O material do CIL é, definitivamente, muito útil para aprender inglês”.

Indagado se prefere um material de estudo que o desafie, mesmo que seja mais difícil, Potter responde: “definitivamente sim, prefiro um material de estudo que me desafie, mesmo que seja mais difícil de aprender”. E completa “sempre que posso faço atividades que possibilitam aprender inglês, mesmo que não garanta uma boa nota na escola”. Dessa maneira destaca a sua relação e comprometimento com a aprendizagem que também são expressas em seus talentos.

Quanto aos conteúdos e as atividades de inglês propostas pela escola regular, Potter esclarece que não considera o material de estudo da escola útil para a sua aprendizagem, pois percebe que não gosta das aulas de inglês oferecidas pela escola. Ele tem clareza de que compreende o conteúdo de inglês apresentado pela escola regular, contudo acredita que o material e atividades oferecidas não são úteis à sua aprendizagem.

É estranho, atualmente eu não tenho notas boas em inglês na escola porque não fiz algumas atividades, mas eu entendo o conteúdo, eu só não fiz as atividades porque são meio chatas, mas agora estou fazendo as atividades... não quero reprovar em nenhuma disciplina. (Potter)

Diante do exposto, é possível inferir que Potter é capaz de autoavaliar e identificar em suas ações e no processo de aprendizagem, problemas relacionados aos aspectos afetivos e

motivacionais que estão impactando em seus resultados, apresentados no contexto escolar e, dessa forma, parece evidente que realiza o monitoramento metacognitivo.

Contudo pode-se argumentar que, realizar as atividades para que possa ser aprovado no final do ano, é uma providência que diz respeito às regras e informações provenientes do contexto social, refere-se à autorregulação ambiental. Entretanto, a explicação do Potter indica que esta ação não tem a finalidade de atender aos objetivos de aprendizagem, não considera o que ele já sabe sobre a matéria.

Portanto, parece provável que estas ações não se relacionam ao processo de autorregulação de aprendizagem, visto que parece desconsiderar as informações advindas do monitoramento e o conhecimento metacognitivo do estudante. Acrescenta-se que, o fato destas atividades serem escritas, a sua realização torna-se mais um complicador, diante das dificuldades motoras que Potter apresenta.

O menino considera importante a gestão do ambiente de aprendizagem, ele relata que utiliza o espaço da biblioteca para estudar e realizar suas leituras de forma que possa se concentrar melhor. “Quando estou lendo ou estudando, gosto de ficar em um lugar em que eu possa me concentrar. Gosto de ler e estudar na biblioteca, mesmo que a leitura seja pelo computador.” Por outro lado, avalia que não mantém a atenção nas aulas remotas, se percebe distraído: “sempre me distraio muito fácil durante as aulas remotas”. Dessa forma, Potter mostra-se metacognitivamente ciente das relações estratégicas que estabelece nos seus processos autorregulatórios e dos resultados de aprendizagem.

Um dos aspectos estudados sobre o fenômeno comportamental de autorregulação da aprendizagem é a estrutura de estratégias de gestão de recursos, gestão do tempo, do esforço, do ambiente e da interação e busca por ajuda de outras pessoas (Chen, 2002; Pintrich, 2000; Zimmerman & Martinez -Pons, 1986).

Potter demonstra estar ciente de que o uso de estratégias irá ajudá-lo a atingir seus objetivos e descreve aquelas que utiliza nos contextos de aprendizagem. A partir dos relatos do Potter, segue quadro apresentando um conjunto de estratégias utilizadas em seus processos de aprendizagem.

Quadro 6*Potter, conjunto de estratégias de aprendizagem*

Conjunto de Estratégias de Aprendizagem - Potter
<p>“Eu anoto as palavras novas que aprendo, antes eu ficava repetindo para memorizá-las.”</p> <p>“Eu gosto de resolver atividades seguindo a sequência apresentada.”</p> <p>“Eu reviso sempre a atividade antes de entregar.”</p> <p>“Eu tenho um lugar reservado para estudar.”</p> <p>“Eu gosto de estudar sozinho, a exceção é meu irmão.”</p> <p>“No Cil (Centro Interescolar de Línguas) eu tentei encontrar colegas para aprendermos juntos, conversarmos, mas não tive a experiência. Quando voltar ao presencial tentarei fazer isso.”</p> <p>“Se, quando leio ou a professora está falando algo e fico com dúvidas, logo eu pergunto ou procuro resolver a dúvida. Se algo parece que não está certo, eu sempre prefiro perguntar, não guardo dúvidas.”</p> <p>“Eu sempre anoto conteúdos novos que estou aprendendo, sempre tenho um caderninho pra essas anotações. Nas aulas presenciais eu tinha sempre um caderno de anotações para organizar as informações novas, às vezes eu registro o que estou aprendendo em desenhos, diagramas, ou só anotação mesmo. “</p> <p>“Quando estudo algo novo, faço um pequeno resumo para eu ler novamente, lembrar e estudar.”</p> <p>“Na aula presencial, sempre faço organização do material.”</p> <p>“Uso bem o tempo estudando inglês.”</p> <p>“Eu tenho uma rotina de estudo. Acho importante e acho fácil seguir um cronograma de estudo. “</p> <p>“Antes de estudar novos materiais, dou uma olhada pra ver como está organizado. Quando recebo o material de estudos dou uma olhada de modo geral, por exemplo, pego o livro de inglês, e o professor diz: pág 151, eu vejo a página 152,153,154.”</p>

O menino Potter relata que desenvolveu o hábito de revisar atentamente cada questão, após concluir as atividades, como o pai o orientou; ele entende que, apesar de saber o conteúdo pode cometer erros, por descuido. Potter conta sobre suas estratégias nas aulas presenciais, enquanto aguardava os colegas terminarem as suas atividades: “nesses momentos eu ficava revisando o que fiz e olhando pela janela, observando os passarinhos e as árvores.”

Eu gosto de ficar observando pela janela da sala os passarinhos que pousam nas árvores . . . hoje, depois que tomei café fui à biblioteca da casa ler e olhar pela janela, fico vendo a natureza, daqui dá para ver a horta...morar na chácara é muito legal. (Potter)

Em relação à aprendizagem da língua inglesa, quando Potter encontra alguma dúvida no material de estudo, ele lê novamente até compreender, nesse sentido, Potter afirma: “noventa por cento das vezes, o que estou procurando encontra-se no próprio material de estudo.” Caso

ainda precise de ajuda, recorre ao seu pai ou ao *Google*. Diante dos relatos do Potter, parece que o seu pai mantém uma proximidade significativa, orientando-o em relação às estratégias de aprendizagem e subsidiando o filho nesses processos.

Quando tenho alguma dúvida sobre o material de estudos da língua inglesa, chamo meu pai para me ajudar, ele que sabe muito de inglês, se eu tiver dúvida e meu pai não estiver em casa, eu leio novamente até entender. mas, se ainda assim, eu não conseguir, eu pesquiso no *google*. Nesses casos de não entender o material, ler novamente é o que faço, porque noventa por cento das vezes vai ter o que estou procurando no próprio material de estudo. (Potter)

É interessante perceber que Potter apresenta números em suas respostas e, sempre que possível, os utiliza para tornar as suas informações mais precisas. É provável que este comportamento esteja vinculado e, de alguma forma expressa seu interesse pelo universo dos cálculos e dos números, apresentado desde o início de sua trajetória acadêmica, esclarecido pelos professores, pela mãe e encontrado nos registros dos seus documentos avaliativos.

Nesta fase final do caso, observa-se que Potter demonstra autonomia, criticidade e autorregulação nos processos de aprendizagem. Ao passo que utiliza as ferramentas que o ambiente oferece, as diversas formas para se relacionar, aprender e experimentar o mundo à sua volta (a natureza, os animais de estimação, a família e as ferramentas tecnológicas), demonstra as suas estratégias cognitivas, metacognitivas e afetivas; vivencia momentos lúdicos; se conecta e se envolve com profundidade em busca do conhecimento que o instiga. Entretanto, torna-se evidente que não apresenta entusiasmo e/ou engajamento diante das atividades propostas pela escola e desenvolvidas por meio do ensino remoto.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, observa-se que os talentos do Potter se tornam cada vez mais evidentes e parecem estar atrelados às habilidades relacionadas à autorregulação, nos processos de aprendizagem. Contudo, especialmente neste momento quando Potter provavelmente retomará às aulas presenciais, após um período de dois anos letivos distantes da sala de aula física, dos professores, funcionários e colegas de turma, devido a pandemia da Covid-19, destaca-se a necessidade de um olhar atento para suas particularidades e necessidades educacionais.

Família, escola e Potter precisam atentar-se para que a capa da invisibilidade (as condições adversas) não esconda os talentos e, conseqüentemente, deixe-os à margem do atendimento educacional que precisa.

Considerações finais

Na perspectiva da organização educacional brasileira, a inclusão de estudantes superdotados passa pela identificação e atendimento educacional especializado em todas as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior, da criança ao adulto. A literatura científica sobre a temática aponta que este grupo de pessoas requer um olhar atento às suas particularidades e ao processo de desenvolvimento global; o ambiente de aprendizagem precisa fornecer-lhes desafios cognitivos e suporte socioemocional apropriados (Peters et al., 2014).

A identificação dos sinais de superdotação tem como objetivo conhecer o nível de habilidade de um indivíduo em uma medida específica de desempenho, bem como possibilita identificar forças e limitações a fim de oferecer uma compreensão ampla sobre o funcionamento do indivíduo (Costa & Lubart, 2016; Hertzog et al., 2018).

Nesse sentido, o caso Potter ilustra que a identificação dos sinais de superdotação e dos talentos contribuem para o desenvolvimento dessas pessoas no ambiente escolar; corrobora com as orientações presentes na literatura quanto à importância de considerar os aspectos afetivos, cognitivos e socioemocionais desses estudantes nos processos de aprendizagem.

O caso Potter sinaliza que é importante o papel (e a presença) dos pais, professores e equipe pedagógica no processo de autorregulação, aprendizagem e desenvolvimento dos talentos. Portanto, destaca-se a relevância da rede de apoio (escola e família) permanecer atenta aos aspectos cognitivos, afetivos e socioemocionais dos estudantes.

Entretanto, observa-se que a capa da invisibilidade, as condições adversas que escondem os talentos, esteve presente na trajetória do Potter. A capa da invisibilidade é uma realidade silenciosa e pode estar compondo cenários que perpassam os espaços acadêmicos, especialmente em contexto pandêmico e de distanciamento social. É um chamado à responsabilidade pública (família - escola - sociedade) por um olhar mais atento, sensível e especializado às complexidades no desenvolvimento global dos sujeitos, nos contextos de ensino e aprendizagem.

A cognição e a afetividade tornam-se cada vez mais presentes nos estudos sobre autorregulação de aprendizagem; no mesmo sentido, as concepções teóricas sobre o fenômeno da superdotação vêm demonstrando interesse pelos aspectos emocionais dessas pessoas. De acordo com Subotnik et al. (2019), as habilidades gerais e específicas (aspectos cognitivos), a diversidade de características emocionais e/ou sociais, (aspectos afetivos), bem como a

dinâmica do ambiente na qual o sujeito está inserido (ambiente/contexto) têm sido aspectos considerados, em linhas teóricas, nos estudos sobre a temática da superdotação.

Os conceitos relacionados aos processos cognitivos, afetivos e a autorregulação de aprendizagem incidem em abordagens teóricas educacionais contemporâneas que defendem a necessidade do desenvolvimento da autonomia, habilidades cognitivas e socioemocionais nos processos de aprendizagem, enfatizam a importância de os alunos saberem como efetivamente regular seu aprendizado, como afirmam Lawson et al. (2018); as ciências neurais evidenciam que a emoção e a cognição estão interligadas.

Ao direcionar o olhar para a relação entre escola e família, observa-se que, ao estabelecer espaços para compartilhamento das questões relacionadas aos sinais de superdotação e talento do estudante, visões controversas foram evidenciadas e acolhidas. Dessa forma, os encaminhamentos relacionados à identificação e intervenções pedagógicas para o atendimento do estudante, decididos em conjunto entre os segmentos, naquela ocasião, parecer ter contribuído para que a capa da invisibilidade não estivesse sobre os talentos do Potter.

Contudo, nos eventos investigados ao longo de sua trajetória, percebe-se entraves ao atendimento educacional desse público, bem como às adaptações pedagógicas que o estudante necessita. Torna-se evidente a ampla necessidade de estudos e esclarecimentos quanto ao atendimento educacional especializado na sala de aula regular.

Diante dessa realidade, na fase final do caso Potter observa-se que é imperecível o estreitamento da parceria família-escola. Os talentos do Potter parecem permanecer cobertos pela capa da invisibilidade na sua atual escola, assim como as suas limitações de ordem motora, que não foram consideradas na elaboração das atividades propostas ao estudante.

A situação atual do estudante demonstra necessidade de intervenções pedagógicas no ambiente da sala de aula para que possa ser considerada a dupla excepcionalidade (superdotação na área intelectual/acadêmica e o comprometimento motor); requer adaptações relacionadas a forma de expressar seu conhecimento, de modo que se amplie os espaços de verbalização e os recursos avaliativos.

Os aspectos comportamentais que Potter apresenta ao longo de sua trajetória nos processos de aprendizagem evidenciam sinais de superdotação, talento e autorregulação; ilustra o entrelaçamento entre os aspectos afetivos e cognitivos do estudante em um processo contínuo e reflexivo; demonstra autonomia e criticidade, conhecimento, acompanhamento e controle metacognitivo diante dos seus objetivos de aprendizagem.

Ao analisar as estratégias cognitivas e afetivas do estudante nos processos de autorregulação de aprendizagem, observa-se que os processos metacognitivos e os aspectos

motivacionais do estudante, parecem apresentar-se como questões fundamentais para subsidiar o planejamento de experiências educacionais voltadas ao atendimento desse público. Considerando Gagné (2007), parece evidente que Potter apresenta aptidões cognitivas atuando como blocos de construção das suas competências relacionadas à aprendizagem, adquiridas ao longo de sua trajetória de vida, este processo parece continuamente modulado por dois grandes conjuntos de influências: catalisadores intrapessoais que definem seu modo de agir diante dos desafios, suas necessidades e desejos, bem como catalisadores ambientais presentes nos contextos de aprendizagem observados (família e escola).

Movido pela relação afetiva que estabelece com o conhecimento, estudantes como Potter são capazes de sair da superfície para mergulhar em camadas cada vez mais essenciais do conhecimento, resolver questões e encontrar tantas outras, especializando-se por meio dos seus processos investigativos e de aprendizagem, desenvolvendo e expressando seus talentos.

As suas estratégias cognitivas e afetivas inseridas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, durante a pandemia da Covid-19, demonstra habilidades do estudante para organizar, monitorar e avaliar seu processo de aprendizagem. Potter foi capaz de planejar seu percurso de aprendizagem, utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas, definir objetivos, avaliar e direcionar seu processo de aprendizagem; o contexto familiar e a relação que estabelece com as atividades desenvolvidas por meio do centro interescolar de línguas também contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento dessas aprendizagens.

Nota-se que o ambiente familiar do participante apresenta suportes para o desenvolvimento de habilidades que contribuem para a autorregulação e aprendizagem. Por outro lado, sua relação com a escola na qual encontra-se matriculado apresenta avarias importantes. Pode-se concluir que, tanto os talentos intelectuais do Potter, suas habilidades acadêmicas, facilidade para aprender e interesse pelos processos de aprendizagens, quanto os subsídios que são oferecidos pelo ambiente familiar não foram determinantes para seu engajamento no ambiente escolar.

O contexto pandêmico expõe fragilidades da escola. A escola precisa compreender os desafios trazidos pelas intensas mudanças que aí estão, e criar condições para que os estudantes aprendam e se devolvam a partir de habilidades cognitivas e socioemocionais. Observa-se que, para além do cenário pandêmico e das suas implicações à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, a organização do ensino parece apresentar situações anteriores que dificultam o processo de avaliação, identificação e atendimento educacional aos estudantes que apresentam superdotação e talento.

Outra questão a se destacar é que a escola deixou de ser espaço privilegiado de transmissão e manipulação de conhecimentos. As tecnologias disponibilizam informações que tornam rapidamente obsoletos os conteúdos previstos em currículos educacionais. Os paradigmas educacionais que entendem o papel da escola como transmissora de conteúdo, ou detentora de um tipo de saber não se sustentam na sociedade da informação e se distanciam dos aspectos cognitivos de estudantes como Potter, capazes de aprender com autonomia e profundidade.

As evidências apontam que não é possível separar os estudos do corpo, mente, razão, emoção, da sala de aula, da educação; o sujeito que aprende é único em sua totalidade, em suas maneiras de processar a informação e transformá-la em conhecimento e, dentro deste diálogo, as emoções de todos os tipos estão envolvidas.

Relva (2009) explica que os cérebros estão realizando plasticidades diferentes, estão se moldando de maneira diferente; a informática e o movimento de imersão no mundo virtual sugerem a utilização de uma nova linguagem e esta reorganiza o funcionamento cerebral, como fizeram e fazem a linguagem oral e a escrita nas sociedades. Talvez seja esta uma das explicações para ilustrar e se fazer entender sobre a importância de considerar as diversas formas de aprender, de modo que o ambiente da sala de aula seja planejado para que o estudante tenha espaço e se desenvolva de forma ativa, autônoma e consciente.

É preciso esclarecer que esta autonomia no processo de aprendizagem não implica em ausência do professor nesses processos. Contudo, é salutar que a equipe docente, diante da heterogeneidade das turmas de salas de aula, possa investigar sobre os fatores que contribuem para o comprometimento e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, apropriar-se de conhecimentos acerca dos aspectos comportamentais, entender a relação dos estudantes com o conhecimento, com a aprendizagem e com a tecnologia, torna-se essencial para a organização do ambiente de aprendizagem.

Sabe-se que em cenário pandêmico a proximidade entre o mundo digital e a vida real tornou-se mais evidente; as ferramentas tecnológicas estão inseridas na vida das pessoas. Ao alinhar os objetivos de ensino com as particularidades dos estudantes, tornando colaborativo o planejamento, deve-se considerar que atrás das telas existem inteligências humanas que se reconhecem e se conectam, dessa forma, é provável que o professor possa evidenciar a sua participação no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

O presente estudo, rejeitando a abordagem que pretende o professor como o gerenciador unilateral do processo educativo, não propõe o unilateralismo dirigido pelo estudante, a submissão ou passividade do professor às ações educacionais. Outrossim, o planejamento

educacional voltado ao desenvolvimento da aprendizagem autorregulada possibilita a construção de novas formas de abordar o conhecimento; experiências de ensino e aprendizagens mais participativas, engajadas e conscientes nos aspectos individuais e coletivos.

A partir da questão central desta pesquisa “como Potter, um estudante identificado com superdotação na área intelectual e acadêmica aprende uma língua estrangeira no contexto da Pandemia da Covid -19”, conclui-se que, analisar as estratégias de aprendizagem desses estudantes contribui com importantes subsídios para o planejamento de práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas, intelectuais e socioemocionais. Compreender os aspectos que compõem a aprendizagem autorregulada contribui com as práticas educacionais para estudantes talentosos, mas também são importantes para os demais estudantes, visto que, possibilita a organização, monitoramento e avaliação do próprio processo de aprendizagem, numa relação afetiva e autônoma.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de a escola avaliar os seus processos de aprendizagem, de modo a considerar as particularidades, as estratégias cognitivas e afetivas dos estudantes, por meio do planejamento de experiências educacionais que ampliam as possibilidades de autorregulação, participação ativa e engajamento.

Como sugestão de espaços interativos para uso da verbalização na sala de aula, a dinâmica de aprendizagem G.V - G.O (grupo de verbalização e grupo de observação) proporciona que cada um dos grupos (verbalização e observação) realize tarefas distintas e, dessa forma, os estudantes podem utilizar e desenvolver diferentes operações de pensamento respectivamente, oportunizando também o processo de avaliação dos objetivos educacionais.

A organização de debates em torno de uma ideia, de uma situação apresentada em vídeo; o compartilhamento das diferentes estratégias utilizadas pelo estudante na resolução de um mesmo problema; a teatralização de situações que se relacionam aos conteúdos estudados e aos objetivos educacionais propostos são exemplos de dinâmicas que podem ser planejadas, favorecendo o acompanhamento metacognitivo dos processos de aprendizagem, bem como a compreensão dos aspectos cognitivos e afetivos dos estudantes. Na mesma perspectiva, o diário de aprendizagem é uma ferramenta que propõe refletir sistematicamente sobre os próprios processos ao mesmo tempo que proporcionam medidas de autorregulação (Dörrenbächer & Perels, 2016; Panadero et al., 2015).

A inclusão de aspectos afetivos e o papel do contexto são desafios enfrentados pelos estudos que envolvem autorregulação de aprendizagem e residem principalmente em como avaliar a autorregulação (Trías & Huertas, 2020). Entretanto, no contexto educacional, o

planejamento de espaços interativos para expressão do conhecimento, a valorização da linguagem verbal e o compartilhamento dos saberes são dinâmicas que contribuem para a participação e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem e autorregulação; estes espaços possibilitam o acompanhamento metacognitivo do estudante e do professor, a autoavaliação, a definição dos objetivos educacionais, bem como o desenvolvimento de estratégias cognitivas e socioemocionais.

Inserido no planejamento educacional, o uso de tecnologias oferece uma diversidade de ferramentas que podem ser utilizadas para registrar, comunicar e avaliar o processo de aprendizagem. A elaboração de um diário eletrônico; a construção de audiovisuais; atividades no Google Forms são exemplos de ferramentas que podem ser utilizadas para este fim. A busca de ferramentas de avaliação ajustadas ao conceito de autorregulação tem variado ao longo do tempo (Rovers et al., 2019; Winne, 2011).

Está em aberto a procura de outras ferramentas de avaliação que nos permitam abordar melhor os diferentes processos de autorregulação (Veenman, 2011). O planejamento colaborativo, a clareza dos objetivos educacionais, o acompanhamento metacognitivo, a diversidade de recursos para socialização da aprendizagem são fundamentais no processo de autorregulação de aprendizagem e a inclusão de estudantes superdotados e talentosos no contexto da sala de aula regular.

O conceito de autorregulação pode admitir leituras mais "frias", focadas nos processos cognitivos envolvidos, ou leituras mais "quentes" que incluem a regulação dos componentes mais afetivos; o construto foi "esquentando" até chegar atualmente (Trías & Huertas, 2020). Contudo, observa-se que os estudos ainda necessitam de mais "calor" para que possam lapidar ferramentas, suportes, andaimes de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento dos talentos.

No campo das pesquisas educacionais sobre autorregulação de aprendizagem, carecem estudos que incluam os métodos para a intervenção educacional (Finlayson & McCrudden, 2019; Schunk, 2008). Um dos principais desafios é responder sobre quais são as formas mais eficazes de regulação externa para promover a autorregulação e a aprendizagem autônoma dos alunos em contextos de sala de aula (Pekrun, 2013).

O caso Potter evidencia que estudantes superdotados correm o risco de ter os seus potenciais e talentos adormecidos quando a escola não lhes oferece desafios apropriados. Curiosos, ávidos por aprender e descobrir questões que lhes instigam, a escola pode tornar-se um fardo pesado de carregar quando não são consideradas as particularidades envolvidas nos sinais de superdotação e talento. Dessa forma, parece tornar-se evidente que a racionalidade, a

cognição e a emoção têm espaços centrais no planejamento de atividades e experiências que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos talentos intelectuais e acadêmicos desses estudantes.

O aprofundamento no contexto de identificação e atendimento do Potter, ao longo de sua trajetória acadêmica evidenciou que, apesar de o direito ao atendimento especial na sala de aula comum do ensino regular estar assegurado por Lei, na prática encontram-se muitas dificuldades com um ensino de qualidade que atenda as individualidades e as necessidades diferenciadas desses estudantes. Observa-se neste estudo que há lacunas na comunicação entre o trabalho desenvolvido na sala de aula regular e o atendimento do estudante na sala especial.

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho possibilitou o aprofundamento das questões de pesquisa, as entrevistas realizadas e a análise dos documentos trouxeram importantes contribuições aos dados da pesquisa. O estudo e planejamento do percurso metodológico, das técnicas para construção dos dados, trouxeram subsídios à formação docente da autora.

Quanto aos instrumentos utilizados para a construção dos dados, os professores avaliaram que as perguntas do formulário favoreceram a reflexão sobre o trabalho desenvolvido por eles e o aprofundamento das questões no momento da entrevista.

Potter demonstrou envolvimento com a pesquisa, respondeu às questões apresentadas de forma completa e detalhada, aprofundando-se naquelas que considera importante e, dessa forma, ampliando a construção dos dados. Os professores e a mãe do Potter demonstraram disponibilidade para colaborar com a pesquisa e reconhecem a importância de se ampliar o debate e os estudos sobre a temática da superdotação e o desenvolvimento dos talentos no contexto da sala de aula regular.

Assumindo que as delimitações teóricas e conceituais ao passo que nos aproximam, também nos afastam do fenômeno, devido ao modo operacional do método desta pesquisa que envolve um estudante cuja evidência do talento encontra-se na área intelectual – acadêmica, as áreas artística, de esportes e de liderança não foram contempladas nesse estudo.

As limitações metodológicas desta pesquisa relacionam-se ao contexto pandêmico; a necessidade do distanciamento social foi uma barreira à abordagem mais detalhada das interações do participante com os colegas de turma e com seus professores, dessa forma não foi possível realizar a observação direta do estudante no contexto da sala de aula regular.

Aproximando-se da sala de aula, os estudos sobre autorregulação têm dado cada vez mais atenção aos processos de colaboração social e andaimes para o uso dessas estratégias (Paris & Paris, 2001). É cada vez mais claro que o olhar da pesquisa voltada para a

autorregulação individual precisa ser complementado com o dos processos de regulação com outros (Panadero et al., 2015).

Nesse sentido, em vez de entender a autorregulação como uma característica pessoal, como até agora predominou nas pesquisas, observa-se que ela pode ser concebida de uma perspectiva situada (Malmberg et al., 2015). Destarte, ao abordar o contexto educacional na pesquisa é relevante a interação social como fator a ser considerado; é na relação com o outro e como o ambiente que o sujeito se regula.

Por fim, propõe-se um aprofundamento da temática “aprendizagem autorregulada e superdotação” no contexto da sala de aula regular, utilizando a observação direta e análise de tarefas no percurso metodológico da pesquisa. Outra proposta relacionada ao aprofundamento da referida temática é utilizar o centro interescolar de línguas de Brasília como contexto de investigação.

Produto técnico - Proposta de curso

O produto técnico deste trabalho consubstancia a investigação/pesquisa e análise realizada por meio do estudo do caso Potter, um estudante de escola pública do DF, identificado com sinais de superdotação e talento; traduz-se em uma proposta de curso para profissionais da educação básica, com o propósito de ampliar as potencialidades de atuação docente com este público de necessidades educacionais específicas.

A partir da revisão teórica e dos estudos realizados, torna-se evidente a necessidade de uma formação em que os docentes possam seguir aprendendo a partir de evidências científicas. Dessa forma, afirma-se a importância das relações entre o ensino e a pesquisa para a qualidade da educação e atendimento educacional oferecido. É importante ressaltar que os produtos educacionais não devem ser vistos como algo estanque, mas como algo em movimento e representativo da realidade educacional investigada.

A presente proposta busca subsidiar professores na elaboração e avaliação de estratégias de ensino com vista a identificação dos sinais de superdotação e desenvolvimento dos talentos, a partir da investigação (identificação e análise) das particularidades (aspectos socioemocionais, estratégias afetivas, cognitivas, metacognitivas) dos sujeitos pedagógicos, nos processos de aprendizagem.

Outrossim, apresenta possibilidades de participação e, por sua vez, empoderamento desses profissionais que podem também estar cobertos pela capa da invisibilidade, submersos às subjetividades e problemas da vivência no mundo do trabalho, com poucas oportunidades de acesso na esfera acadêmica/científica, sem condições técnico-pedagógicas para identificação e atendimento das necessidades educacionais específicas deste público.

Como indicam as pesquisas, considerar as particularidades desses estudantes é fator crucial para a qualidade do ensino oferecido. É nessa perspectiva que os professores serão orientados a identificar e analisar as estratégias afetivas e cognitivas a partir do conceito de autorregulação de aprendizagem.

Segue o quadro com apresentação das informações técnico – pedagógica da proposta.

<u>Nome do Curso</u> - Autorregulação de Aprendizagem / Superdotação e Talento
<u>Público-alvo</u> - Carreira magistério
Informações Técnico-Pedagógicas

Pré-requisito - Profissionais da educação básica que estão atuando na docência.

Objetivo Geral

Fomentar o desenvolvimento estratégias de ensino orientadas a favorecer a autorregulação de aprendizagem nos processos educacionais de estudantes com sinais de superdotação e talento.

Objetivo Específico

a) Identificar indicadores de superdotação e talento nos processos de aprendizagem considerando aspectos afetivos e as estratégias cognitivas do estudante.

b) Analisar, a partir dos conceitos de autorregulação e aprendizagem, as estratégias afetivas e cognitivas utilizadas por um estudante identificado com sinais de superdotação e talento.

c) Elaborar e avaliar estratégias e ações pedagógicas para o planejamento educacional considerando as condições afetivas e cognitivas do estudante identificado com sinais de superdotação e talento.

Justificativa

Estudantes com superdotação e talento são público-alvo do ensino especial, para os quais estão previstas modificações do ensino que contemplem os interesses, ritmo e formas de aprendizagem específicas. Conhecer as suas estratégias afetivas e cognitivas de aprendizagem é ponto crucial à qualidade do atendimento educacional oferecido. É de fundamental importância saber como aprendem para incrementar como ele está sendo ensinado.

Conceitos como o de autorregulação de aprendizagem vem se apresentando como um construto valioso para a compreensão da superdotação e a elaboração de práticas educacionais voltadas para esses sujeitos; engloba processos metacognitivos, aspectos socioemocionais e motivacionais, como afirmam (Oppong et al., 2018).

Sendo um grupo heterogêneo, as particularidades inerentes aos aspectos afetivos e cognitivos desses estudantes precisam ser consideradas na elaboração, desenvolvimento e avaliação no campo educacional.

Com vista ao desenvolvimento de subsídios à identificação e atendimento desse público na sala de aula comum, a presente proposta traz para o cerne da questão a autorregulação de aprendizagem (consciente, reflexiva e ativa). Não se trata de monopolizar

um termo ou processos, mas de ter ferramentas que permitam compreender e contribuir para que mais pessoas possam se comprometer ativamente com sua aprendizagem e atingir seus objetivos (Paris & Paris, 2001).

Fundamentação Teórica

De acordo com a perspectiva teórica deste estudo, o talento concerne ao desempenho distintamente superior à média em um ou mais campos de atividade humana, referentes às áreas (intelectual, criativa, socioafetiva, sensorio motor e percepção extrassensorial); entende-se que o talento é desenvolvido em um indivíduo a partir de preditores já existentes, com auxílio das variáveis que mediam o processo; a superdotação corresponde à competência que é distintamente superior à média em um ou mais domínio de habilidade e aptidão, Gagné (2007, 2013, 2016).

Estudantes que apresentam sinais de superdotação necessitam de um ambiente de aprendizagem que forneça desafio cognitivos e suporte socioemocional apropriados (Peters, et al., 2014). Identificar o talento e a superdotação engloba duas questões: o conhecimento do nível de habilidade do indivíduo em relação a alguma medida específica de desempenho e a busca identificar as forças e fraquezas do indivíduo, conhecer para além das habilidades cognitivas e fornecer um atendimento diferenciado (Hertzog et al., 2018; Pereira Da Costa & Lubart, 2016).

Características afetivo-motivacionais de estudantes superdotados, fatores que favorecem e/ou dificultam o processamento profundo da informação e as estratégias de aprendizagem utilizadas por eles, de forma espontânea ou como consequência de intervenções sistemáticas, têm sido temas de destaque na agenda de pesquisas contemporâneas na área, de acordo com Dunlosky e Metcalfe (2009); e Zimmerman (2008). As concepções atuais sobre a superdotação consideram tanto as características cognitivas, quanto às características que incluem os aspectos emocionais, afetivos e sociais desses indivíduos (Jones et al., 2016).

A autorregulação de aprendizagem inclui aqueles processos pelos quais os alunos ativam e sustentam pessoalmente suas cognições, afetos e comportamentos de forma sistêmica para atingir seus objetivos pessoais em situações de aprendizagem (Zimmerman & Schunk, 2011). Entre os estudiosos do tema há também convergência quanto à relevância das estratégias de aprendizagem (cognitivas e metacognitivas) e das variáveis afetivas e

motivacionais para a aprendizagem autorregulada (Pressley et al., 1989; Weinstein et al., 2011).

A regulação metacognitiva consiste em um conjunto de atividades de monitoramento e controle da cognição. De acordo com Dunlosky e Metcalfe (2009), o conceito de metacognição engloba três componentes chave: o conhecimento, o monitoramento e o controle metacognitivos. Neste cenário, monitorar-se é tomar ciência de onde se está em relação às metas de aprendizagem e regular-se inclui o planejamento, monitoramento e avaliação da própria conduta em contextos específicos.

Conteúdos/Temas

1. Como identificar sinais de superdotação e talento na sala de aula?

Contribuições das ciências sobre o fenômeno da superdotação e o desenvolvimento dos talentos

Aspectos socioemocionais e cognitivos nos processos de aprendizagem -

A autorregulação de aprendizagem -

O planejamento colaborativo - A interdisciplinaridade no ensino -

O enriquecimento curricular

2. A capa da invisibilidade e a condição *underachievement* da superdotação

Os mitos sobre o fenômeno da superdotação- fatores que dificultam o desenvolvimento dos talentos

3. Como intervir pedagogicamente?

Por que e como o estudante aprende? Como mapear potencialidades e fragilidades?

A autorregulação de aprendizagem e o planejamento pedagógico

Objetivos - Estratégias - Avaliação

Estratégias afetivas (aspectos motivacionais)

Estratégias cognitivas (Processos metacognitivos - conhecimento, monitoramento e acompanhamento)

Avaliação

A avaliação está inserida na perspectiva de autorregulação de aprendizagem, considerando os aspectos afetivos (motivacionais) e cognitivos (estratégias metacognitivas) dos participantes.

Procedimentos e instrumentos: a) Autorrelatos orais registrados em áudio e/ou audiovisuais (diário eletrônico).

b) Preenchimento de formulário específico para autoavaliação das estratégias afetivas e cognitivas utilizadas.

c) Para o final de cada etapa do trabalho, será indicada uma avaliação escrita.

O critério de avaliação consiste na adequação entre o material produzido, as questões problematizadas e os temas abordados.

Organização e cronograma

Duração total – 80 horas

Dinâmicas de aula: Leitura compartilhada; G.V.G.O (Grupo de verbalização e grupo de observação); Teatralização; Produção textual coletiva; Produção de audiovisuais.

1ª Etapa

Questão problematizadora: como identificar os sinais de superdotação e talento no contexto da sala de aula regular?

Tempo previsto: 40 horas

A partir do Estudo de Caso Potter, os participantes deverão analisar alguns aspectos referentes às particularidades do estudante (identificado com sinais de superdotação e talento) e ao contexto de aprendizagem.

- a) Características comportamentais do Potter que sinalizam superdotação e talento.
- b) As condições e as ações (escola e família) que contribuíram para a identificação dos sinais de superdotação e talento do estudante.
- c) As condições e as ações adversas à identificação dos sinais de superdotação e talento (a capa da invisibilidade) no contexto da sala de aula regular.
- d) As estratégias afetivas e cognitivas utilizadas pelo Potter para aprender uma língua estrangeira (autorregulação de aprendizagem)
- e) Os participantes deverão elaborar, coletivamente, um relatório descrevendo orientações e adequações pedagógicas para subsidiar o planejamento educacional do Potter, considerando as estratégias afetivas e cognitivas do estudante.

2ª Etapa

Questão problematizadora: Como avaliar a aprendizagem autorregulada?

Tempo previsto: 40 horas

A partir de um instrumento de autorrelato destinado a avaliar as orientações motivacionais e o uso de diferentes estratégias de aprendizagem, cada participante deverá:

a) Adequá-lo às suas estratégias cognitivas e aspectos motivacionais para aprendizagem em relação ao curso.

b) Adequá-lo para avaliar as estratégias cognitivas e aspectos motivacionais de um dos seus estudantes com sinais de superdotação e talento.

c) Elaborar um relatório com orientações e adaptações pedagógicas para subsidiar o planejamento educacional de um dos seus estudantes com sinais de superdotação e talento considerando as estratégias afetivas e cognitivas.

Referências

- Dunlosky, J., & Metcalf, J. (2009). *Metacognition*. Sage
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118. <https://doi.org/10.1177/0016986206296660>
- Gagné, F. (2013). Yes, giftedness (aka “innate” talent) does exist! In S. B. Kaufman (Ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice* (pp. 191-221). Oxford University Press.
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Educational Psychology*, 51(9), 121–140. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., Duruz, B., & Holiday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessydedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 301-316). American Psychological Association.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2016). How children’s social behaviors relate to success in adulthood. *The WERA Educational Journal*, 8(2), 27-33.
- Opong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2018). Clarifying the Connections Among Giftedness, Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Implications for Theory and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

- Pereira Da Costa, M., & Lubart, T. I. (2016). Niños superdotados y Talentos: heterogeneidad y diferencias individuales. *Anales de Psicología*, 32 (3), 662-671.
- Peters, S., Matthews, M., McBee, M., & McCoach, B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Prufrock Press.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *Journal of Educational Research*, 13(8), 857-867. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90069-4)
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid. <https://libros.uam.es/uam/catalog/view/985/1792/1848>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 16, 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI) [Inventário de estratégias de aprendizagem e estudo (LASSI)]* (3rd ed.). H&H Publishing. <https://www.collegelassi.com/lassi/index.html>
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Aprendizagem e desempenho autorregulado: Uma introdução e uma visão geral. *Manual de autorregulação da aprendizagem e desempenho*, 15-26.

Referências

- Alencar, E. M. L. S. de. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia Em Estudo*, 12(2), 371–378. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722007000200018>
- Alencar, E. M. L. S. de (2014). Ajustamento emocional e social do superdotado: fatores correlatos. In F. H. R. Piske, J. M. Machado, S. Bahia, & T. Stoltz (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): criatividade e emoção* [Giftedness: Creativity and Emotion] (pp. 149-162). Juruá.
- Ali, S., & Rafi, M. (2016). New Strategies to Identifying and Empowering Gifted Underachievers. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 3(4), 84-89. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0304010>
- Antipoff, C. A., & Campos, R. H. de F. (2010). Superdotação e seus mitos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 301-309. <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFcPTS7QRGqk9mKZsW5tWVz/?format=pdf&lang=pt>
- Askill-Williams, H., Lawson, M. J., & Skrzypiec, G. (2012). Scaffolding cognitive and metacognitive strategy instruction in regular class lessons [Instrução de estratégia cognitiva e metacognitiva de andaimes em aulas regulares]. *Instrucional Science*, 40(2), 413-443. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-91825>
- Assmann, H. (2004). *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Vozes.
- Azevedo, S. M. L. de, & Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades ou superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 32–45. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000100004>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Barbosa, A. J. G., Schelini, P. W., & Almeida, L. C. (2012). Medidas de dotação e talento: Produção científica em psicologia (2006-2011). In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp. 33-52). Casa do Psicólogo.
- Basten, U., Hilger, K., & Fiebach, C. J. (2015). Where smart brains are different: A quantitative meta-analysis of functional and structural brain imaging studies on intelligence. *Intelligence*, 51, 10–27. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.04.009>

- Bembenutty, H., & White, M. C. (2013). Academic performance and satisfaction with homework completion among college students. *Learning and Individual Differences*, 24, 83-88. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.013>
- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic Emotional Learning: A Critical Component of Self-Regulated Learning in the Emotional Learning Cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84-105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1582345>
- Bernhardt, B. C., & Singer, T. (2012). The neural basis of empathy. *Annual review of neuroscience*, 35, 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150536>
- Berthold, K., Nückles, M., & Renkl, A. (2007). Do learning protocols support learning strategies and outcomes? The role of cognitive and metacognitive prompts [Os protocolos de aprendizagem apoiam estratégias e resultados de aprendizagem? O papel dos estímulos cognitivos e metacognitivos]. *Learning and Instruction*, 17 (5), 564-577. <https://www.learntechlib.org/p/199711/>
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Blakemore, S-J., & Frith, U. (2005). *The learning brain: lessons for education*. Blackwell Publishing.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589–604. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00010-5)
- Borkowski, J. G., & Peck, V. A. (1986). Causes and consequences of metamemory in gifted children. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 182-200). Cambridge University Press.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian beginning teachers [Fomentando habilidades autorreguladas em um curso de psicologia educacional para professores iniciantes brasileiros]. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 157-177. <https://10.1891/1945-8959.12.2.157>
- Branco, A. U. (2021). Cultura e processos afetivos semióticos na investigação científica do desenvolvimento moral. In A. F. A. Madureira, & J. Bizerril (org). *Psicologia e Cultura uma introdução ao debate* (pp. 47-68). Cortez.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [1996]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. SEESP/MEC.
- Brennan, T. P., & Piechowski, M. M. (1991). A developmental framework for self-realization: Evidence from case studies [Uma estrutura de desenvolvimento para a auto-realização: Evidências de estudos de caso]. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(3), 43-64. <https://doi.org/10.1177/0022167891313008>
- Bzuneck, J. A. (2009). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4a ed., pp. 9-36). Vozes.
- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., & Taylor, W. (2004). *The social and emotional development of gifted students* (RM04188). University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Callan, G. L., & Cleary, T. J. (2019). Examining cyclical phase relations and predictive influences of self-regulated learning processes on mathematics task performance. *Metacognition and Learning*, 14(1), 43–63. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09191-x>
- Chen, C. S. (2002). Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 20(1), 11-25.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121-152. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2
- Chichekian, T., & Shore, B. M. (2014). Cognitive characteristics of the gifted: Reconceptualized in the context of inquiry learning and teaching. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 119-132). Prufrock Press.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). The Templeton National Report on Acceleration. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535137.pdf>

- Coleman, E., & Shore, B. M. (1991). Problem-solving processes of high and average performers in physics. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(4), 366-379. <https://doi.org/10.1177/016235329101400403>
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*, 19(1), 301–341. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001301>
- Cosenza, R. M., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Artmed.
- Costa, M. P., & Lubart, T. I. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. *Anales de psicología*, 32(3), 662-671. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.259421>.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. Wiley.
- Curione, K., & Huertas, J. A. (2016). Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional. *Revista de Psicología*, 12(24), 56–67. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/6147/1/revision-mslq-evaluacion-curione-huertas.pdf>
- Dąbrowski, K., & Piechowski, MM (1977). *Teoria dos níveis de desenvolvimento emocional: Multinível e desintegração positiva* (Vol. 1). Dabor Science Publications.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1994). *Education of the gifted and talented* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- DiSessa, A. A. (1987). The third revolution in computers and education. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 343-367. <https://doi.org/10.1002/tea.3660240407>
- Diniz, E., & Koller, S. H. (2010). O afeto como um processo de desenvolvimento ecológico. *Educar Em Revista*, 36, 65–76. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602010000100006>
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning [Focalizando a lente conceitual na metacognição, autorregulação e aprendizagem autorregulada]. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Dörr, L., & Perels, F. (2019). Improving Metacognitive Abilities as an Important Prerequisite for Self-regulated Learning in Preschool Children [Melhorar as habilidades metacognitivas como um pré-requisito importante para a aprendizagem autorregulada]

- em crianças pré-escolares]. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 449-459. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/838>
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2015). Volition completes the puzzle: Development and evaluation of an integrative trait model of self-regulated learning. *Frontline Learning Research*, 3(4), 14–36. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i4.179>
- Dörrenbächer, L., & Perels, F. (2016). More is more? Evaluation of interventions to foster self-regulated learning in college. *International Journal of Educational Research*, 78, 50–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.010>
- Dunlosky, J., & Metcalf, J. (2009). *Metacognition*. Sage
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3-56. <https://doi.org/10.1080/13598130701350593>
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 87(3), 215-251. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>
- Feldhusen, J. F. (2005). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 64-79). Cambridge University Press.
- Finlayson, K., & McCrudden, M. T. (2019). Teacher-implemented self-regulated strategy development for story writing with 6-year-olds in a whole-class setting in New Zealand [Desenvolvimento de estratégia auto-regulada implementada pelo professor para a escrita de histórias com crianças de 6 anos em um ambiente de classe inteira na Nova Zelândia]. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(2), 307–322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1568328>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert, & R. Kluwe (Ed.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Lawrence Erlbaum.
- Fornia, G. L., & Frame, M. W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(1), 384-390. <https://doi.org/10.1177/1066480701094005>
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 481-485. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1983.tb00123.x>

- Freitas, M. F. R. L., & Schelini, P. W. (2018). Escala de identificação de dotação e talento: Construção de instrumento e validade de conteúdo. *Interação em Psicologia*, 22(2), 114-122.
<https://pdfs.semanticscholar.org/36fc/3a1c5dac0b30f089822da4544ed8c69a1e51.pdf>
- Frison, L. M. B., & Veiga Simão, A. M. da (2011). Abordagem (auto) biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação*, 34(2), 198-206.
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 67-79). Pergamon.
- Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118. <https://doi.org/10.1177/0016986206296660>
- Gagné, F. (2013). Yes, giftedness (aka “innate” talent) does exist! In S. B. Kaufman (Ed.), *The complexity of greatness: Beyond talent or practice* (pp. 191-221). Oxford University Press.
- Gagné, F. (2016). Od genów do talentu: z perspektywy modeli DMGT/CMTD. *Educational Psychology*, 51(9), 121–140. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80.
<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/39147>
- Gignac, G. E., & Bates, T. C. (2017). Brain volume and intelligence: The moderating role of intelligence measurement quality [Volume cerebral e inteligência: o papel moderador da qualidade da medição de inteligência]. *Inteligência*, 64, 18-29.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.06.004>
- Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). Self-Regulated Learning. In N. C. Hall & T. Goetz (Eds.), *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* (pp. 123–166). Emerald Group
- González-Moreno, C. X. (2017). Efectos de la enseñanza en la autorregulación del aprendizaje de conceptos científicos en estudiantes universitarios. *SUMMA Psicológica UST*, 14(2), 1–13. <https://doi.org/10.18774/448x.2017.14.336>

- Gomes, M. A. M., & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000300004>
- Guenther, Z. C., & Rondini, C. A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: Uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação e Revista*, 28(1), 237-266. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100011>
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development [Melhorando o desempenho da escrita, o conhecimento e a autoeficácia de jovens escritores com dificuldades: Os efeitos do desenvolvimento de estratégias autorreguladas]. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Greene, J. A., Robertson, J., & Croker, L.-J. (2011). Assessing Self-Regulated learning using think-aloud methods. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.4180&rep=rep1&type=pdf>
- Heller, K. A. (2005). Education and counseling of the gifted and talented in Germany. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 27(2), 191-210. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-005-3181-7>
- Heller, K. A. (2012). Different research paradigms concerning giftedness and gifted education: shall ever they meet? *High Ability Studies*, 23(1), 73-75. <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2012.679097>
- Heller, K. A., & Perleth, C. (2008). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Psychology Science Quarterly*, 50(2), 173-188. <https://www.gwern.net/docs/iq/munich/2008-heller.pdf>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (2nd ed., pp. 147-170). Cambridge University Press.
- Hertzog, N. B., Mun, R. U., Duruz, B., & Holiday, A. A. (2018). Identification of strengths and talents in young children. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessydedrick, & M. Foley-

- Nicpon (Eds.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 301-316). American Psychological Association.
- Horowitz, F. D., & O'Brien, M. (1986). Gifted and Talented Children: state of knowledge and directions for research. *American Psychologist*, *41*(10), 1147- 1152.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.10.1147>
- Hotulainen, R. H., & Schofield, N. J. (2003). Identified pre-school potential giftedness and its relation to academic achievement and self-concept at the end of Finnish comprehensive school. *High Ability Studies*, *14*(1), 55-70.
<https://doi.org/10.1080/13032000093508>
- Huertas, J. A. (2012). Los efectos de los afectos en la motivación y la autorregulación. *Ciencias Psicológicas*, *6*(1), 45–55.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212012000100005&lng=es&tlng=es
- Hülür, G., Gasimova, F., Robitzsch, A., & Wilhelm, O. (2018). Change in fluid and crystallized intelligence and student achievement: The role of intellectual engagement [Mudança na inteligência fluida e cristalizada e na realização do aluno: o papel do engajamento intelectual]. *Child Development*, *89*(4), 1074-1087.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12791>
- Iorio, N. M., Chaves, F. F., & Anache, A. A. (2016). Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas habilidades ou superdotação. *Revista Educação Especial*, *29*(55), 413-428. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17447>
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2016). How children's social behaviors relate to success in adulthood. *The WERA Educational Journal*, *8*(2), 27-33.
- Kanazawa, S. (2010). Evolutionary psychology and intelligence research [Psicologia evolutiva e pesquisa de inteligência]. *The American psychologist*, *65*(4), 279-289.
<https://doi.org/10.1037/a0019378>
- Kanevsky, L. (1995). Learning potentials of gifted students. *Roeper Review*, *17*, 157-163.
<https://doi.org/10.1080/02783199509553650>
- Kaplan, B., & Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study [Combinando métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa de sistemas de informação: um estudo de caso]. *MIS Quarterly*, *12*(4), 571-586. <https://doi.org/10.2307/249133>
- Kaplan, S. N. (2009). Myth 9: There is a single curriculum for the gifted. *Gifted Child Quarterly*, *53*(4), 257-258. <https://eric.ed.gov/?id=EJ855220>

- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A., & Borowski, T. B. (2018). High intelligence: a risk factor for psychological and physiological overexcitability [Alta inteligência: um fator de risco para superexcitabilidades psicológicas e fisiológicas]. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Kaufman, S. B., & Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of Giftedness. In S. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 71-91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_3
- Kleinbok, O., & Vidergor, H. (2009). Grade Skipping: A Retrospective Case Study on Academic and Social Implications [Saltar de ano: Um estudo de caso retrospectivo sobre implicações acadêmicas e sociais]. *Gifted and Talented International*, 24(2), 21-38. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673527>
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining Gifted Underachievement and Dropout Through the Lens of Student Engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220–249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber*. Editora Artes Médicas.
- Lawson, M. J., Vosniadou, S., Van Deur, P., Wyra, M., & Jeffries, D. (2018). Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. *Educational Psychology Review*, 31(1), 223–251. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9453-7>
- Le Goff, J. (1990). Derrière le foulard, l'histoire. *Le Débat*, 58(1), 19-30. <https://doi.org/10.3917/deba.058.0019>
- Lee, S. Y., & Olszewski-Kubilius, P. (2006). A study of instructional methods used in fast-paced classes [Um estudo de métodos instrucionais usados em aulas de ritmo acelerado]. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 216-237. <https://doi.org/10.1177/001698620605000303>
- Lévy, P. (2009). *Cibercultura* (C. I. Costa, Trad.). Editora 34.
- Lipina, S., & Sigman, M. (2011). *La pizarra de Babel: puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Libros del Zorzal.
- Maker, C. J. (2004). Developing scope and sequence in curriculum. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 25-40). Corwin Press.
- Maker, C. J., & Schiever, S. W. (Eds.). (2010). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. Pro-Ed.
- Malmberg, J., Järvelä, S., Järvenoja, H., & Panadero, E. (2015). Promoting socially shared regulation of learning in the CSCL: Progress of socially shared regulation between high and low performing groups [Promovendo a regulação socialmente compartilhada

- da aprendizagem na CSCL: Progresso da regulação socialmente compartilhada entre grupos de alto e baixo desempenho]. *Computers in Human Behavior*, 52, 562-572. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.082>
- Manning, B. H. (1996). The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 217-223. <https://doi.org/10.1080/02783199609553741>
- Martins, B. A., Chacon, M. C. M. (2016). Características de Altas habilidades ou superdotação em Aluno Precoce: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 189-202. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000200004>
- Mason, L., Boldrin, A., & Ariasi, N. (2010). Epistemic metacognition as a reflective activity about knowledge and knowing in the context of online information searching on the web. *Metacognition and Learning*, 5, 67-90. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9048-2>
- Matos, B. C., & Maciel, C. E. (2016). Políticas Educacionais do Brasil e Estados Unidos para o Atendimento de Alunos com Altas habilidades ou superdotação (AH/SD). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 175-188. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000200003>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- McGrew, K. S. (2005). A Teoria das Habilidades Cognitivas de Cattell-Horn-Carroll: Passado, Presente e Futuro. In D. P. Flanagan, & P. L. Harrison (Eds.), *Avaliação Intelectual Contemporânea: Teorias, Testes e Questões* (pp. 136-181). A Imprensa Guilford.
- Mendaglio, S., Kettler, T., & Rinn, A. N. (2019). Psychology of giftedness and the theory of positive disintegration: a conversation with Sal Mendaglio [Psicologia da superdotação e a teoria da desintegração positiva: uma conversa com Sal Mendaglio]. *Journal of Advanced Academics*, 30(4), 500-507. <https://doi.org/10.1177/1932202X19869010>
- Miller, E. M., & Cohen, L. M. (2012). Engendering Talent in Others: Expanding Domains of Giftedness and Creativity. *Roeper Review*, 34(1), 104-113. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.660684>

- Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190. <https://doi.org/10.1080/00461520701416306>
- Muis, K. R., Chevrier, M., & Singh, C. A. (2018). The role of epistemic emotions in personal epistemology and self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 53(3), 165-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1421465>
- Muis, K. R., & Singh, C. (2018). The three facets of epistemic thinking in self-regulated learning. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 434-456). Routledge.
- Nakano, T. C., & Siqueira, L. G. G. (2012). Revisão de publicações brasileiras sobre superdotação. *Revista Educação Especial*, 25(43), 249-266. <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/3615/3818>
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>
- Oppong, E., Shore, B. M., & Muis, K. R. (2018). Clarifying the Connections Among Giftedness, Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Implications for Theory and Practice. *Gifted Child Quarterly*, 63(2), 102-119. <https://doi.org/10.1177/0016986218814008>
- Ozcan, D., & Kaya, F. (2016). What does giftedness mean according to teachers? *International Journal of Learning and Teaching*, 8(2), 150-155. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i2.645>
- Palermo, C., & Thomson, M. M. (2018). Teacher implementation of Self-Regulated Strategy Development with an automated writing evaluation system: Effects on the argumentative writing performance of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 255–270. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.07.002>
- Paludo, S., & Koller, S. H. (2007) Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia*, 17(36), 9-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100002>
- Panadero, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2015). Third wave of measurement in the self-regulated learning field: when measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 723-735. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436>

- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89-101.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Passow, A. H. (2004). Curriculum for the gifted and talented at the secondary level. In S. Reis (Series Ed.), *Essential readings in gifted education* (Vol. 4, pp. 103-113). Corwin Press.
- Pekrun, R. (2013). Emotion, Motivation, and Self-regulation: Common principles and future directions. In N. C. Hall, & T. Goetz (Eds.), *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Emerald Group Publishing Limited.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International Handbook of Emotions in Education [Manual Internacional de Emoções na Educação]*. Routledge
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as altas habilidades ou superdotação: Incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627-640.
<https://doi.org/10.5902/1984686X14274>
- Peters, S., Matthews, M., McBee, M., & McCoach, B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Prufrock Press.
- Piechowski, M. M. (1991). Giftedness for all seasons: Inner peace in times of war. [Superdotação para todas as estações: Paz interior em tempos de guerra]. In B. Henry, & J. Wallace (Orgs.), *National Research Symposium on Talent Development*, Universidade de Iowa.
- Piechowski, M. M. (1997). Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence [Superdotação emocional: A medida da inteligência intrapessoal]. *Manual de educação de superdotados*, 2, 366-381.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R., & Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Pintrich, P. R., & García, T. (1993). Intra-individual differences in student motivation and self-regulated learning [Diferenças intraindividuais na motivação dos alunos e na aprendizagem autorregulada]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7(3), 99-107.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., & De Groot, E. a. M. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self-Regulated Learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139–161. <https://doi.org/10.1177/027243169401400204>

- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan.7
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *Journal of Educational Research*, 13(8), 857-867. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90069-4)
- Rech, A. J. D., & Freitas, S. N. (2005). O papel do professor junto ao aluno com altas habilidades. *Revista do Centro de Educação*, 25(1), 1-7.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395006>
- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1985). Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research [Metacognição reconsiderada: Implicações para a pesquisa de intervenção]. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.
<https://doi.org/10.1007/BF00912721>
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
<https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Relvas, M. P. (2009). *Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem*. (4a. ed.). Wak Editora.
- Rengifo-Herrera, J. F. (2021). Os signos são a pupila dos olhos ou como a relação sujeito Cultura emerge na semiosfera. In A. F. A. Madureira, & J. Bizerril (org). *Psicologia & cultura: teoria e prática educacional* (pp. 70-96). Cortez.
- Renzulli, J. S. (1978). O que faz a superdotação? Reexaminando uma definição. *Phi delta kappan*, 60 (3), 180.
- Renzulli, J. S. (1998). Three-ring conception of giftedness. In S. M. Baum, S. M. Reis, & L. R. Maxfield (Eds.), *Nurturing the gifts and talents of primary grade students* (pp. 1-27). Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Orgs.), *Conceptions of giftedness* (pp. 246-279). Cambridge University Press.

- Renzulli, J. S. (2010). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.
- Rimm, S. (2003). Underachievement: A national epidemic. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 424-443). Allyn & Bacon.
- Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In the Handbook of Gifted Children [O mundo social e emocional dos superdotados]. In S. I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 49-63). Springer.
- Roeper, A. (1996). A personal statement of philosophy of George and Annemarie Roeper. *Roeper Review*, 19(1), 18–19. <https://doi.org/10.1080/02783199609553776>
- Rogiers, A., Merchie, E., & Van Keer, H. (2019). What they say is what they do? Comparing task-specific self-reports, think-aloud protocols, and study traces for measuring secondary school students' text-learning strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 315–332. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00429-5>
- Rovers, S. F. E., Clarebout, G., Savelberg, H. H. C. M., de Bruin, A. B. H., & van Merriënboer, J. J. G. (2019). Granularity matters: comparing different ways of measuring self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11409-019-09188-6>
- Rose, S. (2006). *O cérebro no século XXI: como entender, manipular e desenvolver a mente*. Editora Globo.
- Saint-Onge, M. (1999). *O ensino na escola: o que é, como se faz*. Edições Loyola.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (1997). Enrichment and acceleration: An overview and new directions. In N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 113–125). Allyn & Bacon.
- Schunk, D. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, 20(4), 463–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>
- Schwartz, B. L., & Perfect, T. J. (2002). Introduction: Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect, & B. L. Schwartz (Eds), *Applied metacognition* (pp. 1-12). University Press.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF]. (2018). Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos. SEEDF.

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal [SEEDF]. (2015). Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. SEEDF.
- Shore, B. M., & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 131-145). Pergamon Press.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling families. In L. K. Silverman (Org.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 151-177). Love.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neilhart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Orgs.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 31-37). Prufrock Press.
- Simonetti, D. C. (2011). Alunos com alta capacidade intelectual: Indicadores neuropsicológicos. *Revista FACEVV*, 1(6), 31-40.
- Son, L. K., & Schwartz, B. L. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. J. Perfect, & B. L. Schwartz (Eds), *Applied metacognition* (pp. 15-35). University Press.
- Souvignier, E., & Moklesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction. *Learning and Instruction*, 16(1), 57-71.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Stanley, J. C., & Benbow, C. P. (1982). Educating mathematically precocious youths: Twelve policy recommendations. *Educational Researcher*, 11, 4-9.
<https://doi.org/10.3102/0013189X011005004>
- Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability students: a meta-analysis [Os efeitos da aceleração em alunos de alta capacidade: uma meta-análise]. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
<https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Steiner, H. H., & Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emergent differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15, 215-246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>
- Sternberg, R. J. (2000). *Psicologia Cognitiva*. ArtMed.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-179.
<https://doi.org/10.1080/13598130120084311>

- Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clinkenbeard, P., & Grigorenko, E. L. (1996). Identification, instruction, and assessment of gifted children: A construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, *40*(3), 129-137.
<https://doi.org/10.1177/001698629604000303>
- Strang, R. (1960). *Helping your gifted child*. Dutton.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2017). The relationship between expertise and giftedness: a talent development perspective [A relação entre expertise e superdotação: uma perspectiva de desenvolvimento de talentos]. In D. Z. Hambrick, G. Campitelli, & B. N. Macnamara. *The science of expertise: Behavioral, Neuarl, and Genetic approaches to complex skill* (pp. 427-434). Routledge.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (Eds.). (2019). High performance: The central psychological mechanism for talent development. In R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, & F. C. Worrell (Eds.), *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent* (pp. 7–20). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000120-002>
- Tannenbaum, A. J. (1990). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52). Cambridge University Press
- Tetreault, N. (2020). *Insight into a bright mind: A Neuroscientist's Personal Stories of Unique Thinking*. Gifted Unlimited.
- Thompson, L. A., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. Learning and individual differences [A etiologia da superdotação]. *Learning and Individual Differences*, *20* (4), 298-307. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.004>
- Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, *49*(4), 342-353. <https://doi.org/10.1177/001698620504900407>
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2020). *Autorregulación en el aprendizaje: Manual para el asesoramiento psicoeducativo*. Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
<https://libros.uam.es/uam/catalog/view/985/1792/1848>
- Van de Pol, J., de Bruin, A. B. H., van Loon, M. H., & van Gog, T. (2019). Students' and teachers monitoring and regulation of students' text comprehension: Effects of comprehension cue availability. *Contemporary Educational Psychology*, *56*, 236-249.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.001>
- VanTassel-Baska, J. (1992). *Planning Effective Curriculum for Gifted Learners* [Planejamento de currículo eficaz para alunos superdotados]. Love Pub Co.

- VanTassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of effective identification practices in gifted education [O dilema em curso de práticas de identificação eficazes na educação de superdotados]. *The Communicator*, 31(2), 39-41.
https://education.wm.edu/centers/cfge/_documents/resources/articles/ongoingdilemma.pdf
- VanTassel-Baska, J. (2004). Metaevaluation Findings: A call for gifted program quality. In J. VanTassel-Baska, & A. X. Feng (Eds.), *Designing and using assessment to improve gifted programs* [Projetando e utilizando avaliação para melhoria de programas de superdotados] (pp. 227-245). Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted students* [Currículo abrangente para alunos superdotados] (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Varela, W., Abrami, P. C., & Upitis, R. (2014). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55-74.
<https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Veenman, M. V. J. (2011). Alternative assessment of strategy use with self-report instruments: a discussion. *Metacognition and Learning*, (6), 205–211.
<https://doi.org/10.1007/s11409-011-9080-x>
- Villas Boas, B. M. de F., Pereira, M. S., & Oliveira, R. M. da S. (2012). Progressão continuada: equívocos e possibilidades. *Revista Polyphonia*, 23(1), 93-109.
<https://doi.org/10.5216/rp.v23i1.26692>
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. (Eds.). (2011). *Handbook of Self-Regulation*. Guilford Press.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 16, 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Weinstein, C. E., Palmer, D., & Schulte, A. C. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)* [Inventário de estratégias de aprendizagem e estudo (LASSI)] (3rd ed.). H&H Publishing. <https://www.collegelassi.com/lassi/index.html>
- Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An Integrated Identification and Intervention Model for Intellectually Gifted Children. *Journal of Advanced Academics*, 23(2), 145-167.
<https://doi.org/10.1177/1932202X12438877>
- Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: investigating the relationship using meta-analysis [Superdotação e superexcitabilidade: investigando a relação usando meta-análise]. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257.
<https://doi.org/10.1177/0016986216657588>

- Winne, P. H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Orgs.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2010). Self-Regulated Learning and Socio-Cognitive Theory. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 5, pp. 503–508). Elsevier.
- Winner, E., Costa, S., & Dorneles, B. V. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Artmed.
- Wolters, C. (2011). Regulação da motivação: Aspectos contextuais e sociais. *Registro da Faculdade de Professores*, 113(2), 265-283.
- Wolters, C., & Bizon, M. (2013). Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. *Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Editora Bookman.
- Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C. L., Cheung, W. M., Kwan, T., & Leung, F. K. S. (2016). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/0261429416649047>
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-Regulation: Directions and Challenges for Future Research. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 749–768). Academic Press.
- Zhang, W. (2015). Learning variables, in-class laptop multitasking and academic performance: A path analysis. *Computers & Education*, 81, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.09.012>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 1, 307-313.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmermann, & D. H. Schunk. (Orgs.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp.1-25). Springer-Verlag.

- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational Sources and outcomes of self-Regulated Learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135–147.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>
- Zimmerman, B. J., & Martínez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Aprendizagem e desempenho autorregulado: Uma introdução e uma visão geral. *Manual de autorregulação da aprendizagem e desempenho* (15-26).

Apêndice

Roteiro para Entrevistas – Caso Potter

Roteiro - Entrevista a Mãe (Sra Lilian)

- Como a família observou os primeiros sinais de superdotação e talento no comportamento do Potter?
- Como descrever esses comportamentos?
- Como Potter expressa seus interesses e emoções?
- Quais os primeiros interesses de aprendizagem do Potter?
- Como a família avalia esses comportamentos?
- Como a escola observou os sinais de superdotação e talento do Potter?
- Como a família avalia o processo de avanço de estudos na vida do Potter?
- Como a família avalia o atendimento educacional oferecido ao Potter na sala de aula regular?

Evento - O AVC

- Breve relato sobre o ocorrido
- O que dizem os médicos e profissionais que o acompanham sobre: causa, sequelas e as intervenções realizadas.
- O que os profissionais que o acompanham e a família observa sobre os aspectos cognitivos e emocionais do Potter, após o AVC.

Evento - Potter, o ensino remoto e o ambiente familiar

- Como descreve o comportamento do Potter em seus aspectos afetivos, motivacionais e cognitivos no ambiente escolar?
- Como Potter se posiciona e se expressa em relação aos métodos de ensino, aos conteúdos trabalhados, aos objetivos das atividades propostas e sobre sua relação com colegas e professores?
- Observa mudanças significativas no comportamento do Potter em aspectos motivacionais, relacionados aos processos de aprendizagem no ensino remoto?
- Como pode descrever a relação do Potter com o ambiente familiar (pais, irmão, animais de estimação, casa, quintal, natureza...)

Evento - A aquisição de uma nova língua na pandemia da Covid-19

- Identifica o que motivou o Potter nesse processo de aquisição de uma nova língua?
- Ele expressa quais são os seus objetivos com essa aprendizagem?
- Quais foram os recursos que ele utilizou para aprender?
- Como ele organiza o tempo que se dedica nesse processo?
- Você percebe a forma como ele organiza esse processo de aprendizagem?
- Como ele expressa seus progressos relacionados à aquisição de uma nova língua?
- Como ele avalia seus progressos relacionados à aquisição de uma nova língua?

- Como a família observa e avalia os progressos do Potter, relacionados à aquisição de uma nova Língua?

Roteiro - Entrevista - Professores (Minerva, Roche, Hagrid)

- Podemos começar falando um pouco sobre a sua formação e experiência profissional.
- Como percebe a abordagem da temática (altas habilidades ou superdotação) em sua formação e experiência profissional?
- Como a avalia a sua formação profissional em relação atendimento e inclusão de estudantes AH ou SD, no ambiente escolar?
- Além do Potter, já trabalhou com outros estudantes identificados com AH ou SD?

- De modo geral, como descreve sua metodologia de ensino?
- Como organiza, desenvolve e acompanha o processo de aprendizagem dos estudantes?
- O que considera como sua melhor habilidade na atuação como professora?

- Em linhas gerais, como descreve e avalia a sua experiência profissional na escola e na turma do Potter, naquele ano em que acompanhou o estudante?
- Do seu ponto de vista, como a escola se organiza para identificar e atender estudantes AH ou SD na sala de aula regular?

- Quais foram as questões mais relevantes observadas no comportamento do Potter que chamaram a sua atenção em relação aos aspectos cognitivos, motivacionais e socioemocionais do estudante?
- Como você avalia o ritmo de desenvolvimento e a autonomia do Potter no processo de alfabetização, em relação à turma?
- Como percebe a relação entre os aspectos cognitivos, as questões motivacionais e socioemocionais do Potter no ambiente escolar?
- Quais foram as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas para atender as necessidades educacionais do Potter? Quais estratégias você avalia como mais eficazes para o engajamento e desenvolvimento do estudante no contexto escolar?
- Na sua concepção, como o professor da sala de aula regular pode perceber sinais de superdotação ou altas habilidades em um estudante?
- Quais as principais dificuldades encontradas no processo de identificação e atendimento do estudante AH ou SD, na sala de aula regular?

Roteiro – Entrevista – Professora Minerva

No ano de 2016 Potter encontrava-se matriculado no primeiro ano do ensino fundamental anos iniciais na turma em que Minerva atuava como professora regente. A professora observou sinais de altas habilidades ou superdotação no estudante. A aceleração dos seus estudos e intervenções pedagógicas voltadas ao enriquecimento curricular e ao atendimento educacional do estudante foram planejadas e desenvolvidas

- Quais foram os aspectos que você percebeu no comportamento do Potter que sinalizavam à necessidade intervenção pedagógica?
- Quais foram os aspectos que você percebeu no comportamento do Potter que sinalizavam à necessidade do encaminhamento do caso à equipe especializada de Altas Habilidades ou Superdotação?
- Quais foram as principais intervenções pedagógicas realizadas para o atendimento das necessidades educacionais do Potter, naquele ano?
- Como você avalia o comportamento do Potter diante das intervenções pedagógicas realizadas?
- Como a família e a equipe pedagógica se posicionavam diante do processo de identificação e atendimento educacional do Potter naquele ano?

Roteiro – Entrevista – Professora Roche

No ano de 2016 Potter vivenciou um processo de intervenção pedagógica extraclasse com a perspectiva de enriquecimento curricular. Estava matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, mas realizava e participava de atividades propostas para o segundo ano, turma na qual a professora Roche atuava como professora regente.

- Em relação as atividades escolares propostas e desenvolvidas com a turma, você registrou no formulário e no relatório escolar que Potter destacou-se no desenvolvimento das atividades por conseguir compreender e realizar de forma independente. Você pode descrever um pouco mais sobre essa autonomia do Potter no processo de aprendizagem?
- Sobre o processo de vivência do Potter na sua turma você conta que a participação do estudante contribuiu positivamente no sentido de acrescentar curiosidades e saberes que ele já tinha sobre os assuntos e conteúdos trabalhados na sala. Descreva mais sobre esses momentos.
- Explique como os outros estudantes se posicionavam diante dos saberes que Potter compartilhava.
- Na sua concepção, como um professor pode pensar e estruturar espaços no planejamento e desenvolvimento das aulas para que os estudantes possam compartilhar os seus saberes?
- Nos relatórios avaliativos do Potter naquele ano de 2016, consta que os registros e a escrita do estudante foram avaliados como um pouco desorganizados. Segundo

relatório, ele tinha certa indisposição para concluir as tarefas escritas sendo mais ativa e participativa oralmente. Nos anos seguintes, a escrita do Potter apresenta-se

- de forma mais organizada e o registro escrito não o causava mais desconforto. Contudo, devido as sequelas motoras da advindas do AVC que sofreu em 2019, atualmente o registro escrito tornou-se novamente um momento desconfortável para o estudante.
- Considerando o exposto, conte um pouco mais sobre a relação entre Potter e a escrita naquele ano?
- Para a situação atual do Potter, você sugere suportes e recursos para auxiliar e facilitar o registro no processo de aprendizagem?
- Sobre o processo de vivência do Potter em sua turma, você relata que a sua maior preocupação era que Potter estivesse emocionalmente bem em um ambiente acolhedor. Você pode exemplificar como organizar um ambiente acolhedor na sala de aula e como acompanha e avalia as questões emocionais do estudante?
- Quais as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas você avalia como mais eficazes para o engajamento e desenvolvimento do estudante e quais foram aquelas estratégias que você percebe que não foram tão adequadas?
- Sobre o apoio pedagógico e orientações para trabalhar com Potter você diz no formulário que foi seguindo sua intuição experiência. Como a sua intuição e experiência contribuíram para o atendimento do estudante na sala de aula?

Roteiro – Entrevista – Professor Hagrid

No ano de 2019 Potter cursava o quinto ano do ensino fundamental na turma em que o professor Hagrid atuava como professor regente. Neste período, Potter já havia passado pelo processo de aceleração de estudos (em 2017) e havia sido avaliado pela equipe especializada AH ou SD da SEEDF (em 2018). Identificado com superdotação na área intelectual e acadêmica, frequentava o atendimento especializado para AH ou SD, no contraturno da aula regular. Foi em 2019, quando ainda estudava na turma do professor Hagrid, o ano em que Potter sofreu um AVC.

- Como avalia os aspectos cognitivos do Potter, a facilidade para novas aprendizagens e o desempenho acadêmico do estudante em relação à turma, antes e depois do AVC?
- Sobre as questões socioemocionais do Potter no contexto escolar (com colegas e professores, antes e depois do AVC, o que você observa e considera relevante?
- Em relação aos aspectos motivacionais para aprendizagem, o que você observa no comportamento do Potter, antes e depois do AVC?
- Diante da situação acadêmica do Potter, visto que o estudante havia passado pelo processo de avanço de estudos e a identificação dos sinais de superdotação, a equipe pedagógica o orientou sobre a necessidade de adaptação curricular ou elaboração de um planejamento individualizado para o estudante?
- Após o AVC, a situação acadêmica do Potter foi avaliada com vista a possíveis adaptações educacionais?

Formulário Adaptado Potter

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Estratégias de Aprendizagem

Prezado Potter,

Convido você a responder atentamente as perguntas deste formulário relacionando cada uma delas à forma como você estuda, como se prepara, como você percebe o processo de aprendizagem da língua inglesa.

Leia as frases atentamente e assinale a sua resposta entre sete possíveis. Essas possibilidades correspondem a uma escala de sete pontos, que vai de “nada verdadeiro para mim” (número 1), até “muito verdadeiro para mim” (número 7).

A forma deste formulário permite que você altere as questões. Contudo, solicito que caso tenha alguma questão que pretenda alterar para torná-la mais próxima do que acredita ser melhor para evidenciar aspectos sobre a sua aprendizagem e formas de pensamento, você poderá acrescentar uma nova questão, escrevendo ao lado o nome (Potter).

Agradeço imensamente a sua colaboração para esta pesquisa.



ASPECTOS COGNITIVOS, AFETIVOS E MOTIVACIONAIS DA APRENDIZAGEM

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

No processo de aprendizagem da língua inglesa eu prefiro materiais de estudo que realmente me desafiam, assim aprenderei novas coisas.

- 1 2 3 4 5 6 7
-

Se eu estudar da forma planejada, então serei capaz de aprender sobre o material de estudo desta língua.

- 1 2 3 4 5 6 7
-

Quando eu ouço diálogos em inglês, eu penso o quanto eu compreendo sobre essa língua.

- 1 2 3 4 5 6 7 8
-

Quando eu leio diálogos em inglês, eu penso o quanto eu compreendo sobre essa língua.

- 1 2 3 4 5 6 7 8
-

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Eu acredito que serei capaz de usar o que estou aprendendo sobre a língua inglesa em outras aprendizagens.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

Eu acredito que estou aprendendo bastante sobre a língua inglesa e alcançarei boas notas.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tenho certeza de que posso entender o mais difícil material de estudo apresentado para o ensino da língua inglesa.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu me preocupo em conseguir uma boa nota nas atividades de inglês na escola.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Conseguir uma boa compreensão da língua inglesa é a coisa mais satisfatória para mim agora.

- | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Sou o único responsável pelo que já aprendi sobre a língua inglesa.

- | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Para eu aprender inglês, considero importante utilizar o material de estudo.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Tenho certeza que posso aprender conceitos básicos ensinados nas aulas de inglês da escola.

- | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Se puder, eu quero obter notas melhores nesta matéria que a maioria dos outros estudantes.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Para aprender inglês, eu prefiro o material de estudo que desperte a minha curiosidade, mesmo que seja difícil de aprender.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu estou muito interessado no conteúdo desta disciplina, na escola.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu fico ansioso e preocupado quando faço uma avaliação escolar da disciplina (Inglês) na escola.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Tenho certeza que posso fazer um bom trabalho nas tarefas e avaliações escolares nesta disciplina.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					

Eu espero ir bem nas avaliações dessa matéria, na escola.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A coisa mais satisfatória para mim nesta aprendizagem da língua inglesa é tentar entender e me comunicar da forma mais completa possível.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando tenho oportunidade eu escolho realizar tarefas de onde eu possa aprender inglês, mesmo que elas não garantam uma boa nota na escola.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Se eu não entender o material de estudo, é porque eu não me esforcei o suficiente.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>						

Eu considero que o material utilizado pela escola para ensinar inglês é útil.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Eu gosto do assunto abordado nas aulas de inglês

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Eu sinto o meu coração batendo rápido quando faço uma avaliação escolar de inglês.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Tenho certeza que posso dominar as habilidades ensinadas nas aulas de inglês.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Eu quero ir bem nas aulas de inglês porque é importante mostrar minha capacidade para minha família e meus amigos.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Considerando a dificuldade desta disciplina, o professor e minhas habilidades, eu acho que irei bem nessa matéria.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando eu estudo para esta disciplina, eu faço tópicos do material para ajudar a organizar as minhas ideias.

1	2	3	4	5	6	7
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					

Ao responder as atividades de inglês eu sigo a sequência das questões apresentadas.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Durante o período das aulas remotas eu perco pontos importantes dos estudos, com frequência, porque estou pensando em outras coisas.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando estudando para esta disciplina, eu geralmente tento explicar o conteúdo para outra pessoa.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Eu estudo normalmente num lugar onde eu possa me concentrar nos estudos.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

Quando estou lendo para esta disciplina, eu faço perguntas para ajudar a focalizar minha leitura.

0	1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Eu geralmente me sinto tão entediado e com tanta preguiça quando estudo para esta matéria, que eu desisto antes de terminar o que havia planejado fazer

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Eu frequentemente estou questionando as coisas que ouço ou leio nesta disciplina para decidir se as considero convincentes.

1	2	3	4	5	6	7
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>					

Quando eu estudo para esta matéria, eu repito o material de estudo para mim mesmo várias vezes.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Mesmo se tiver problemas para aprender o material de estudo nesta disciplina, eu tento fazer por mim mesmo, sem ajuda de ninguém.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Quando eu fico confuso sobre algo que eu estou lendo para esta matéria, eu volto e tento entender.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Quando estudo para esta matéria eu vou nas leituras e as minhas anotações de aulas e tento achar as ideias mais importantes.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Faço bom uso do meu tempo de estudo para esta disciplina.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

Se as leituras em inglês estão difíceis de entender, eu mudo a maneira como leio o material.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu tento trabalhar com outros estudantes desta matéria para realizar as tarefas

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Quando estudando para esta matéria, eu leio as minhas anotações de aula e materiais de estudo várias vezes.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando uma teoria, interpretação ou uma conclusão é apresentada na sala de aula ou no material de estudo relacionado à língua inglesa, eu tento decidir se existem boas evidências para dar suporte.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu trabalho com dedicação para fazer tudo bem feito nesta matéria, mesmo que eu não goste do que estamos fazendo

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu faço desenhos, gráficos, diagramas ou tabelas simples para me ajudar a organizar o material de estudo.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Quando estou estudando para esta disciplina, frequentemente dedico tempo para discutir o material de estudo com outras pessoas sobre essa matéria.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu encaro o material de estudo como um ponto de partida e tento desenvolver minhas próprias ideias .

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Eu acho difícil me prender a um cronograma de estudo

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando eu estudo para esta matéria, eu extraio informações de diferentes fontes tais como: aulas, leituras, vídeos, filmes e discussões.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Antes de estudar novos materiais de estudo , eu frequentemente dou uma olhada geral para ver como está organizado.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu faço perguntas a mim mesmo para ter certeza que eu entendi o material de estudo que eu tenho estudado para esta matéria

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu tento mudar o meu jeito de estudar para me adequar ao que é requerido na disciplina e o estilo de ensinar do professor.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu frequentemente percebo que eu tenho feito leituras para esta disciplina, porém não sei do que se tratava.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Eu memorizo palavras-chave para me lembrar de conceitos importantes para essa disciplina.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Quando o trabalho na disciplina está difícil, eu desisto ou estudo somente as partes fáceis.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando estudo para esta disciplina, eu tento pensar em um tópico e decidir o que eu devo aprender disso, ao invés de simplesmente lê-lo ou fazê-lo.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Eu tento relacionar ideias deste conteúdo aos conteúdos de outras disciplinas, sempre que possível.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Quando eu estudo para esta disciplina, eu vou para as minhas anotações de aula e faço uma lista de tópicos dos conceitos importantes.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quando estou estudando para essa disciplina, eu tento relacionar o material de estudo com o que eu já sei

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu tenho um local reservado para estudar.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |

Eu tento trabalhar com as minhas próprias ideias relacionado ao o que eu estou aprendendo nesta disciplina.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Quando eu estudo para esta disciplina, eu escrevo pequenos resumos das principais ideias das minhas leituras e anotações de aula.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando eu não entendo o material de estudo nesta disciplina, eu peço ajuda a um outro colega da turma.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu tento entender o material de estudo fazendo conexões entre as leituras e os conceitos das aulas.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Eu tenho certeza que mantenho em dia as leituras e tarefas semanais para esta disciplina.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Sempre que eu leio ou ouço uma afirmativa ou conclusão nesta matéria, eu penso sobre possíveis alternativas.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu faço listas de itens importantes para essa disciplina e memorizo as listas.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Eu compareço as aulas desta disciplina regularmente.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Mesmo quando o material de estudo está chato e desinteressante, eu administro isso para me manter estudando até terminar.

- | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Eu procuro identificar estudantes desta matéria para os quais eu possa pedir ajuda, caso necessário.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando estudando para esta disciplina, eu tento determinar quais conceitos eu não entendo bem.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Frequentemente percebo que eu não gasto muito tempo nesta disciplina, devido a outras atividades.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Quando eu estudo para esta matéria, eu mesmo defino as metas a fim de direcionar minhas atividades em cada período de estudo.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13/03/22, 22:00

Estratégias de Aprendizagem

Se eu ficar confuso em algum conteúdo, fazendo anotações durante as aulas, eu me asseguro revê-las depois.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu raramente acho tempo de revisar minhas anotações ou leituras.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Eu tento aplicar ideias das leituras desta disciplina em outras atividades da minha vida.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Formulário professora Minerva

13/03/22, 22:04

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Prezada Professora,

Este formulário é um instrumento para coletas de dados, faz parte de uma pesquisa para fins de conclusão de curso na modalidade Mestrado Profissional - Universidade de Brasília.

A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais relacionados aos processos de aprendizagem autorregulada envolvendo um estudante com indicativo de superdotação na área acadêmica-intelectual.

A partir da fase inicial do caso, realizada por meio de entrevista com a mãe do estudante e análise de documentos avaliativos (relatórios escolares de acompanhamento do desenvolvimento do estudante nos processos de ensino e aprendizagem) constatou-se que Potter (nome fictício para manter o anonimato do participante desta pesquisa) foi seu aluno em 2016, quando identificou-se sinais de Superdotação do estudante. Você observou e relatou aos pais e à escola comportamentos que revelavam desempenho acadêmico avançado em relação aos seus colegas de turma, chamando atenção aos aspectos cognitivos e motivacionais do estudante. A aceleração de seus estudos e intervenções pedagógicas voltadas ao enriquecimento curricular e o atendimento educacional às particularidades do estudante, foram planejadas e desenvolvidas naquele ano.

Nesse sentido, a sua contribuição é muito valiosa para esta pesquisa. agradeço imensamente sua disponibilidade para responder a este instrumento.

Se ao responder o formulário a seguir, você perceber algum aspecto que não tenha sido contemplado nas questões deste instrumento, caso considere relevante para o objetivo da pesquisa, fique à vontade para incluí-lo em qualquer um dos espaços, acrescentar uma nova questão, escrevendo ao lado o nome (professora Minerva).

1. Como descreve e avalia os aspectos motivacionais do estudante em relação as atividades escolares naquele ano?

O estudante se apresentava motivado ao participar de tarefas que envolviam oralidade, leituras escrita e matemática. Já nas tarefas que envolviam o desenhar e o brincar, o estudante se apresentava desmotivado, mas sempre participava, mostrando entendimento e obediência às tarefas propostas.

13/03/22, 22:04

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

2. Quais os comportamentos apresentados pelo estudante que chamaram a sua atenção em relação ao desenvolvimento acadêmico?

O estudante lia com facilidade e compreendia o que lia, enquanto a maioria dos colegas ainda faziam leitura de imagens e estavam no nível pre-silábico de compreensão da escrita, ou seja, ainda nem construíam sílabas. Potter participava das tarefas propostas para a turma, num ritmo, muito rápido, achava tudo fácil e entediante. Quando terminava ficava quieto, chegou até a pedir um travesseiro. O comportamento dele estava apático porque já havia desenvolvido as habilidades para aquelas tarefas. Com isso comecei a propor tarefas diferentes para o estudante, mas essa estratégia causou certo desconforto para ele, porque era o único a realizar aquela tarefa. Também não se sentiu bem com a tarefa de ser monitor dos colegas.

3. Diante das suas observações quanto ao desempenho do estudante com relação as atividades escolares, quais foram as principais intervenções pedagógicas realizadas?

As intervenções pedagógicas foram:

1. Propor tarefas diferentes da turma: tarefas de leitura e escrita que contemplasse o nível de compreensão de leitura e escrita do estudante, mas relacionadas ao assunto e/ou tema que a turma estivessem desenvolvendo.
2. Tutoria de tarefas: ao terminar as tarefas do dia, o estudante poderia ajudar e/ou ensinar os colegas que estavam sentindo dificuldade na realização de tarefas.
3. Vivência no 2º ano: participar, por 3 semanas ou 15 dias letivos, das aulas na turma do 2º ano do EF, para observar como ele se desenvolverá durante a realização das tarefas e como irá se relacionar com a professora e com os colegas.

4. Como você avalia as contribuições dos encaminhamentos e intervenções pedagógicas para o desenvolvimento escolar e adaptação do estudante naquele ano?

Alguns encaminhamentos e intervenções foram positivas outras foram negativas. Mas a maior contribuição para vida acadêmica naquele ano letivo foi participar da realização das tarefas no 2º ano. Após, ele avaliar a vivência e dizer que estava bem lá, foi lavrada em ata a decisão do estudante realizar a vivência até o final do ano de 2016.

13/03/22, 22:04

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

5. Quais as facilidades e dificuldades encontradas no processo de planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas?

É difícil planejar tarefas para vários níveis de desenvolvimento, principalmente por ter atividades que demandam maiores recursos humanos, materiais e espaço físico. A facilidade vem de uma habilidade que tenho em improvisar, adaptar tarefas, possibilitar a interação na turma ao realizarem as tarefas e, principalmente, detectar quando alguém não está sendo contemplado em seu desenvolvimento, nas interações e nas realizações das tarefas.

6, Como a família do estudante se posicionava diante dos aspectos de desempenho acadêmico e questões motivacionais do estudante naquele ano?

No primeiro momento, se posicionaram dizendo que as habilidades, do Potter, na leitura, escrita e matemática se davam pelo ambiente doméstico ser um ambiente estimulador, já que tinham muitos livros e estavam sempre lendo. Num 2º momento, reconheceram que o desenvolvimento acadêmico do estudante estava bem acima dos estudantes da idade dele, aceitaram que fosse feita a vivência e que também fosse preenchida a ficha de encaminhamento de indicação de Altas Habilidades.

7. Como os pais do estudante avaliavam e se posicionavam diante das intervenções pedagógicas realizadas para atender as particularidades do estudante naquele ano?

Os pais avaliavam positivamente.

8. Como a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) avaliava e se posicionava diante dos aspectos de desempenho acadêmico e questões motivacionais do estudante naquele ano?

Houveram algumas divergências em relação à indicação ou não para Altas Habilidades e também em relação à ser feita ou não a vivência no 2º ano. Mas depois de observarem e avaliarem com mais atenção, tomaram a decisão, em consenso, de realizar os encaminhamentos.

13/03/22, 22:04

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

9. Como a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) se posicionavam e colaboravam diante das intervenções pedagógicas realizadas para atender as particularidades do estudante naquele ano?

Tiveram alguns posicionamentos contrários a realização da vivência no 2º ano e indicação para altas habilidades. Mas depois que foram feitos os encaminhamentos, decididos em reunião, houve colaboração de todos e todas.

10. Numa escala de 1 a 7 quanto você percebia o interesse do estudante nas atividades individuais propostas?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

11. Numa escala de 1 a 7 quanto você percebia o interesse do estudante em atividades coletivas?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

12. Numa escala de 1 a 7, quanto a família do estudante percebia e concordava com suas observações relacionadas aos aspectos de desempenho acadêmico, questões cognitivas e motivacionais do estudante naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

13/03/22, 22:04

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

13. Numa escala de 1 a 7, quanto a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) percebia e concordava com suas observações relacionadas aos aspectos de desempenho acadêmico, questões cognitivas e motivacionais do estudante naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

14. Numa escala de 1 a 7, quanto a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) colaborava com as intervenções relacionadas aos aspectos de desempenho acadêmico, questões cognitivas, motivacionais e sócio emocionais do estudante naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

15. Numa escala de 1 a 7, quanto a família concordava com as intervenções relacionadas aos aspectos de desempenho acadêmico, questões cognitivas e motivacionais do estudante naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Formulário Professora Roche

13/03/22, 22:03

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Prezada Professora,

Este formulário é um instrumento para coletas de dados, faz parte de uma pesquisa para fins de conclusão de curso na modalidade Mestrado Profissional - Universidade de Brasília.

A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais relacionados aos processos de aprendizagem autorregulada envolvendo um estudante com indicativo de superdotação na área acadêmica-intelectual.

A partir da fase inicial do caso, realizada por meio de entrevista com a mãe do estudante e análise de documentos avaliativos (relatórios escolares de acompanhamento do desenvolvimento do estudante nos processos de ensino e aprendizagem), constatou-se que Potter (nome fictício para manter o anonimato do participante desta pesquisa) no ano de 2016 vivenciou um processo de intervenção pedagógica extraclasse com a perspectiva de enriquecimento curricular.

Potter estava matriculado no primeiro ano do ensino fundamental, mas realizava e participava das atividades propostas para o segundo ano, turma na qual você era a professora regente. Nesse sentido professora, a sua contribuição é valiosa para esta pesquisa.

Se, ao responder o formulário a seguir, você perceber algum aspecto que não tenha sido contemplado nas questões deste instrumento, caso considere relevante para o objetivo da pesquisa, fique à vontade para incluí-lo em qualquer um dos espaços, acrescentar uma nova questão, escrevendo ao lado o nome (professora Roche)

Agradeço imensamente sua disponibilidade.

Seção sem título

1. Como descreve e avalia os aspectos motivacionais do estudante em relação as atividades escolares propostas e desenvolvidas com a turma?

O aluno destacou-se no desenvolvimento das atividades por conseguir compreender e realizar de forma independente. Sua participação contribuiu positivamente no sentido de acrescentar curiosidades e saberes que ele já tinha sobre os assuntos e conteúdos.

13/03/22, 22:03

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

2. Pode descrever aspectos do comportamento do estudante relacionado ao processo que envolve novas aprendizagens desenvolvidas na sua turma?

O aluno gostava de expressar o quanto ele já conhecia sobre os assuntos. Mostrava interesse em compartilhar suas competências para o grupo. Nos momentos dos registros, era um pouco desorganizado no passar para o papel, tinha certa indisposição para concluir as tarefas. Foi mais ativo e participativo oralmente.

3. Como você avalia o processo de inclusão do estudante à sua turma? Como você mediu/acompanhou esse processo?

Ele chegou com tranquilidade e segurança. No que eu podia, dei espaço para que ele ajudasse a mim e aos alunos com suas habilidades, para que ele se sentisse útil e melhor recebido.

4. Quais as intervenções pedagógicas utilizadas para o enriquecimento curricular de Potter naquele ano que você considera mais significativas para o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional do estudante?

Foi mais uma intervenção social, pois o pedagógico ele curtiu e acompanhou bem. A preocupação maior foi que ele estivesse emocionalmente bem, em um ambiente onde ele sentisse mais espaço, onde ele se encaixasse melhor.

5. Quais as facilidades e dificuldades encontradas no planejamento e desenvolvimento das atividades realizadas para o atendimento educacional de Potter?

A facilidade se deu no sentido dele acompanhar tranquilamente os conteúdos do ano em questão. A dificuldade que considerei foi dele compreender a necessidade de registrar tudo o que ele sabia. A organização de seu material, questões que talvez estavam ligadas a uma imaturidade emocional.

6. Como a família do estudante avaliava e se posicionava diante dos aspectos de desempenho acadêmico, questões motivacionais e sócio emocionais do estudante naquele ano?

Não havia participação da família.

13/03/22, 22:03

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

7. Como a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) avaliava e se posicionava diante dos aspectos de desempenho acadêmico, questões motivacionais e sócio emocionais do estudante naquele ano?

Foi um trabalho feito muito diretamente por mim. A escola não esteve tão envolvida. Quando eu relatava situações e acontecimentos relacionados ao estudante em questão, vez ou outra recebi dicas de como trabalhar com ele, mais da parte das colegas professoras que já o conheciam. No geral, fui seguindo minha intuição e experiência.

8. Como a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) colaborava e se posicionava diante das intervenções pedagógicas realizadas para atender as particularidades do estudante naquele ano?

Professoras que o conheciam me auxiliaram com estratégias e atividades para o aluno.

9. Como os pais do estudante avaliavam e se posicionavam diante das intervenções pedagógicas realizadas para atender as particularidades do estudante naquele ano?

Não houve participação significativa dos pais.

10. Numa escala de 1 a 7 quanto você percebia o interesse e desempenho do estudante em atividades individuais ?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Numa escala de 1 a 7 quanto você percebia o interesse e desempenho do estudante em atividades coletivas?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

13/03/22, 22:03

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

12. Numa escala de 1 a 7, quanto a família colaborava com os processo de aprendizagem, desempenho acadêmico, questões cognitivas, motivacionais e sócio emocionais do estudante naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

13. Numa escala de 1 a 7, quanto a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) colaborava com os processo de aprendizagem do estudante, relacionados aos aspectos de desempenho acadêmico, questões cognitivas, motivacionais e sócio emocionais do estudante, naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Numa escala de 1 a 7, quanto a família demonstrava satisfação quanto as intervenções relacionadas aos aspectos de desempenho acadêmico, questões cognitivas, motivacionais e sócio emocionais do estudante naquele ano?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Formulário Professor Hagrid

13/03/22, 22:02

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

Prezado Professor,

Este formulário é um instrumento para coletas de dados, faz parte de uma pesquisa para fins de conclusão de curso na modalidade Mestrado Profissional - Universidade de Brasília.

A pesquisa tem como objetivo descrever e analisar aspectos afetivos, cognitivos e motivacionais relacionados aos processos de aprendizagem envolvendo a trajetória de um estudante com indicativo de superdotação na área acadêmica-intelectual.

A partir da fase inicial do caso, realizada por meio de entrevista com a mãe do estudante e análise de documentos avaliativos (relatórios escolares de acompanhamento do desenvolvimento do estudante nos processos de ensino e aprendizagem) sobre a qual havíamos conversado anteriormente, constatou-se que Potter(nome fictício para manter o anonimato do participante desta pesquisa) foi seu aluno em 2019, quando cursava o quinto ano do Ensino Fundamental e frequentava o atendimento especializado para Altas Habilidades/Superdotação no contraturno. Naquele ano Potter sofreu um AVC (Acidente Vascular Cerebral).

Nesse sentido, a sua participação nesta pesquisa traz subsídios para a análise dos aspectos cognitivos e afetivos de Potter naquele período, relacionados aos processos de aprendizagem no contexto escolar, antes e depois do AVC.

Professor, ao responder o formulário a seguir, você pode perceber algum aspecto que não tenha sido contemplado nas questões deste instrumento e que você considera relevante para o objetivo da pesquisa; neste caso, fique à vontade para incluí-lo em qualquer um dos espaços, acrescentar uma nova questão, escrevendo ao lado o nome (professor Hagrid)

Agradeço imensamente a sua disponibilidade para contribuir com esta pesquisa.

Sem título

13/03/22, 22:02

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

1. Como pode descrever aspectos cognitivo do Potter em relação a facilidade para novas aprendizagens e o desempenho acadêmico em relação à turma, antes e depois do AVC ?

Potter já havia sido progredido (creio que no ano anterior), e mesmo mais novo, ele se destacava significativamente de todo o resto da turma, mesmo entre os mais desenvolvidos. A minha impressão é que ele já sabia tudo o que estudávamos, e geralmente desenvolvia outras atividades (muitas trazidas por ele mesmo, a algumas propostas pelo professor), enquanto aguardava o desenrolar da aula e dos conteúdos abordados. Só tenho certeza de um assunto que ele aprendeu na sala: adição e subtração de frações com denominadores diferentes. Neste dia vi um sorriso em seu rosto, porque apareceu algo novo, diferente do que já conhecia.

2. Como avalia as questões sócio emocionais do estudante no contexto escolar (com colegas e professores) antes e depois do AVC? Observou situações onde considera que houvesse a necessidade de algum tipo de mediação profissional?

Se ocorreu não percebi, por isso creio que não tenha acontecido. Tenho a impressão que ele retornou à classe com apenas oito dias após o AVC, mas não se mostrou abatido, desanimado. Fui orientado a acompanhar se ele se sentia bem (se tinha dores na cabeça basicamente), mas passado os primeiros dias, e acompanhamentos médicos, voltou a brincar e correr no recreio, e nos momentos de recreação. Quanto ao aspecto cognitivo não houve nenhuma alteração, continuava com o mesmo, com excelente desempenho.

3. Em relação aos outros estudante, quais os comportamentos de Potter chamaram a sua atenção quanto ao desenvolvimento acadêmico, de modo geral?

O interesse e disposição em conhecer.

4. Pode relatar quais eram os principais interesses de aprendizagem apresentados pelo estudante, naquele período letivo?

Eram em várias áreas, pois conhecia sobre vários assuntos, sejam históricos, geográficos ou mesmo de ciências naturais, mas de fato despontava mais a Matemática.

13/03/22, 22:02

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

5. Quais as estratégias de aprendizagem mais utilizadas pelo estudante no desenvolvimento das atividades propostas? Ele demonstrava autonomia no processo de aprendizagem? Como Potter organizava o material de estudo?

Ele estava muito a frente da turma. As atividades eram muito simples para ele. Ele não era promovido novamente por ser muito novo. Como disse anteriormente, ele geralmente aguardava o andamento do conteúdo trabalhado com a turma, estudando assuntos mais avançados, sem que lhe fosse indicado ou sugerido. Fazia por conta própria. Em Matemática já conhecia potência e raiz, que são estudos do 6º ano, me lembro que ele estudava geometria plana em conteúdo muito mais profundo ao abordado com a turma, e polinômios, ambos assuntos que se não me engano, são do 8º e 9º ano.

6. As atividades desenvolvidas pelo estudante no atendimento educacional especializado se relacionavam ou contribuíam de alguma maneira com as atividades desenvolvidas na sala de aula comum, naquele ano? Potter comentava com colegas e/ou professor sobre as atividades desenvolvidas no atendimento especializado ?

Não me recorde de nada especificamente que ele tenha comentado sobre o atendimento educacional especializado, mas ele era muito participativo em debates sobre os temas das aulas (pois geralmente tinha domínio), e comigo conversava sobre o que estava estudando, ou mostrava desafios que tinha visto. Porém não sei dizer se vinham deste atendimento. Sinceramente, creio que a maior parte de assuntos e questões que comentou comigo, eram de estudos dele mesmo.

7. Visto que Potter havia sido submetido ao processo de aceleração de estudos naquela instituição de ensino, de que forma a escola (equipe pedagógica, direção, coordenação, professores) avaliava, mediava ou se posicionava sobre os aspectos de desempenho acadêmico e as questões sócio emocionais do estudante?

Como comentei anteriormente, ele não era promovido (novamente), pelo fato de ser muito novo, e da preocupação de que ele estivesse em companhia de adolescentes, que já tem outros interesses, experiências, e um maior desenvolvimento em aspectos relacionais e emotivos.

8. Como a família do estudante se posicionava diante dos aspectos de desempenho acadêmico e questões sócio emocionais de Potter naquele ano?

Pelo que me lembro, a mãe tinha a mesma visão sobre a ideia de progredi-lo para os Anos Finais, ou seja, que Potter ainda não estava emocionalmente preparado para a convivência com uma turma de estudantes mais velhos que de uma turma de 5º ano (a nossa apresentava uma variação de nove a doze anos).

13/03/22, 22:02

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

9. Numa escala de 1 a 7 como você percebia a participação e o engajamento do estudante em atividades individuais antes do AVC?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

10. Numa escala de 1 a 7 como você percebia a participação e o engajamento do estudante em atividades individuais depois do AVC?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

11. Numa escala de 1 a 7 como você percebia a participação e o engajamento do estudante em atividades coletivas antes do AVC?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

12. Numa escala de 1 a 7 como você percebia a participação e o engajamento do estudante em atividades coletivas depois do AVC?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

13/03/22, 22:02

CASO POTTER : SUPERDOTAÇÃO E APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

13. Numa escala de 1 a 7 como você percebia o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas com a turma antes do AVC.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

14. Numa escala de 1 a 7 como você percebia o desempenho do estudante nas atividades desenvolvidas com a turma depois do AVC.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

15. Numa escala de 1 a 7, como avalia o desenvolvimento cognitivo/desempenho acadêmico do estudante, em relação aos outros alunos da turma naquele ano, antes do AVC?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

16. Numa escala de 1 a 7, como avalia o desenvolvimento cognitivo/desempenho acadêmico do estudante, em relação aos outros alunos da turma naquele ano, após o AVC?

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>					

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários